

LA RED Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA~ APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Carmen Hernández González,
Antonio Carrasco Santana y Eva Álvarez Ramos (eds.)

LA RED Y SUS APLICACIONES
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

LA RED Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Editores

Carmen Hernández González
Antonio Carrasco Santana
Eva Álvarez Ramos



ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



Instituto Cervantes
Centro Bilingüe Español de Lengua



FUNDACIÓN
COMELLAS



Junta de
Castilla y León



DIPUTACIÓN DE VALLADOLID
www.diputaciondevalladolid.es



Ayuntamiento de
Valladolid



Universidad de Valladolid

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

© ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)
Universidad de Valladolid

© De la edición: ASELE
© De los textos: Sus autores

Imprime: Gráficas Andrés Martín, S. L.
Juan Mambrilla, 9 (bajo). 47003 Valladolid

I.S.B.N.: 978-84-616-0311-4

Depósito Legal: VA. 730.-2012

ÍNDICE

Presentación	15
La Red en la didáctica del español: de dónde venimos y hacia dónde vamos Gerardo Arrarte	19
¿Qué queremos de la Red y para qué? Nuevas perspectivas en el uso de la Red en la enseñanza de ELE Mar Cruz Piñol, Kris Buyse, Vicenta González Argüello y Nobuyuki Takahara	31
Usos de la Red para el desarrollo de competencias: desde la gramática hasta la interculturalidad Marta González-Lloret	61
Planificación, interacción y aprendizaje cooperativo en un campus virtual: un curso de español académico ELE María Cecilia Ainciburu	73
PAISAGE - Portal audiovisual intercultural sobre el aprendizaje de gaélico y español Tcifgs-Tairseach Closamhairc Idirchultúrtha um Fhoghlaim na Gaeilge & na Spáinnise Pilar Alderete Díez	83
Recursos en Red ¿para todos?: análisis de la accesibilidad de plataformas y materiales de ELE en línea Patricia Álvarez Sánchez y Ana María Fernández Soneira	93
Culture Shock: estrategias para la adaptación Rubén Darío Alves López y Alicia de la Peña Portero	105
Lectura analógica / lectura digital: «el papel» de las lecturas graduadas en aprendices de E/LE Inmaculada C. Báez Montero y Beatriz P. Suárez Rodríguez	117

Fono.Ele, una herramienta Web para la investigación de la competencia fónica y la formación de profesores Ana Blanco Canales	129
¿Cómo usar las nuevas tecnologías para recopilar datos interculturales pertinentes para la clase de ELE? Hanne Bongaerts	141
Espalex: un corpus para el estudio de la adquisición del español como lengua extranjera José M. Bustos Gisbert y Jorge J. Sánchez Iglesias	149
La corrección automática de la pronunciación (EPAO). Diseño de un corpus oral de muestras de lengua de estudiantes japoneses Mario Carranza	161
El tratamiento didáctico de las perífrasis verbales en los materiales dedicados a la enseñanza del E/LE y 2L en la Red Nekane Celayeta Gil	173
El lenguaje no verbal: los diccionarios de gestos disponibles en la Red como recurso de enseñanza/aprendizaje en ELE. Propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2) Alazne Ciarra Tejada	185
¿Por qué tiza y fotocopia? La creación de actividades interactivas para la enseñanza de ELE a inmigrantes Romina Cividanes Pereira y Montserrat Arza Rodríguez	195
Las redes sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas Olga Cruz Moya	205
Recursos virtuales que aplican los estilos de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de ELE Javier Domínguez Pelegrín y M.ª Antonieta Andión Herrero	213
De manuales a TICS: un viaje de ida y vuelta Daiana-Georgiana Dumbrăvescu y Susana Merino Mañueco	225
Narrativa digital para ELE: integración de la <i>Blogonovela</i> en la clase de español Daniel Escandell Montiel	233

La Web 2.0 en la enseñanza de español a inmigrantes Cristina Fernández Pesquera	243
Pragmática de los usos y normas en materiales periodísticos digitales americanos Mariano Franco Figueroa	253
La conversación virtual: caracterización y utilidad en el marco de ELE Emma García Sanz	265
El Internet como medio didáctico para enseñanza-aprendizaje LE/LE2 del léxico y el desarrollo de la interculturalidad entre México-España José Manuel González Freire	275
Skype y la interacción oral nativo/no nativo: funciones y rutinas conversacionales en Corinei, un corpus de interlengua español italiano Carmen González Royo	283
La enseñanza de la subcompetencia sociocultural a través de la Red: propuesta didáctica Isabel M.ª López López	295
Webcef: herramienta 2.0 para la evaluación colaborativa del español oral Begoña Martín Alonso y Susana Martín Leralta	303
Características del aprendizaje colaborativo de ELE mediado por wikis: dinámicas de grupo, toma de decisiones y competencia digital María del Carmen Martínez-Carrillo	315
Aprender gramática online Nuria Miralles Andress y María del Carmen Suñén Bernal	327
Concepciones teórico-prácticas en PRAAT para la enseñanza de fonética E/LE Juan Carlos Muñoz Cuéllar	335
El uso del diccionario de partículas discursivas del español para la enseñanza de los marcadores del discurso <i>éh</i> del portugués de Brasil y <i>¿eh?</i> del español Antonio Messias Nogueira da Silva	343
Utilizar la Red para aprender el español lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje auto-dirigido con ayuda Claude Normand	355

El desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral mediante el uso de Internet Santiago Ospina García	365
La Red: fuente de ejercicios gramaticales Herminda Otero Doval	377
Estrategias para la toma y cesión de los turnos de habla en la conversación de estudiantes italianos de E/LE y españoles de I/LE Consuelo Pascual Escagedo	389
«Word recognition logs»: un método sencillo y versátil para aprovechar los recursos en la Red sin agobiar al profesor Michele M. Pascucci	403
Uso de la Web 2.0 con alumnos principiantes de E/LE: un experimento Mariarosa Pellicer Palacín	413
El bilingüismo cultural como camino hacia el bilingüismo a través de los recursos de Internet: el universo musical y sus imbricaciones sociolingüísticas David Pérez Rodríguez	423
Calidad y rigor de la gramática de ELE en la Red, el caso de los pronombres personales Álvaro Recio Diego y Carmela Tomé Cornejo	433
Plataforma gramatical de aplicación en la expresión escrita como recurso en el campus virtual ELE María Luisa Regueiro Rodríguez	445
Voces de alta polisemia Emilio Ridruejo	457
Programas informáticos, Webs y enseñanza de la pronunciación. Apostillas a las variedades del español Manuel Rivas Zancarrón	465
Las consejerías de educación en el exterior: recursos didácticos para el aula de ELE en Red Alberto Rodríguez Lifante y Ana Sanmiguel Mariño	477

La interacción oral en los cursos de español en línea: análisis de una experiencia de aula Arantxa Santos Muñoz	487
El laberinto digital: una experiencia de enseñanza-aprendizaje de ELE para los falsos amigos del español y del portugués Marta Saracho Arnáiz	497
Hiperhistorias en la clase de ELE Cecilia Silva	507
La Web 2.0 en ELE: algunas herramientas prácticas para la enseñanza de verbos Rubiane Maria Torres de Souza	517
El uso de los Corpora en el análisis de los marcadores discursivos por aprendientes de ELE An Vande Castele	527
Web 2.0 y aprendizaje: blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas M.ª Montserrat Vaqueiro Romero	535
Estudio de la cortesía en la interacción en blogs de ELE Susana Verde Ruiz	547
Con C de Colombia: las voces de «los otros» Yunny Alma Andrade Cabrera	561
Propuesta de ficha lexicográfica «on line» a partir de un análisis de necesidades del alumno de ELE Gala Arias y Rocío Santamaría	571
Cómo elaborar un podcast para la enseñanza del español como lengua extranjera Miriam Calvo Rodríguez	581
Recursos de español para sinohablantes Alejandro Castellano Merino, Alicia Arjonilla Sampedro e Isabel Sánchez López	589

Creación de tareas integradas para jóvenes y adultos usando Webquest Carolina Castro Huércano	601
La ELEquest como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumno Victoria Chauvell, María Hernández e Ignacio Laborda	609
ESE. <i>En sintonía con el español</i> . Un podcast en español Alicia Clavel Martínez y Germán Hita Barrenechea	617
Anuncios publicitarios en la Red: propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias en ELE F. Javier de Cos Ruiz	625
E/ELE 2.0 y Alfin: competencias, metodología, tecnología y ética Yolanda de Lucas Burneo	635
Colocaciones y recursos en línea: una combinación perfecta Verónica Ferrando	643
<i>Xerte online toolkits</i> y el diseño de actividades interactivas para fomentar la autonomía de aprendizaje en ELE Guadalupe García González	653
Edmodo o cómo gestionar la clase comunicativa de forma fácil y eficaz Guillermo Gómez Muñoz	663
Del Moodle a la nube: reflexión para la acción Ana Martínez Lara	675
Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine Carlos Meléndez Quero	681
Las pruebas de nivel online mediante <i>C-TEST</i> en ELE Miguel Monreal Azcárate	693
Internet como apoyo para el trabajo con textos literarios en la clase de E/LE Sergio Palacios González	701
Y el premio es para... Marta Pazos Anido y Mónica Barros Lorenzo	709

Elaboración y uso de un grupo de facebook como medio de análisis de necesidades de forma previa a un curso presencial Iranzu Peña Pascual	717
Una propuesta de portafolio electrónico colaborativo Montserrat Roca López e Irene Yúfera Gómez	729
TICS aplicadas a la enseñanza de la entonación Macarena Rodríguez Vega	739
Recursos en la Red orientados al desarrollo del proyecto de trabajo con un estudiante superdotado en Polonia - Olimpiadas nacionales de español 2010-2013 Malgorzata Spychala, Leonor Sagermann Bustinza y Justyna Hadas	749

PRESENTACIÓN

Dado el importantísimo desarrollo de Internet y del papel relevante que desempeña en la actualidad en las comunicaciones humanas y, consecuentemente, también en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, nos parece especialmente oportuna la edición de este texto dedicado a la *Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, puesto que la ingente cantidad de recursos y materiales que circulan en la Red responde en algunos casos a intereses generales, pero en otros presenta un considerable grado de especialización, y se hace necesario un estudio en profundidad que facilite las tareas docente y discente en el ámbito del Español Lengua Extranjera. Por ello, el libro va dirigido a todos aquellos cuyos intereses aúnen los aspectos asociados a la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera con las aportaciones que a este campo han incorporado la Red y los nuevos medios de comunicación social; de forma especial a los profesionales de ELE, a quienes les permitirá actualizar sus conocimientos, y a aquellos que en un futuro deseen desarrollar su actividad profesional en este ámbito.

A través de los contenidos que se presentan, los objetivos que se persiguen son, fundamentalmente, los siguientes:

- Favorecer la consolidación y ampliación de la comunidad ELE mediante la difusión de todo aquello que en la Red contribuye a mejorar la actividad docente e investigadora en este sector.
- Presentar, difundir y potenciar los recursos que se encuentran disponibles en Internet relacionados con el Español como Lengua Extranjera.
- Exponer el uso y las aplicaciones que de los materiales en la Red hacen en la actualidad tanto los profesionales de la docencia como aquellos que los utilizan para la autoformación.
- Mostrar una aproximación a los contenidos presentes en Internet sobre la materia: los que se centran en el desarrollo de la competencia gramatical; los que pretenden desarrollar las destrezas productiva del aprendiz; los que se refieren a la potenciación de las capacidades interpretativas del estudiante; aquellos relacionados con la investigación y la elaboración de recursos adaptados a la demanda y las necesidades de apoyo didáctico-lingüístico de los usuarios y de los profesionales.

Los trabajos reunidos en este volumen se articulan, básicamente, en torno a las siguientes líneas temáticas:

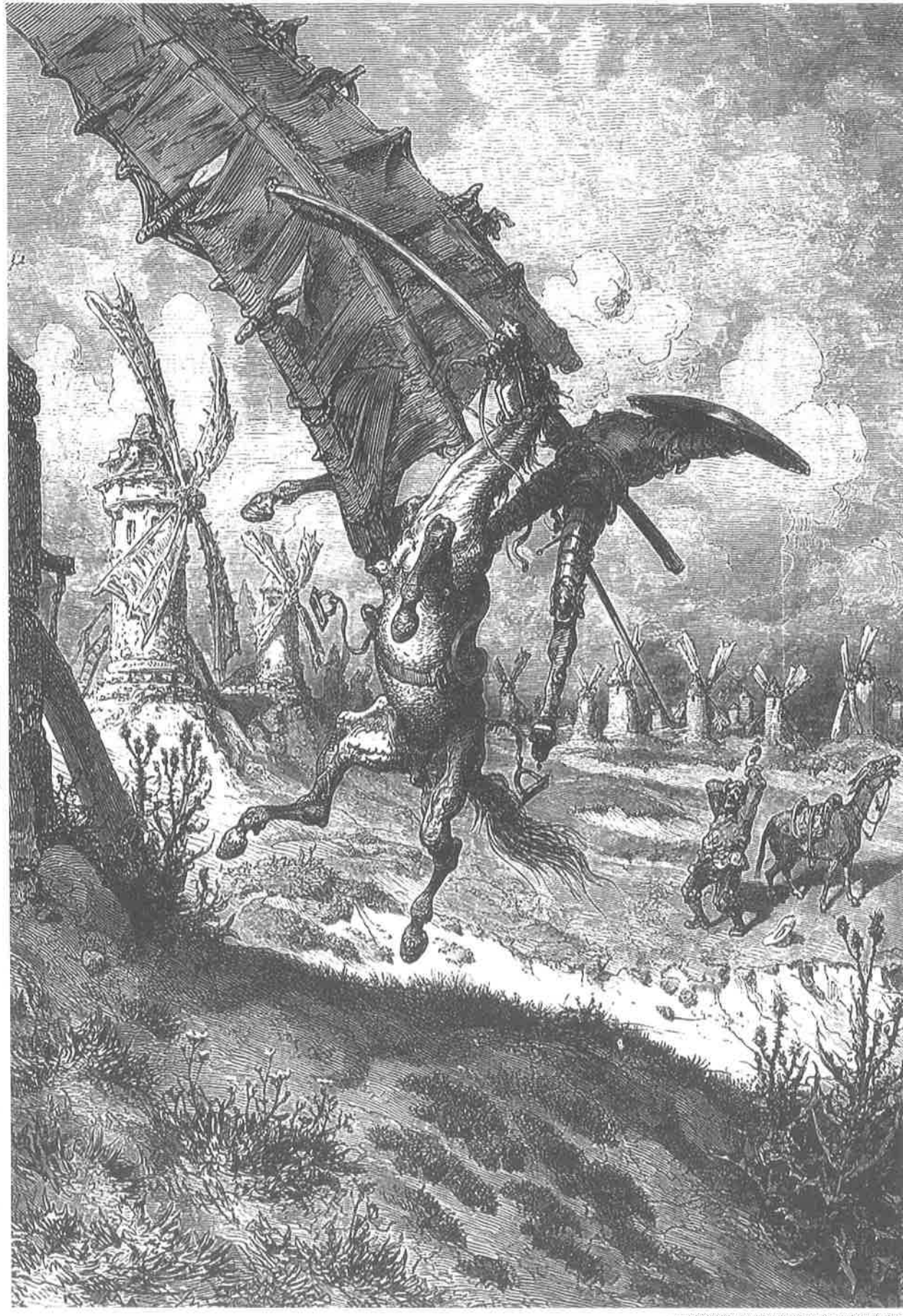
1. *Recursos en la Red orientados al desarrollo de las competencias gramatical, léxica y fonética de ELE.*
2. *Recursos en la Red para el desarrollo de la competencia pragmática.*
3. *Recursos en la Red para el desarrollo de las habilidades interculturales.*
4. *Aprovechamiento de recursos literarios en la Red.*
5. *Aplicaciones, creación y explotación de actividades interactivas para la enseñanza-aprendizaje de ELE.*
6. *Correo electrónico, chat, foros, webquest, blogs, wikis y redes sociales para / en la enseñanza-aprendizaje de ELE.*
7. *Aplicaciones y recursos en la Red para la evaluación de las competencias lingüísticas en ELE.*
8. *Formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza ELE.*
9. *Aprendizaje cooperativo y nuevas tecnologías de la comunicación (Facebook, Twitter, Dropbox, M-learning, etc) para la enseñanza-aprendizaje ELE.*

Desde estas páginas queremos dar las gracias a las instituciones que han hecho posible su publicación: ASELE, cuya importantísima labor en favor de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera viene desarrollándose desde hace más de veinte años, celebrando Congresos Internacionales sobre el tema y ocupando una posición privilegiada entre las diferentes asociaciones profesionales de índole similar; la Junta de Castilla y León; la Diputación de Valladolid; el Ayuntamiento de Valladolid; la Fundación Comillas; el Instituto Castellano y Leonés de la Lengua y, de forma especial, la Universidad de Valladolid.

Pero, sin duda, quienes merecen todo nuestro reconocimiento son los autores de los trabajos recogidos en este volumen: su generosa contribución y la calidad científica de sus aportaciones representan un importante referente y, al mismo tiempo, un estímulo para futuras investigaciones sobre *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*.

CARMEN HERNÁNDEZ, ANTONIO CARRASCO Y EVA ÁLVAREZ

Valladolid, septiembre 2012



LA RED EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL: DE DÓNDE VENIMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS

Gerardo Arrarte

INTRODUCCIÓN

Antes que nada, quisiera expresar mi agradecimiento a la organización del Congreso por su amabilidad al invitarme a participar con esta intervención. Entiendo que, más que a mis propios méritos académicos o profesionales, el hecho de estar aquí hoy puede deberse simplemente a mi condición de veterano testigo de lo que otros muchos profesionales de la enseñanza del español, algunos de ellos aquí presentes, han ido haciendo durante las últimas décadas. A veces por simple curiosidad, otras por la casualidad de haber estado en lugares y momentos donde se cocían proyectos interesantes en el campo que nos ocupa en este congreso, he tenido el privilegio de seguir de cerca la evolución del uso de la Red en la enseñanza y aprendizaje del español.

Es a esos colegas, pioneros en la aplicación de nuevas tecnologías en su actividad docente, a quienes quisiera dedicar esta charla, pues su contenido se deriva en gran parte de lo que he aprendido trabajando con ellos. Y también de lo aprendido de mis alumnos de posgrados universitarios, quienes, a través de su visión más fresca y actualizada en muchas cuestiones tecnológicas, tanto me han enseñado.

Mi intervención de hoy, por otro lado, no pretende más que servir de preámbulo a las interesantes novedades que, sin duda, vamos a tener ocasión de conocer de boca de quienes están trabajando actualmente en la primera línea de la innovación didáctica basada en el uso de Internet. Espero no decepcionarles si digo que no voy a revelar ningún secreto ni anunciar ningún cambio espectacular, ni realizar ninguna demostración deslumbrante. De hecho, he optado por prescindir incluso de los medios tecnológicos o audiovisuales habituales ya desde hace mucho en este tipo de ponencias. Me limitaré, pues, a señalar algunas de las tendencias que he podido observar en este campo y que, de hecho, son de conocimiento general y dominio público.

La finalidad de esta charla es, por tanto, más que ofrecer nueva información, invitar a la reflexión sobre algunas de las líneas maestras en torno a las cuales gira hoy en día la aplicación de la Red a la didáctica de la lengua.

El título de mi intervención plantea dos preguntas en relación con la influencia de la Red en la didáctica del español: de dónde venimos y hacia dónde vamos.

Para la primera pregunta, quienes hemos sido testigos de la incorporación paulatina de este recurso en la enseñanza a lo largo de las últimas décadas, podemos ofrecer algunas respuestas.

A la segunda pregunta, en cambio, resulta imposible responder con cierta garantía de acierto. Se presta, más bien, a la especulación y el debate. Una especulación y un debate que, para no caer en el terreno de la pura ciencia-ficción, debe basarse en el análisis de la situación actual (una pregunta que quizás podría haberse incorporado también en ese título: dónde estamos).

Internet, la Red de redes, hoy extiende su presencia prácticamente a todos los ámbitos de actividad humana. Sin ella resultaría imposible concebir la sociedad en que vivimos tal como es. Sin embargo, la Red debe analizarse en el contexto de otras tecnologías que la precedieron, que acompañaron su desarrollo y que actualmente la complementan. Por ello, mi charla de hoy no se limitará exclusivamente a Internet sino que intentará situarla en un campo más amplio del uso, en el aula de español, de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones).

Por otro lado, antes de adentrarnos en el empleo de estas tecnologías en el campo específico de la didáctica del español, conviene además analizar cuál ha sido y es su uso en otros ámbitos. Nos referimos, por ejemplo, a ámbitos como los de la industria, el comercio, las finanzas, la administración, la defensa, pero también al ámbito de las comunicaciones personales en el terreno de la vida privada y, cómo no, al ocio, el mundo del espectáculo, del deporte y, en general, a todo tipo de actividades recreativas y de tiempo libre.

Muchos de estos ámbitos, a menudo debido a prioridades políticas, estratégicas o mercantiles, han conocido un ritmo de desarrollo tecnológico más acelerado que el que vivimos en la enseñanza, un terreno que por desgracia no siempre recibe de la sociedad la atención que le corresponde ni, a consecuencia de ello, los recursos que necesitaría para acompañar convenientemente la evolución de la sociedad, de tal modo que, además de vivir en un mundo más tecnologizado podamos honrarnos de vivir en una sociedad más avanzada en cuanto al conocimiento, la educación y la formación de los ciudadanos.

No obstante, la presencia de las TIC en el ámbito educativo ha aumentado también a un ritmo considerable. Como ocurre casi siempre cuando se trata de cambios en los que estamos inmersos de forma cotidiana, puede que no seamos conscientes de lo mucho que han cambiado las cosas.

Antes de entrar plenamente en materia, permítanme que les cuente, a través de algunas anécdotas personales que pueden servirnos para ilustrar esto, cómo he visto evolucionar la presencia de los ordenadores en los centros educativos donde he trabajado.

Mi primera experiencia como profesor, hace ya muchos años, cuando aún estaba cursando la carrera de Filología, fue en un pequeño colegio privado, una cooperativa de padres. Estábamos a finales de los años 70, los ordenadores personales no habían hecho aún su aparición en el mercado y lógicamente la dotación informática del centro era cero.

Más tarde trabajé algún tiempo en otro colegio, también privado, y coincidiendo con la aparición de los primeros ordenadores personales el director del centro decidió comprar uno de estos aparatos, que reservó exclusivamente a su uso personal.

Cuando ingresé al cuerpo de profesores de secundaria, ya a mediados de los 80, los ordenadores estaban ya presentes en muchos domicilios y lugares de trabajo. Sin embargo, mi instituto de entonces, un centro de cierta entidad, había sido dotado por la autoridad educativa competente, con solo cuatro de estos equipos. Sin embargo, permanecían prácticamente inutilizados y cerrados bajo llave en un espacio al que solo

accedíamos dos profesores que sentíamos curiosidad por el uso de aquellos aparatos y nos atrevíamos a encenderlos, hacerlos funcionar y poco más. Pronto llegaron algunos más y comenzamos a utilizarlos con algún grupo de alumno, siempre de forma muy limitada.

Luego dejé la docencia directa para dedicarme unos cuantos años a trabajar en proyectos de innovación tecnológica, primero en el Instituto de Ingeniería del Conocimiento de IBM España, en el campus de la Universidad Autónoma de Madrid, y luego en el Instituto Cervantes. Durante ese período, a diferencia de los anteriores, la tecnología informática era lógicamente un elemento siempre presente en mi actividad laboral.

Pero cuando decidí reincorporarme a la docencia en secundaria hace tan solo diez años, vi que la situación había cambiado relativamente poco. Es cierto que ahora el instituto tenía aulas de informática y que sobre todo el personal administrativo, pero también algunos profesores, usaban los ordenadores con soltura, aunque pocas veces en clase. Un día me puse a trabajar con mi portátil en la sala de profesores y mi sensación fue que algunos compañeros nunca habían visto un aparato de estos de cerca. De hecho, un par de ellos se sentaron a mi lado para ver cómo funcionaba, lo cual, lógicamente, me impidió hacer el trabajo que tenía previsto.

Ahora, diez años más tarde, el mismo instituto tiene organizada la distribución de espacios mediante el sistema que ha dado en llamarse de «aulas materia». A diferencia del sistema tradicional en que cada grupo de alumnos tiene asignada un aula, ahora estas están asignadas a los distintos departamentos y profesores, de modo que pueden disponer allí de forma permanente del material necesario para sus clases. Las aulas han pasado de ser el lugar donde el grupo espera al profesor, para convertirse en el espacio donde el profesor recibe a los distintos grupos de alumnos. Esto ha propiciado que muchas de esas aulas, ahora bajo la supervisión constante de un profesor, estén dotadas de ordenador, cañón de proyección y, en algunos casos, pizarras digitales interactivas.

Al mismo tiempo, gran parte de las comunicaciones internas del centro se realizan a través del correo electrónico y el control de asistencia de los alumnos se lleva a cabo mediante dispositivos móviles (llamados en la jerga del oficio «tamagochis»), que permiten que las familias sean informadas en tiempo real de cualquier incidencia, mediante el envío automático de mensajes de texto a sus teléfonos móviles. Además, profesores y alumnos se comunican y llevan a cabo parte de su trabajo académico a través de una plataforma virtual de aprendizaje, colaboran en la edición de una revista digital del centro y han puesto en marcha una radio que emite semanalmente por Internet programas producidos en el propio instituto.

Así pues, hemos pasado en poco más de treinta años de una situación de absoluta ausencia de tecnología informática en los centros educativos (salvo, lógicamente, en la enseñanza superior e incluso en ese contexto de forma muy limitada) a una situación en que, al menos en los países desarrollados, resulta casi impensable que un profesor no haga uso de ella a diario, sea en clase o fuera de ella. En algunos casos, de forma creativa y entusiasta. En otros, claro está, por simple necesidad de adaptarse a los tiempos.

En cuanto a los países en desarrollo, se están realizando en muchos de ellos importantes esfuerzos en el campo de la informática educativa. Al igual que en España se puso en marcha, hace dos años, el programa Escuela 2.0, que tiene entre sus objetivos dotar de ordenadores portátiles a todos los alumnos de determinadas etapas educativas,

comenzando por los del quinto curso de primaria, Uruguay (mi patria de origen) se convirtió ese mismo año en el primer país en terminar de dotar de ordenadores portátiles personales, diseñados especialmente para uso escolar, a la totalidad de los alumnos y docentes de todos los cursos de la educación primaria y comenzó, en 2010, la distribución de portátiles a los del primer curso de secundaria.

LA TECNOLOGÍA COMO CONSTANTE DEL DESARROLLO HUMANO

Pero, dejando de lado esta visión personal, quisiera recapitular, como había anunciado, sobre los antecedentes que nos han llevado a la situación actual.

En antropología, esa rama del saber que se ocupa del estudio del ser humano, suelen considerarse, entre los principales rasgos distintivos de nuestra especie, el lenguaje articulado y la capacidad de desarrollo tecnológico.

En efecto, desde tiempos prehistóricos, la evolución de las sociedades humanas ha tenido como una de sus constantes su progresivo avance tecnológico. El desarrollo del pensamiento, de las artes, de las ciencias, de los sistemas de organización social, el desarrollo humano en definitiva, ha ido acompañado por ese progreso imparable de la tecnología.

Sin duda, ha habido épocas y lugares en que ese progreso en todos los ámbitos de la actividad humana ha refulgido con un resplandor especial. Las grandes culturas de la antigüedad, así como el renacimiento europeo o la revolución industrial han sido algunas de esas etapas de especial desarrollo tecnológico. Pero este se remonta a los orígenes mismos de nuestra especie. Ya en la prehistoria, los humanos dominaron el fuego, inventaron armas, herramientas y vestimenta, instrumentos musicales, embarcaciones, aprendieron a fundir los metales y a cocer el barro.

Más tarde, tras la invención de la escritura, invento que marca precisamente el inicio de la historia, y en el ámbito de las grandes culturas euroasiáticas de la antigüedad, se crearon máquinas simples, se inventó el papel, la rueda, el arado, el telar, los molinos de viento y de agua, se desarrollaron técnicas arquitectónicas que siguen aplicándose hasta hoy y se construyeron carreteras y otras grandes obras de ingeniería civil y militar.

Muchas de estas técnicas se desarrollaron paralelamente en Oriente, especialmente en las civilizaciones de la India y China. Allí se produjeron también importantes avances en navegación e ingeniería y, en especial, en la fabricación de tintes y perfumes, aportando además inventos tan importantes como la brújula y la pólvora.

También las grandes culturas de la América prehispánica alcanzaron un alto nivel de desarrollo tecnológico, lo cual demuestra que este es una característica esencial de las sociedades humanas.

El renacimiento conoció la invención de la imprenta de tipos móviles, una de las innovaciones que más revolucionaron la transmisión y progresiva popularización del conocimiento. El uso de la máquina de vapor condujo más tarde a la revolución industrial. Pronto le siguió el uso de la energía eléctrica, con los cambios que llevó aparejados en todos los ámbitos de actividad humana.

El desarrollo tecnológico se ha caracterizado por un ritmo cada vez más acelerado. En épocas pasadas las innovaciones se producían de forma tan lenta que, en ocasiones, podían resultar casi imperceptibles en la limitada duración de una vida humana. Sin embargo, en los últimos siglos han conocido un desarrollo tan crecientemente

acelerado que no deja de sorprendernos. Como dice el famoso pasaje de la zarzuela: «y es que las ciencias avanzan que es una barbaridad».

Entre mediados del siglo XIX y mediados del XX, se inventaron nuevos medios de registro y transmisión de la información, como el telégrafo, el teléfono, el gramófono, el magnetófono, la radio y la televisión. Todos ellos sirvieron de preludeo al actual desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

LA TECNOLOGÍA EN EL ÚLTIMO MEDIO SIGLO: DESARROLLO DE LAS TIC

Pero la verdadera historia de las TIC tal como hoy las entendemos tiene lugar a mediados del siglo XX con la invención de los primeros ordenadores digitales. Surgidos, al igual que Internet, en el contexto de esa situación internacional de enfrentamiento entre las dos superpotencias de la época que conocemos como Guerra Fría.

Es sabido que la propia concepción de la actual Internet como red de ordenadores interconectados de tal manera que la información pudiera transmitirse entre dos nodos cualesquiera por múltiples caminos surgió precisamente de la necesidad de asegurar las comunicaciones en un contexto de riesgo de ataques militares enemigos.

De ese ámbito militar en que se originó, la Red pronto saltó al terreno de la investigación y, de allí, a importantes sectores de la sociedad en general.

No es la educación, por desgracia, uno de los sectores donde la implantación de estas tecnologías se haya extendido de forma pionera, como cabría esperar. Aún es bastante más probable encontrar equipamiento informático y telemático en muchos hogares, en la mayoría de establecimientos comerciales e industriales o en cualquier oficina de las administraciones y otros servicios públicos que en las aulas.

Este relativo retraso de la educación con respecto a otros sectores de actividad está conociendo, no obstante, avances importantes en los últimos años. Pero, especialmente en la enseñanza primaria y secundaria, no parecen suficientes para salvar la brecha tecnológica existente entre el mundo exterior y la realidad de muchos centros.

Así, muchos niños y adolescentes asocian más las TIC y, en especial, el uso de la Red con algo más lúdico y recreativo que formativo. La mayoría se mueven de maravillas en las redes sociales y dedican una parte importante de su tiempo libre a chatear y comunicarse con sus amigos, sean de la vida real o conocidos a través de la propia Red. El mundo escolar puede resultar un medio aburrido e intelectualmente pobre en la medida en que esté desprovisto de los estímulos que supone el uso de las TIC para los jóvenes y de la posibilidad de acceder por sí mismos y de forma directa a un universo por descubrir.

Es un fenómeno que está cambiando a medida que los equipos docentes y los centros educativos se animan a subirse progresivamente al carro de las TIC y a medida que las autoridades educativas comprenden que informatizar la enseñanza no es dotar a los centros de un equipamiento informático abundante, sino más bien fomentar las iniciativas que los propios profesores y alumnos están a menudo deseando poner en marcha.

La tendencia, sin embargo, es al progreso y, aunque en muchos casos las dificultades a la hora de acceder a la formación y al asesoramiento necesario superan la voluntad innovadora de muchos docentes, poco a poco la necesidad de ofrecer una metodología acorde con los tiempos y con la sociedad en que vivimos nos anima a ir superando obstáculos.

Pero, volviendo a la situación surgida hace ya medio siglo con la aparición de los primeros ordenadores, podemos pasar revista brevemente a la historia del uso de las TIC en el entorno educativo.

La investigación en el campo del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador se remonta casi a la aparición de los primeros ordenadores. Un proyecto pionero en este campo fue PLATO, puesto en marcha en la Universidad de Illinois a comienzos de los sesenta. Fue probablemente el primer proyecto en cuyo desarrollo colaboraron profesores de idiomas y técnicos informáticos. El programa se limitaba a presentar en pantalla una palabra o frase para su traducción por parte del alumno y a indicar si la respuesta era correcta o no. A finales de los setenta, y tras haber desarrollado versiones algo más avanzadas, el proyecto PLATO llegó a contar con miles de terminales de usuario en todo el mundo, conectados a ordenadores centrales en red. Y eso a pesar de que los ordenadores personales no habían hecho aún su aparición y de que las redes telemáticas no habían alcanzado el desarrollo que pronto lograrían.

También en los años 60, otra universidad estadounidense, la State University of New York, desarrolló en colaboración con IBM el llamado experimento Stony Brook. Este sistema requería el uso de ruidosas máquinas de escribir teletipos que transmitían los datos para su procesamiento en un ordenador situado en una sede de IBM, ya que la universidad carecía de un ordenador propio y las comunicaciones telemáticas apenas empezaban a dar sus primeros pasos en esta época. El sistema proporcionaba a los alumnos baterías de ejercicios gramaticales de sustitución y transformación. Un aspecto sorprendente de estos primeros proyectos, si tenemos en cuenta la precariedad de su diseño metodológico, es el éxito que tuvieron: gozaban de un alto grado de popularidad entre los estudiantes que tenían acceso a estos recursos y tanto ellos como los profesores realizaban una valoración muy positiva de los resultados en términos de aprendizaje.

A finales de los 70 aparecen las primeras publicaciones periódicas especializadas en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. A diferencia de los desarrollados anteriormente, los nuevos sistemas comienzan a basar su diseño en el concepto de que el control del proceso de aprendizaje debe estar en manos del estudiante y no de la máquina. Para ello, los usuarios de algunos programas podían elegir no solo los contenidos con que trabajar en cada momento, sino también desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje a través de opciones que les permitían acceder a distintas herramientas y funciones: Regla, Ejemplo, Práctica, Consejo, Objetivo, Fácil, Difícil...

A comienzo de los 80 hacen finalmente su aparición los ordenadores personales. IBM lanza su PC u ordenador personal y Apple su Macintosh, este último con el primer sistema operativo de tipo gráfico, que lo hace fácilmente utilizable para usuarios no especializados. Muy pronto, inspirado en él, aparece el sistema Windows de Microsoft. Con los ordenadores personales ya al alcance de un número creciente de usuarios, el uso de material didáctico en soporte informático comienza a extenderse más allá del ámbito experimental y a constituirse en un sector comercial que va desarrollándose paulatinamente.

Mientras tanto, en el campo de la didáctica de lenguas, estos desarrollos tecnológicos coincidieron con la rápida implantación del enfoque comunicativo, cuyos fundamentos metodológicos resultaban básicamente incompatibles con el diseño de la mayoría de sistemas para aprendizaje asistido por ordenador comercializados en esa época. En efecto, estos respondían casi siempre a planteamientos de corte conductista y, además, debido a las limitaciones de la interacción usuario-máquina y a la ausencia

de un interlocutor, no permitían el adecuado desarrollo de la expresión oral o escrita ni de la capacidad de interacción comunicativa.

En los años 80 surgieron también algunos *programas de autor* como HyperCard y WinCalis, diseñados para que los profesores pudieran crear sus propios materiales didácticos interactivos sin necesidad de contar con conocimientos técnicos avanzados. Esto supondrá un avance importante en la popularización del aprendizaje asistido por ordenador. Pronto comenzarán a comercializarse también sistemas de aprendizaje que incorporan tecnología de reconocimiento del habla o de procesamiento del lenguaje natural.

Pero la gran revolución vendrá con el acceso generalizado a Internet. En 1990, un grupo de científicos del CERN, el Centro Europeo de Investigación Nuclear, inventa la world-wide web, una nueva forma de acceso a la red que facilitará y fomentará su uso por parte del público en general. Una de las grandes ventajas de la tecnología telemática es que permitirá la comunicación cómoda y económica entre usuarios que trabajen en distintos lugares y a distintas horas. La interacción no se produce ya solo entre el estudiante y la máquina: esta pasa a ser un instrumento para la interacción entre personas.

Al generalizarse progresivamente el uso de los ordenadores y en especial de Internet, se fueron ahuyentando muchos de los fantasmas sobre la incompatibilidad de la tecnología informática con los planteamientos metodológicos al uso. En el año 2000, solo una década después de la invención de la world-wide web, los usuarios de Internet eran el 6,4 % de la población mundial, en 2005 alcanzaban los mil millones de personas y en 2010, los dos mil millones, casi un tercio de la población del planeta. Al familiarizarse con las nuevas tecnologías, la mayoría de profesores empezaron a verlas como un instrumento más al servicio de su actividad docente y como un complemento a otros recursos que venían empleando en sus clases.

Además, la progresiva disponibilidad de software, muchas veces gratuito, facilita el desarrollo económico y sencillo de materiales didácticos por parte del profesor. La posibilidad de crear enlaces a sitios ya existentes permite el aprovechamiento de numerosos recursos auténticos como extensiones de dichos materiales.

Uno de los progresos más interesantes de los últimos años ha sido el desarrollo de *sistemas de enseñanza a distancia* o *entornos virtuales de aprendizaje*, como Moodle, Blackboard, WebCT o FirstClass, usados por numerosas universidades en sus programas de enseñanza a distancia o como apoyo a la enseñanza presencial y también en los programas de formación de numerosas empresas. Estas plataformas virtuales de aprendizaje ofrecen, entre otras características, la posibilidad de realizar un seguimiento del trabajo de los alumnos, acceder a herramientas de comunicación tanto sincrónica (chat, videoconferencia) como asíncrona (correo electrónico, foros) y la cómoda navegación tanto por los distintos componentes del entorno de aprendizaje como por los materiales didácticos integrados en él.

En estas dos décadas transcurridas desde la invención de la world-wide web, las características de los recursos de Internet destinados al aprendizaje de lenguas han evolucionado notablemente. Al principio, la mayoría de ellos tomaban la forma de un simple libro de texto trasladado al formato HTML. Los materiales didácticos sacaban poco o ningún partido de la tecnología multimedia o de las posibilidades de interacción que el nuevo medio ofrecía. Muchos se limitaban a proveer grandes colecciones de ejercicios de gramática y la mayoría carecían de una organización adecuada de la navegación para guiar al usuario inexperto.

Un tipo de recursos que ha alcanzado bastante popularidad son las *aulas virtuales*, que ofrecen cursos de pago a los que se accede mediante una contraseña. Suelen disponer de materiales de libre acceso a modo de muestra. Son desde iniciativas individuales de un profesor que ofrece así sus servicios en la red, hasta sitios de organizaciones que emplean a un número importante de personas y ofrecen servicios completos tanto de tutorías en línea como de atención al usuario. Un recurso especialmente destacable para el aprendizaje del español en un contexto de este tipo es el Aula Virtual de Español (AVE), una completa serie de cursos a distancia producida por el Instituto Cervantes.

La red ha visto proliferar iniciativas destinadas a compartir recursos consistentes en ejercicios de gramática, en su mayor parte de rellenar huecos o con preguntas de opción múltiple. Algunos se organizan en forma de un curso o secuencia más o menos estructurada de ejercicios, pero en la mayoría de los casos se trata simplemente de grandes colecciones de ejercicios, a menudo carentes de una estructura clara que guíe al alumno.

En algunos casos, todos los ejercicios se ajustan a un diseño de funcionamiento común. Esto permite al estudiante familiarizarse rápidamente con los mecanismos de interacción, aunque su carácter repetitivo conlleva el inconveniente de una monotonía empobrecedora. Otros constituyen recopilaciones, mediante enlaces, de ejercicios procedentes de distintas fuentes, lo cual aporta una mayor variedad y riqueza, al precio de una también mayor incoherencia. Finalmente, cabe señalar que muchos de estos ejercicios ni siquiera ofrecen posibilidades de interacción para que el alumno pueda conocer el acierto de sus respuestas, sino que reproducen el material tal como aparecería en soporte impreso y, en el mejor de los casos, dan las soluciones correctas en una página aparte para que el estudiante pueda comprobar sus aciertos.

Un tipo de recursos disponibles en Internet y pensados para los profesores son los llamados programas de autor o plantillas para la creación de tests o juegos interactivos. Algunos de los más conocidos son *JClic*, *Quia!* y *Hot Potatoes*.

Actualmente, los métodos de idiomas publicados en soportes convencionales suelen ir acompañados de un disco compacto con material complementario interactivo y muchas editoriales ofrecen también a través de Internet material complementario de sus métodos. Suelen ser recursos con contenidos cuidadosamente elaborados y un atractivo diseño.

También son muchos los sitios de Internet que ofrecen grandes colecciones de enlaces a recursos para el aprendizaje de lenguas. La mayoría de ellos cuentan con el inconveniente derivado de que resulta más fácil recopilar grandes cantidades de direcciones que seleccionar las que puedan resultar útiles con determinados fines. En este sentido, una iniciativa interesante es *Lingu@net WorldWide*, que ofrece una gran base de datos de recursos para el aprendizaje de lenguas cuidadosamente catalogados.

En los últimos años, las posibilidades que ofrece Internet como canal de comunicación han comenzado a mostrar su enorme potencial gracias a lo que ha venido a llamarse la *Web 2.0*, una segunda generación de Web donde la colaboración entre usuarios cobra especial importancia.

Las comunidades virtuales que ya existían antes, aunque más limitadamente, en forma de foros de Internet o listas de correo, han dado paso a los blogs, los wikis, las folcsonomías y, sobre todo, a las redes sociales.

La web ha dado lugar también a un tipo de herramienta didáctica nueva: la *web-quest*. Se trata de proponer a los alumnos una tarea, individual o de grupo, que requie-

ra la búsqueda de información en Internet y el procesamiento de la misma de forma creativa o crítica para alcanzar un determinado objetivo.

El uso de la Red en la didáctica de español ha conocido, pues, durante estas dos primeras décadas de su existencia, importantes progresos. Pero parece evidente que este campo tiene aún mucho camino por andar. Es casi inevitable la sensación de que el enorme potencial de la tecnología disponible apenas está siendo aprovechado y de que, paradójicamente, se reproducen demasiado a menudo enfoques metodológicos excesivamente tradicionales. Sin embargo, existe un enorme número de profesores y alumnos que están explorando activamente la aplicación de las nuevas tecnologías a sus fines de enseñanza o aprendizaje, de modo que todo el ámbito de la didáctica de lenguas está sometido en estos momentos a una transformación sustancial para adaptarse a las nuevas posibilidades y necesidades surgidas de la sociedad de la información.

EL FUTURO: ALGUNAS TENDENCIAS POSIBLES

Lo que pueda surgir en el futuro inmediato de toda esta actividad efervescente es algo que solo conoceremos en el transcurso del tiempo. Me limitaré, por tanto, a señalar algunas novedades más recientes, o aún poco extendidas, y algunas tendencias que podemos intuir.

Como he mencionado antes, el pasado reciente se ha caracterizado por el surgimiento, casi diría el estallido, de la Web 2.0. Las redes sociales se han convertido en un fenómeno que ha cambiado en gran medida la forma de relacionarse de muchas personas, especialmente de los más jóvenes. La proliferación de blogs personales ha creado innumerables espacios donde compartir información, ideas y opiniones sobre todos los temas posibles. Los wikis, esos espacios editados de forma conjunta por comunidades de usuarios, y de los cuales el más conocido es la ya imprescindible Wikipedia, también se han extendido notablemente. Los podcasts, sistema que permite la descarga bajo demanda de archivos de sonido o vídeo que, una vez descargados, pueden ser reproducidos no solo en el ordenador del usuario sino también en un reproductor portátil, por ejemplo de MP3 o MP4 o de un teléfono móvil, también han comenzado a ser utilizados activamente como una potente forma de difusión de contenidos didácticos. Los sistemas P2P (del inglés *peer to peer*) se han generalizado como canales para compartir material audio y vídeo de forma más generalizada.

Los llamados «mundos virtuales» se basan en la simulación virtual de entornos artificiales, ya sean inspirados en la realidad o totalmente fantásticos, que los usuarios exploran, normalmente a través de un personaje o «avatar» (representación gráfica del usuario), interactuando con otros usuarios a través de sus respectivos avatares. Constituyen una modalidad de interacción a través de la red prácticamente ilimitada y pueden llegar a ser un recurso interesante para el aprendizaje y práctica de lenguas.

La Web 2.0 se caracteriza, pues, por el intercambio de recursos, por el papel más activo del usuario, que ya no se limita a buscar información en la Red, sino también a generarla y compartirla con el resto de usuarios.

Esta interacción en el seno de comunidades virtuales o redes sociales está cambiando nuestra manera de interactuar en sociedad y ha formado parte de la logística de fenómenos de masas, como los recientes movimientos que han llevado o están llevando hacia la apertura política y social de muchos países del mundo árabe, los movi-

mientos populares como el llamado de los «indignados del 15-M», el llamado «Anonymous», que intenta influir en decisiones políticas mediante presiones ejercidas sobre instituciones nacionales e internacionales, o los disturbios vividos recientemente en Inglaterra.

Otra tendencia tecnológica que debemos tener en cuenta es el creciente uso de sistemas de inteligencia artificial, sistemas de procesamiento del lenguaje natural y de reconocimiento del habla, que nos permiten comunicarnos con las máquinas usando nuestro propio lenguaje humano en lugar de tener que adaptarnos al lenguaje formal de los sistemas informáticos.

La realidad virtual es un concepto ya muy extendido y que ha comenzado a abrirse paso en el mercado de las videoconsolas, que permiten al usuario, a través de sus acciones y movimientos, interactuar con los elementos en un entorno virtual.

Más reciente resulta el concepto de realidad aumentada. Se trata de una tecnología consistente en sobreponer determinados elementos virtuales a la visión del entorno físico del mundo real, ofreciendo al usuario una experiencia intermedia entre la realidad y la realidad virtual. Algunos de estos dispositivos están diseñados para sujetarse a la cabeza a modo de unas sofisticadas gafas de espejos semitransparentes que permiten, por un lado, ver el mundo real a través de los mismos y, por otro, recibir la proyección de imágenes generadas por ordenador. Otros son dispositivos de mano que disponen de una cámara y una pantalla en la que se muestran las imágenes del entorno captadas por la cámara, a las cuales se añaden elementos generados artificialmente. De hecho, y puesto que los modernos teléfonos móviles y otros dispositivos móviles disponen de ambos elementos (cámara y pantalla), se ha desarrollado ya tecnología de realidad aumentada que puede usarse en este tipo de dispositivos. Esto, combinado con la tecnología de reconocimiento visual de objetos, permite al usuario conocer el nombre de un determinado objeto o lugar apuntando al mismo con su teléfono móvil (u otro dispositivo de realidad aumentada), algo potencialmente interesante en el aprendizaje de la lengua.

Muchas de estas nuevas tecnologías, desarrolladas a menudo en una primera fase con fines lúdicos por el importante mercado que estos ofrecen, pueden y deben abrirse paso también en el terreno educativo.

Un dispositivo diseñado específicamente para el campo de la enseñanza y cuyo uso está ya muy extendido es la *pizarra digital interactiva* (o PDI). Se basa en la posibilidad de conectar un videoproector a la salida de vídeo del ordenador. La pizarra digital interactiva se caracteriza por permitir, además, el control del ordenador desde la propia superficie de proyección, usando ya sea un puntero especial o bien las propias manos del usuario para escribir, dibujar o realizar cualquiera de las acciones que se llevan a cabo habitualmente mediante un ratón.

La PDI nos permite, así, no solo proyectar toda clase de documentos textuales o visuales, así como presentaciones de diapositivas, etc., sino también hacer anotaciones manuscritas o dibujos (que luego podremos, si lo deseamos, guardar o manipular del mismo modo que lo hacemos normalmente en cualquier ordenador) e interactuar con el ordenador, seleccionando y arrastrando elementos por el escritorio, abriendo y cerrando ventanas, navegando o ejecutando, en fin, todo tipo de programas y, lo que es mejor, a la vista de todos.

Las PDI llevan asociado un programa de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) que permite digitalizar la escritura manuscrita para que los caracteres puedan ser reconocidos y manipulados por los distintos programas.

Otro dispositivo, quizá menos conocido, y que ha sido creado también para el aula, son los llamados *clickers*. Se trata de pequeños dispositivos, parecidos a mandos a distancia, que los alumnos utilizan para responder de forma simultánea a una determinada pregunta, ya se trate de un ejercicio, test o encuesta. Resultan a veces especialmente útiles en grupos numerosos, como los de algunas clases universitarias, ya que permiten captar de forma instantánea las respuestas de cientos de asistentes si fuera necesario. El profesor conoce de forma inmediata las respuestas y el sistema puede incluso presentar los resultados del grupo mediante gráficos y proyectarlos en pantalla si se desea que los alumnos puedan conocerlos. Una forma de trabajo similar puede desarrollarse, sin necesidad de usar estos aparatos, mediante los ordenadores de los alumnos (ya sean equipos del aula o sus propios portátiles o dispositivos móviles tipo PDA), que permiten enviar las respuestas a través de la red.

Otra tendencia ya bastante generalizada en la enseñanza superior, pero que se extenderá seguramente muy pronto a otros sectores de enseñanza, es precisamente que sean los alumnos quienes acudan a clase dotados de sus propios equipos informáticos. El desarrollo de ordenadores portátiles más pequeños y de otros dispositivos móviles como las tabletas, las PDA, los teléfonos inteligentes y los lectores de libros electrónicos, lo hacen posible. Esto tiene la ventaja de que los alumnos disponen de sus propios equipos, lo cual minimiza las innumerables incidencias técnicas que se producen en los ordenadores de las aulas cuando un mismo equipo debe ser utilizado sucesivamente por distintos usuarios.

La creciente generalización del uso de sistemas de «computación en la nube», que permiten que tanto los datos del usuario como los programas que utiliza no deban estar almacenados en su propio equipo, sino que estén disponibles en todo momento en la red y accesibles desde cualquier lugar ofrece también una forma de aligerar la carga que deben llevar a cuesta profesores y estudiantes y de proporcionarles acceso instantáneo y constante a sus archivos sin necesidad de estar trasvasando la información de unos equipos a otros mediante unidades de memoria externa portátiles como los llamados *pen drives*.

Independientemente de lo que el futuro nos depare en materia de nuevos desarrollos tecnológicos y de su aplicación a la didáctica del español, parece claro que las posibilidades técnicas son ya tan variadas que los únicos límites los constituyen la imaginación del profesorado y el entusiasmo de los estudiantes. Podemos decir que el futuro está ya aquí y que solo nos queda aprovechar todos esos recursos de forma creativa, sin olvidar que deben estar al servicio de nuestro objetivo principal: el aprendizaje de la lengua.

¿QUÉ QUEREMOS DE LA RED Y PARA QUÉ? NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL USO DE LA RED EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Mar Cruz Piñol

Universidad de Barcelona

Kris Buyse

Katholieke Universiteit Leuven / Lessius Antwerpen

Vicenta González Argüello

Universidad de Barcelona

Nobuyuki Tukahara

Universidad de Kioto

RESUMEN: En este trabajo se presentan tres experiencias de uso de la red en la enseñanza del ELE/L2, de las cuales se derivan unas reflexiones críticas sobre la utilidad de la red en función de los diferentes parámetros en los que se desarrolle la actividad docente. Asimismo, puesto que el propio proceso de construcción de este texto supuso en sí mismo un ejemplo de aprovechamiento de la red (concretamente, de la «nube») para la colaboración académica, antes de entrar en materia se describe la experiencia de trabajo colaborativo en línea de los cuatro autores.

Palabras clave: ELE/L2, TICs, corpus_textuales, blogs, videoconferencia, escritura_académica_en_la_nube

UNA EXPERIENCIA DE TELECOLABORACIÓN ACADÉMICA

Los autores de este trabajo desarrollamos nuestra actividad docente e investigadora en cuatro centros universitarios ubicados en lugares alejados entre sí: Lovaina, Kioto, Campus Mundet de Barcelona y Campus Universitat (los dos últimos en la misma ciudad, aunque físicamente distantes). Con todo, este hecho no nos hizo dudar cuando nos propusimos colaborar en el proyecto que aquí presentamos, pues los cuatro somos conscientes de que hoy en día el concepto de distancia se ha relativizado gracias a los recursos para el trabajo académico que nos brinda la red. A continuación, con la intención de mostrar a los lectores de estas páginas una serie de ideas que tal vez les resulten útiles en sus futuros trabajos colaborativos, describimos cómo la red nos han ayudado a trabajar en equipo, de una manera eficaz y con un coste económico mínimo (el ordenador más sencillo y una conexión a Internet).

Como cualquier colaboración académica, esta comenzó con la invitación y la aceptación a participar, que se gestionó mediante el correo electrónico. La comunica-

ción entre dos personas por correo electrónico no es una novedad, pero no por ello debemos obviar su trascendencia. Y es que recientemente, obsesionados con la idea de la web 2.0, olvidamos que, sobre todo, seguimos utilizando el ya tradicional e-mail; es más, continúa siendo el recurso más usado.

Una vez configurado el grupo de trabajo (tuvimos que reajustar y redefinir los planes iniciales, todo ello por correo), procedimos a la presentación de los colegas entre sí, pues solo la coordinadora los conocía a todos. Esa presentación se hizo también por correo, aunque con la opción de «responder a todos», de modo que la comunicación pasó de ser privada (de uno a uno) a ser colectiva (de uno a varios), con las consiguientes consecuencias discursivas, en las que ahora no nos detendremos pero que forman parte de la *comunicación digital*, conocida y aceptada por los usuarios de la red. Adentrarnos en las características discursivas de la comunicación mediante ordenadores (CMO) nos llevaría a hablar de asuntos que se alejan del tema de este trabajo, tales como la escritura en foros públicos [Perelman, 1958; Núñez Mosteo et alii, 2002; García Asensio et alii, 2003; González Rivera, 2003; Gouti, 2003; Cruz Piñol et alii, 2005;] la netiqueta [Shapiro y Anderson, 1985; Shea, 1994; Yus, 2001a; Laborda, 2003] o la alfabetización digital [Gilster, 1997; Cassany, 2003; Rodríguez Illera, 2004].

Fue a partir del siguiente paso cuando instalamos nuestro entorno de trabajo en la llamada web 2.0 o, más bien, en la «nube» [http://es.wikipedia.org/wiki/Computación_en_nube]. En primer lugar, para definir nuestros objetivos (que describiremos más abajo) trabajamos con un texto común que inició la coordinadora en GoogleDocs/Drive y que compartió con todos los miembros del equipo. Esta herramienta de Google [<http://docs.google.com/>, y <http://docs.google.com/document/> para documentos de texto] permite elaborar documentos *office* en línea y compartirlos, si se desea, con otros lectores o colaboradores [http://es.wikipedia.org/wiki/Google_Docs]. En este caso, se optó por la escritura colectiva, es decir, que se dio a los colaboradores acceso al documento para poder escribir en él libremente. Las ventajas de este uso de GDocs/Drive en el mundo académico son muchas, comenzando por el hecho de que se trata de una herramienta gratuita que se puede utilizar con cualquier sistema operativo y con la mayoría de los navegadores web (Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera y Safari, entre otros), de modo que los colaboradores no se ven obligados a instalar ningún programa ni supone coste alguno, razones más que suficientes (especialmente la última) para justificar el uso de software libre, como se viene defendiendo en el mundo académico. Desde el punto de vista de la construcción del texto, hay que destacar la ventaja de trabajar con una única versión, que siempre es la más actual, en la que todos pueden escribir incluso a la vez, sin miedo a perder las versiones anteriores ya que el sistema guarda todas las copias en un historial claro y ordenado, también en la nube. Además, desde el documento se pueden enviar comunicados a los colaboradores, que estos reciben en su correo con un título (*subject*) que alude claramente al documento en cuestión, con lo que es fácilmente identificable en la bandeja de entrada, lo cual reduce el nivel de estrés en la gestión del correo. Asimismo, en el documento se pueden insertar comentarios y cada colaborador puede configurar su cuenta de GDocs/Drive para recibir una copia de dichos comentarios en el correo, también con títulos y formatos claramente identificables. Todo ello nos permitió planificar de forma consensuada los objetivos de este trabajo, la distribución de responsabilidades y los plazos.

Todos los miembros del equipo estuvimos de acuerdo en probar un formato de debate que se abriera a los socios de ASELE antes de la celebración del congreso y que se enriqueciera con las aportaciones que surgieran en el encuentro presencial. Esto nos

suponía un esfuerzo añadido de previsión y gestión, al que los cuatro autores nos comprometimos, convencidos de que merecía la pena probar una dinámica que facilitara una reflexión previa al debate. Para ello, decidimos poner en la red un avance de las diapositivas de nuestras presentaciones, una semana antes del Congreso, para que los socios tuvieran tiempo de ver qué cuestiones íbamos a abordar, y no solo eso: para que pudieran hacernos llegar sus preguntas o reflexiones con antelación, tanto si iban a asistir presencialmente al congreso como si les era imposible acudir.

Para compartir la evolución de nuestras aportaciones utilizamos nuevamente GDocs/Drive, esta vez para elaborar una presentación [<http://docs.google.com/present/>]. Este sistema de diseño de presentaciones en la nube tiene las mismas ventajas que hemos descrito más arriba al referirnos a los documentos de texto. Es cierto que, frente al conocido Power Point, este ofrece menos opciones de formato (animaciones o tipos de letra, por ejemplo), pero también lo es que el «público» receptor de una presentación ya empieza a estar cansado de movimientos de letras en la pantalla, que con frecuencia no hacen más que distraer la atención. Lo que sí nos importaba, y lo que nos hizo optar por este recurso, era que pudiéramos trabajar en una presentación única, conjunta y consensuada, y que el resultado de ese trabajo en equipo se pudiera publicar ágilmente en la red, sin necesitar infraestructuras institucionales y sin gastar dinero. Así, tras discutir y matizar varias versiones previas, cumplimos el plazo que nos habíamos marcado y, una semana antes de la celebración del congreso tuvimos lista la primera versión de nuestra presentación. De este modo, la secretaria de ASELE pudo enviar un e-mail a todos los socios con la dirección (URL) donde se podía ver ese avance de la presentación, junto con la invitación a enviar preguntas o reflexiones.

Fue una grata sorpresa ver que hubo reacción por parte de los socios y, conforme fuimos recibiendo las preguntas, las fuimos copiando en otro documento de texto en GDocs/Drive. En ese documento, cada uno de los miembros de nuestro equipo se hizo cargo de las preguntas que más se acercaban a su área de investigación y a su experiencia docente.

Dos días antes de la celebración del debate presencial, bloqueamos el acceso público a nuestra presentación, para poder seguir trabajando en ella en privado, enriqueciéndola con las preguntas que habíamos recibido. Con este trabajo entre manos, nos subimos a aviones y trenes para encontrarnos los cuatro, por primera vez, en Valladolid. Allí solo dispondríamos de un par de horas para ultimar detalles o, mejor dicho, para confirmar que todos teníamos claras las pautas: y es que cada uno de nosotros sabía cuántos minutos iba a ocupar, cuándo iba a intervenir y, obviamente, qué iba a aportar. Gracias a todo el trabajo previo, el encuentro presencial fue absolutamente fluido y productivo. En el poco tiempo que sabíamos que teníamos, tanto la presentación como los tiempos quedaron claros, e incluso nos pudimos permitir algunas finezas de diseño y, por qué no decirlo, unas buenas risas compartidas, que para eso se tiene que aprovechar la presencialidad.

Durante el debate presencial tomamos notas y grabamos la sesión en un archivo mp3 que los cuatro pudimos escuchar desde una carpeta compartida en Dropbox [<http://www.dropbox.com>] (otro recurso gratuito muy útil para el trabajo colaborativo). A partir de estos materiales, de regreso en nuestras casas iniciamos un nuevo documento en la nube que ha dado lugar al que el lector tiene ahora ante sus ojos y que integra el debate que se desarrolló en la Universidad de Valladolid.

En resumen, el uso en la nube de unos documentos de texto y de una presentación, con las opciones de escritura colaborativa, avisos y debate que ofrece GDocs/Drive,

unido al almacenaje compartido en Dropbox, nos permitió trabajar de una forma muy sistemática y productiva, probablemente más que si nos hubiéramos reunido varias veces. De todos es sabido que en las reuniones de trabajo se pierde mucho tiempo, no solo por los desplazamientos, sino también porque con frecuencia se tiene que repetir varias veces la información hasta que todos los asistentes llegan a asimilar el mensaje, mientras que aquí la información quedaba claramente escrita, e incluso reformulada tras alguna discusión, siempre en su versión final. Asimismo, muchas veces debemos acudir a una reunión cuando tenemos la mente en otro proyecto que urge más, de modo que realmente no podemos poner toda nuestra concentración en lo que se está tratando, con la consiguiente pérdida de energía mental. En cambio, con la metodología que empleamos, cada uno de nosotros accedía al texto y a la presentación cuando podía dedicarse a ello al cien por cien, sin que fuera necesario que coincidieran los ritmos. Estos y otros factores hicieron que el proceso de trabajo se descargara de estrés y fuera más productivo, y el tiempo de encuentro físico fuera para la interacción relajada y para el enriquecimiento humano e intelectual.

Con todo, sinceramente, creemos que esta fórmula no es mágica. Para que un proyecto así funcione, es preciso que los miembros del equipo entiendan del mismo modo los conceptos de implicación, crítica consensuada y libertad, muy ambiguos y que cada persona entiende en unos parámetros diferentes. Elaborar un trabajo académico unificado entre varios autores no es fácil, y aún menos lo es ajustarse fielmente a los tiempos de palabra en una mesa redonda. En este caso tuvimos la fortuna de coincidir cuatro personas de ritmos parecidos, lo cual nos permitió alcanzar un altísimo nivel de confianza y respeto, esencial para el trabajo en equipo, especialmente cuando se desarrolla a distancia.

Tras esta descripción de nuestro método de trabajo en la nube, a continuación presentamos tres usos de la red para la enseñanza del ELE en los que tienen experiencia los miembros de este grupo de trabajo y que nos servirán para dar paso a una reflexión crítica sobre lo que realmente están aportando las tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

EL CORPUS EN LÍNEA: ¿FUERA DE LÍNEA EN LA CLASE DE ELE?

INTRODUCCIÓN

En este apartado nos proponemos esbozar las ventajas que pueden ofrecer a los estudiantes y profesores de español los corpus disponibles gratuitamente en línea. Nuestras preguntas de investigación son las siguientes: ¿para qué pueden servir los corpus en la clase de ELE y cómo se recomienda introducirlos? Después de definir el concepto de corpus y presentar sus ventajas para alumnos y profesores (1), presentaremos los contextos más idóneos para su uso en la clase de ELE (2) y formularemos sugerencias para su introducción y uso, junto con otras herramientas técnicas, en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (3).

DEFINICIÓN Y VENTAJAS DEL CORPUS

Un corpus lingüístico es un conjunto de *textos informatizados* producidos en *situaciones reales*, que se han *seleccionado* siguiendo una serie de *criterios lingüísti-*

cos explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como *muestra representativa* de la lengua. Para Alonso Pérez-Ávila (2007: 11) las ventajas para el alumno y el profesor son numerosas. Para el alumno constituye (1) una base sólida para elegir las *estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales* de los hablantes nativos de una lengua, (2) un instrumento para *encontrar respuestas* a una tipología muy variada de dudas concretas, y (3) una herramienta que otorga a los estudiantes la *autonomía* de elegir por sí mismos qué aprender, cómo aprenderlo y en qué orden. Para el profesor (no nativo), el corpus permite, además de ello, (1) basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino en una *fuentes amplia y fiable de recursos lingüísticos*; y (2) seleccionar un *input suficiente y de calidad* al que enfrentar a sus alumnos de forma que tenga lugar el *intake*, es decir, la adquisición de cualquier tipo de contenido.

De los muchos tipos de herramientas para explorar corpus que existen (véase Buyse 2011), para este artículo nos centraremos en las de acceso libre en internet, y más en particular las siguientes:

- Google, www.google.es
- Webcorp, <http://www.webcorp.org.uk/>
- Wortschatz, <http://wortschatz.uni-leipzig.de>
- Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), <http://www.rae.es> > <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Corpus del Español, www.corpusdelespanol.org

CONTEXTOS MÁS IDÓNEOS PARA SU USO EN LA CLASE

¿Cuáles son los contextos en los que el uso de estos corpus nos puede ofrecer ventajas, tanto a los profesores como a los alumnos? En lo que sigue partiremos de unos casos concretos para presentar los contextos idóneos para su uso en el marco de ELE, además de las diferencias entre los distintos corpus.

Para encontrar respuestas a dudas léxicas

El corpus más conocido es el de Internet, que una herramienta como Google (www.google.es) nos permite explorar. A pesar de su uso frecuente, constatamos que no suelen agotarse las posibilidades del instrumento, tales como las comillas («») para buscar una combinación de palabras (hasta colocaciones lingüísticas), el uso de operadores como AND (para buscar contextos donde aparezcan al mismo tiempo las palabras a la izquierda y a la derecha del operador) y NO (para excluir contextos donde aparezcan las palabras a la derecha del operador), o la añadidura de «site» seguida del dominio de un país para limitar la búsqueda en términos geográficos. E.g. cuando un estudiante de ELE escribe «exámenes repesca», el profesor (no nativo) o el propio estudiante puede comprobar la representatividad de esta combinación introduciendo en la ventanilla de Google la siguiente búsqueda: «*exámenes repesca*» *site:es* (véase la Fig. 1). El que se devuelvan nada más que 4 ocurrencias invita a concluir que el carácter representativo de la combinación es muy bajo.

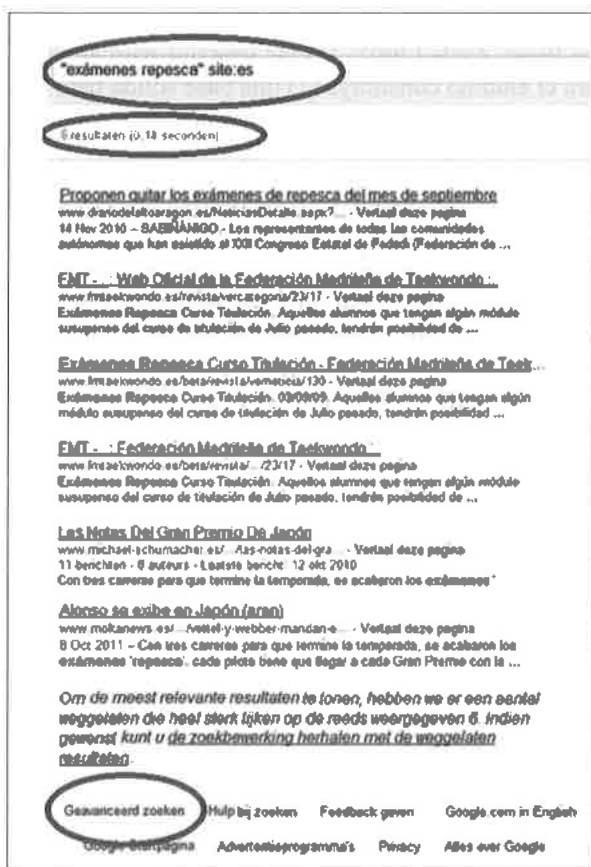


Fig. 1. Búsqueda con Google.

En otros términos, una herramienta como Google nos permite encontrar respuestas a dudas léxicas que los diccionarios no suelen resolver tan rápidamente. En otros casos se trata de dudas sobre aspectos léxicos que (todavía) no constituyen el punto fuerte de la mayoría de los diccionarios, como las colocaciones (combinaciones frecuentes de palabras) o las valencias (preposiciones fijas de verbos, sustantivos o adjetivos; restricciones de tipo semántico o sintáctico sobre el sujeto u objeto de un verbo; etc.). Para resolver este tipo de dudas, es más útil recurrir a una herramienta como Webcorp (<http://www.webcorp.org.uk/>), que permite *sacar concordancias*. Por ejemplo, si buscamos el verbo o los verbos que entran en una colocación con «anamnesis», rellenamos el formulario como en la fig. 2 y aparecerán gradualmente una serie de concordancias (es decir, líneas de texto con la palabra buscada en el medio, como en la fig. 3), que nos permiten encontrar inmediatamente un verbo como «realizar». La versión del 2011 también permite reordenar las concordancias según la primera, segunda, tercera... plaza a la izquierda o derecha de la palabra buscada, de modo que, en el caso de «anamnesis», aparezcan juntas las distintas ocurrencias de un mismo verbo como «realizar».

WebCorp Live lets you access to the Web as a corpus - a large collection of texts from which examples

Search: ⓘ

Case Insensitive: Span: ⓘ

Search API: ⓘ Language: ⓘ

Search: ⓘ

Case Insensitive: Span: ⓘ

Search API: ⓘ Language: ⓘ

Show URLs: Pages: ⓘ

One concordance line per web page: ⓘ

Site: ⓘ

Add popular sites:

UK Broadsheet Newspapers	US Academic	France
UK Tabloid Newspapers	UK Academic	Germany
French Newspapers		Italy
Greek Newspapers	Argentina	Japan
US Newspapers	Australia	Netherlands
	Brazil	New Zealand
BBC News	Canada	Spain
Wikipedia	China	UK

Word Filter: ⓘ

Fig. 2. Búsqueda con Webcorp.

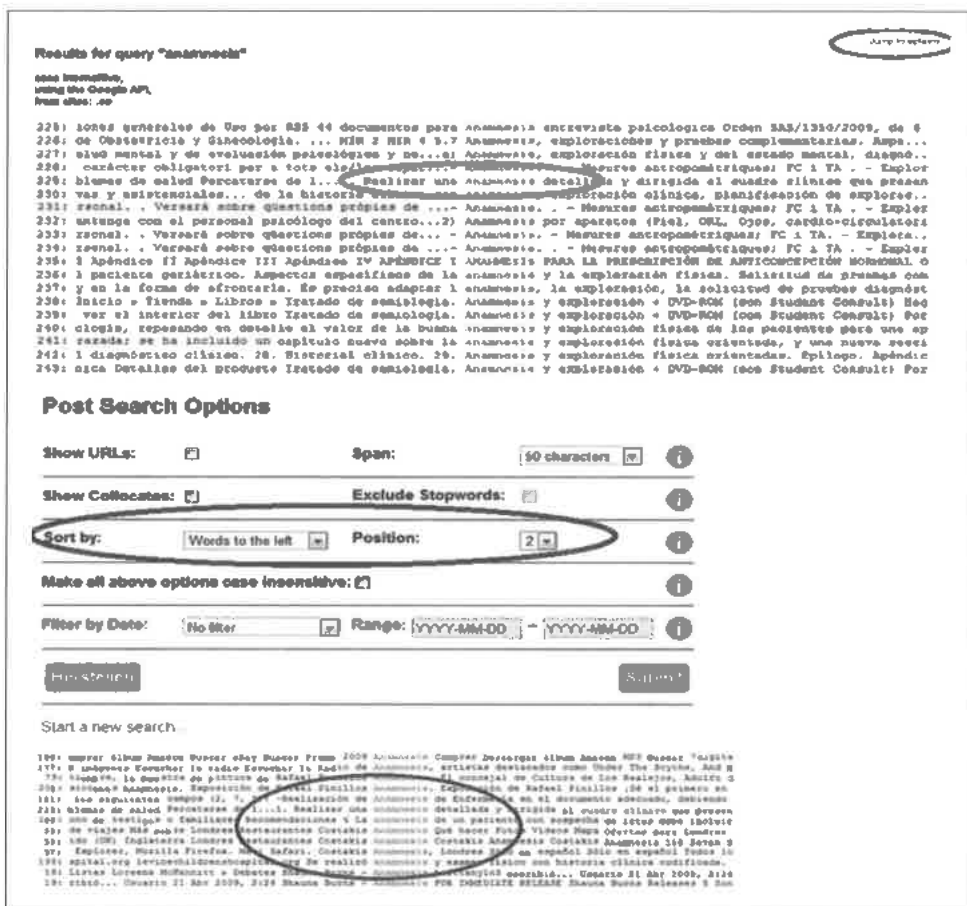


Fig. 3. Parte de unas concordancias sacadas de Webcorp.

No obstante, tanto Webcorp como Google buscan en Internet, un corpus de textos cuya calidad es mediocre, porque no se trata de textos seleccionados: se busca en todo lo que se encuentra en Internet, inclusive «textos» de no nativos, textos menos «cuidados» de nativos (como sesiones de chat), etc.; la cantidad de textos es alta y la actualización rápida, pero la calidad es mediocre. Estas desventajas se pueden paliar recurriendo a pequeños corpus fácilmente manejables como los de Wortschatz de la Universidad de Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>: seleccione «corpora», luego «Spanish» y teclee la forma en la ventana a la derecha de «Word», por ejemplo «matrimonio», con el objetivo de encontrar los verbos con los que se suele emplear y su frecuencia). A continuación el sistema devuelve una página como en la fig. 4, con el número de ocurrencias, un grado de frecuencia, unos ejemplos contextualizados, las formas coocurrentes a la izquierda y a la derecha, ambas en orden de frecuencia decreciente, y una visualización gráfica (mapa semántico). En este caso se ve entre los «vecinos significativos» a la izquierda de «matrimonio» que el verbo que buscamos es

«contraer». Por otro lado, nos permite constatar que se trata de un *corpus no lematizado*, puesto que se listan aparte las formas «contraer», «contrajo», «Contrajo», «contraen», etc. Tampoco se puede limitar a ni comparar entre varias áreas geográficas, ámbitos temáticos o géneros textuales.

The screenshot shows the Wortschatz search interface. At the top, there is a search bar with the word 'matrimonio' entered. Below the search bar, the results for 'matrimonio' are displayed. The interface includes a search bar, a language selection dropdown (Spanish), and a search button. The results section shows the word 'matrimonio' with its frequency (1437) and a list of related words and their frequencies. The results are organized into sections: 'significant co-occurrences of matrimonio', 'significant left neighbours of matrimonio', and 'significant right neighbours of matrimonio'. The interface is in Spanish and includes a search bar, a language selection dropdown (Spanish), and a search button. The results section shows the word 'matrimonio' with its frequency (1437) and a list of related words and their frequencies. The results are organized into sections: 'significant co-occurrences of matrimonio', 'significant left neighbours of matrimonio', and 'significant right neighbours of matrimonio'.

Fig. 4. Ejemplo de una búsqueda en el corpus español de Wortschatz.

Un corpus de un tamaño significativamente mayor que permite la comparación de géneros, ámbitos y países (pero que sigue sin lematizar) es el CREA de la Real Academia Española (<http://corpus.rae.es/creanet.html>; también hay una colección de textos diacrónicos, denominado *CORDE*). En la primera pantalla de búsqueda se pueden elegir géneros («medio»), países («geográfico») y ámbitos («tema»), hasta el año de publicación (véase la fig. 5):

The screenshot shows the CREA search interface. It features a search bar with the word 'clase' entered. Below the search bar, there are several filters and selection criteria. The 'Criterios de selección' section includes 'Autor:' and 'Obra:'. The 'Cronológico:' section has a date range selector. The 'Medio:' section has a dropdown menu with options: 'Todos', 'Libros', 'Periódicos', 'Revistas', 'Miscelánea', and 'Oral'. The 'Geográfico:' section has a dropdown menu with options: 'Argentina', 'Bolivia', 'Chile', 'Colombia', and 'Costa Rica'. The 'Temático:' section has a dropdown menu with options: '213.- Antropología.', '214.- Mitología.', '215.- Folclore.', '216.- Educación', '217.- Mujer.', and '218.- Arqueología.'.

Fig. 5. Búsqueda en el CREA.

A continuación, el sistema permite *sacar concordancias* (pulse «recuperar concordancias»), pero muchos usuarios parecen desconocer la posibilidad de *reordenar las concordancias* alfabéticamente según la primera hasta la quinta palabra a la izquierda o a la derecha, aparte de la posibilidad de «agrupar» según el autor, el año, el tema y el título. Por ejemplo, para encontrar la diferencia entre «(dar) una clase de» y «(dar) una clase sobre», reordenamos alfabéticamente según la primera palabra a la derecha, de modo que se listen juntos los casos con «de» y los de «sobre» (fig. 6):

Concordancias (RAE)

Buscar

Reordenar

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Concordancias Normal Dcha (1)

Concordancias

Pantalla: 2 de 6. Siguinte 1 2 3 4 5 6 Ver párrafos

#*	CONCORDANCIA	año
26	Dentro de la tróica cabe distinguir el sarcasmo, clases de tróica que se caracterizan por la intención o	2003
27	as las oraciones subordinadas que agrupamos en la clase de los adverbiales impropias se caracterizan po	1997
28	desocupados políticos, y el amparo de la última clase de los desheredados de la fortaleza (...). Vést	1997
29	ificadores. Estos especificadores pertenecen a la clase de los determinantes (lo novela tiene veinte ca	1997
30	Si de esto es la alta esfera social que tiene la clase de los grietas, en Ghana, los marroñeros orbes	2000
31	'u oficio'; o la cual se añade, como ejemplo "la clase de los maestruiles". Hay algunos que hay vist	1996
32	o campanita. Otras marcaciones se dan entre la clase de los objetos amados y los objetos amando	2000
33	en una forma imitacorde, dulzibada y con toda clase de lujo, como si viviéramos en un ambiente más	1997
34	n no depende del contenido emitido, sino de la clase de medidas, de la estructura general que nivel	1991
35	renos de los hablantes de este dialecto por este clase de omisiones, (20) (e) El allá no emplea, no d	2000
36	dez, como los trépas (metáfora, metonimia...). La clase de palabras dominante (adjetivo, verbo, numera,	1997
37	de los verbos. El paralelismo no se detiene en la clase de palabras, en el hecho de que lo repetido sea	2000
38	e recomendables ni favorables. Esta ni, cada este clase de personas discretas no resultan importantes	1994
39	es clase ática, de la clase media y de la nueva "clase de trabajadores de conocimiento"... De hecho se	2003
40	haca, 1996 (29): La enumeración forma parte de una clase de vestidos de mal gusto, que ella, su poseedor	2000
41	uede traducir por cojón-blando). Repletos de toda clase de virtudes patrióticas, por otra parte. 38721	1994

Fig. 6. Búsquedas en el CREA: reordenar las concordancias según la primera palabra a la derecha («Dcha (1)»).

Finalmente, si uno quiere realizar búsquedas léxicas en un corpus *lematizado* (y gratuito), tendrá que recurrir al Corpus del Español de Mark Davies (www.corpusdelespanol.org), el corpus que más posibilidades ofrece (y por lo tanto más habilidad y conocimientos requiere del usuario). Es imposible describirlas todas aquí, pero para tener una idea basta tomar el «Tour de 5 minutos» bajo «Más información» a la derecha en la pantalla. Entre ellas destacamos las siguientes: la posibilidad de estudiar el comportamiento de *todas las formas de un mismo lema a la vez*, de las *colocaciones* de una palabra o lema *en comparación con otras palabras o lemas* y a través de distintos *periodos y géneros textuales*: e.g. una sola búsqueda permite listar los adjetivos que aparecen cerca de «mujer» en textos académicos y orales; los verbos que comienzan con «des*» frente a los que empiezan por «in*»; las formas de «hacer» en el siglo XIII frente a las del siglo XX; adjetivos que van con «mujeres» frente a los que van con «hombres»; finalmente, este corpus también lleva *etiquetas semánticas*, por lo que permite, por ejemplo, listar todos los sinónimos o antónimos de «limpio». No obstante, el tamaño del corpus es más limitado que el del CREA y en las búsquedas no se puede diferenciar entre distintas áreas geográficas del mundo hispanohablante.

Resumiendo, lo que tienen en común estas herramientas es que permiten al alumno y al profesor, ante una duda léxica, encontrar las *estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales* de los hablantes nativos de una lengua, *muchas veces imposibles de encontrar con instrumentos más tradicionales* como los diccionarios y las gramáticas, por lo que *aumenta la autonomía de aprendizaje*.

Para encontrar respuestas a dudas gramaticales

En segundo lugar, se pueden aprovechar estos corpus para resolver dudas de tipo más bien gramatical, que tampoco nos suelen resolver las gramáticas ni los diccionarios, y que les plantean muchos problemas a los (estudiantes y profesores) no nativos, mientras que los nativos en la mayoría de los casos piensan saber resolver, aunque sin saber si su opinión corresponde con la realidad del uso y sin saber explicarlo. Para eso se utilizan demasiado poco las «búsquedas avanzadas» de Google (véase la Fig. 1), de modo que no se aprovechan los parámetros de «idioma», «región», «dominio» (que equivale a la añadidura de *site*), «formato», «fecha», «con todas las palabras» (equivale a *AND*), «sin las palabras» (equivale a *NO*), «con la frase exacta» (equivale a las comillas), etc. Por ejemplo, al leer en una redacción una frase como *Renunciado a eso, fue uno de los mejores conciertos que he visto* (donde «renunciado» concuerda con el sujeto de «he», lo cual es posible en neerlandés), se puede recurrir a una «búsqueda avanzada» con Google como la siguiente: se limita al idioma español («idioma = español»), se busca la frase exacta «renunciado a eso» («AND») y se excluye la coocurrencia («NO») de palabras como «he», «has», «ha». El resultado es que Google nos devuelve sólo cuatro casos, donde «renunciado a eso» coocurre con «había(s/n)», así que se puede concluir que tal estructura sin auxiliar probablemente no es posible en español.

Como lleva etiquetas gramaticales (*POS tagging*, es decir *tags* o «etiquetas» para *parts of speech* o «categorías gramaticales»), el Corpus del Español es otra vez el que más posibilidades ofrece. Por ejemplo, un tipo de duda muy frecuente que se sitúa en la frontera entre la gramática y el léxico (y que en la literatura anglosajona se denominaría *lexical grammar* o «gramática léxica», véase Lewis 1993/2000) concierne a la distribución de varias preposiciones en combinación con varios tipos de sustantivos, adjetivos o verbos, es decir: no de la *valencia* de una solo lexema sino de la *rección* de grupos de lexemas (véase Blanche-Benveniste *et alii* 1984). E.g. la frecuencia de las preposiciones «de» y «para» detrás de «dificultad(es)» en un conjunto seleccionado de textos se puede apreciar en un par de minutos buscando «[dificultad] [E*]», donde los primeros corchetes indican que se busquen todas las formas del lema «dificultad» y la «E*» entre corchetes que se listen todas las preposiciones detrás del lema en cuestión. El sistema devuelve primero una tabla con la lista de frecuencias (véase la fig. 7), donde se pueden pinchar cada una de las líneas en cuestión para apreciar los contextos bajo forma de *concordancias* (véase la fig. 8), que a su vez llevan a párrafos enteros con más contexto.

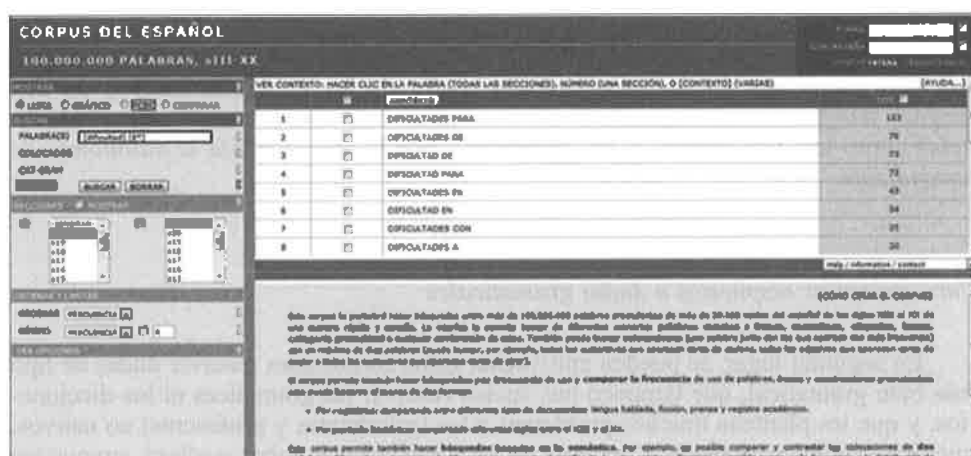


Fig. 7. Búsqueda con el Corpus del Español.



Fig. 8. Concordancias en el Corpus del Español.

En suma, estos ejemplos de dudas gramaticales asimismo muestran cómo el uso de estas herramientas permite al alumno y al profesor no nativo encontrar respuestas a dudas difíciles de resolver con instrumentos más tradicionales, además de aumentar la autonomía lingüística. Al profesor nativo el corpus le permite basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino contrastar su intuición con una realidad amplia y fiable de expresiones lingüísticas, para motivar (y/o corregir) su intuición y seleccionar un input suficiente y de calidad.

Para encontrar respuestas a dudas de tipo textual

No obstante, la utilidad de los corpus va más allá de los niveles léxico y gramatical, puesto que también permiten resolver dudas de tipo textual. E.g. una duda

muy frecuente entre alumnos de ELE es si «Para seguir,» se puede emplear como conector aditivo. En este caso no sirven las herramientas que buscan en toda la Internet (tal como Google y Webcorp), porque no toma en cuenta los signos de puntuación, lo que sí es el caso de las otras herramientas presentadas, sobre todo del CREA y del Corpus del Español, dado que realizan búsquedas en corpora de una extensión bastante elevada. Así, en las concordancias en fig. 9, reordenadas según la primera plaza a la derecha, se comprueba que «Para seguir,» no ocurre al principio de una frase seguido de coma.

Para encontrar frecuencias de uso y su distribución diatópica, diacrónica y diafásica

Finalmente, cada uno de los tipos de búsquedas descritos hasta aquí se puede combinar con un análisis de las frecuencias de uso y su distribución diatópica y/o diacrónica y/o diafásica. E.g. tomando el ejemplo de las búsquedas de tipo textual, otra duda frecuente entre los alumnos de ELE a la hora de escribir tipos de textos más formales, e.o. trabajos de final de carrera o ensayos, es sobre el registro del conector «claro, ...». A esta duda el Corpus del Español responde muy claramente (véase la fig. 10) que este conector es muy frecuente en el habla oral, algo frecuente en los géneros de la ficción y el texto periodístico, pero ausente en los textos académicos.

Buscar: para seguir, en Periodicos, en ESPAÑA
 Resultado: 412 como en 588 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias Normal Usar el idioma Dejar (1)

Agrupación: Marcas:

Cómo citar el CORPUS Concordancias.

Pantalla: 1 de 25. Siguiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 Ver párrafos

1* **CONFESIONES**

1 o hacer acopio de enormes dosis de esteicismo para seguir. Es una cuestión de sufrimiento y de agua **
 2 , o "El Genio", o "Butragueño for president". Hay para seguir. Pero voy a cambiar de tercio para contar **
 3 dados, es quien menos dificultades debería tener para seguir. Pasa a ello, Valdano dejará las revoluciones **
 4 Estamos mejorando y eso nos da confianza y hotel para seguir". Recuerda sobre el encuentro de Sevilla **
 5 bailando. Si amás algo, vas a luchar contra todo para seguir. Si no, no. Pero ahí entra la inteligencia **
 6 egias, ritmos de los que rebían sabiéndose hechos para seguir. Sus ataques no llegan porque temen. PROA **
 7 Asia, quien, teniendo todo, no dudó en dejarlo para seguir a Cristo. "Se siente una paz tan grande" **
 8 espaldas de Alfonso y saque de su lugar a Aitor para seguir a Djorkarff. López ocuparía el centro de **
 9 tra la historia de una joven que abandona Irlanda para seguir a Inglaterra el novio que la dejó embarcar **
 10 vez, movilizar hasta seis funcionarios policiales para seguir a Jordi Pujol y vigilar el hotel en el que **
 11 político del hecho. Resulta que no había motivos para seguir a Beldán antes de su fuga y ahora sí los **
 12 gair a Beldán antes de su fuga y ahora sí los hay para seguir a dos periodistas, a los que se les obsta **
 13 te periódico que no existe ninguna orden judicial para seguir a estos periodistas ni tampoco para "piac **
 14 twófere cortesana de Bagdad, adonde acude Basile para seguir a la mujer ante la cual se siente derrotado **
 15 el tercer puesto, pero en Francia no tuvo fuerzas para seguir a los cinco primeros. Pareció el principio **
 16 ecide hacer justicia y dejar su Valladolid natal, para seguir a su abuelo a Madrid, adonde éste ha march **
 17 ritos de Beldán, Beldán, una hija, el Beldán Pío, para seguir a un escritor de teatro. (Beldán, agosto de 1987)

Fig. 9. Una búsqueda de tipo textual en el CREA.

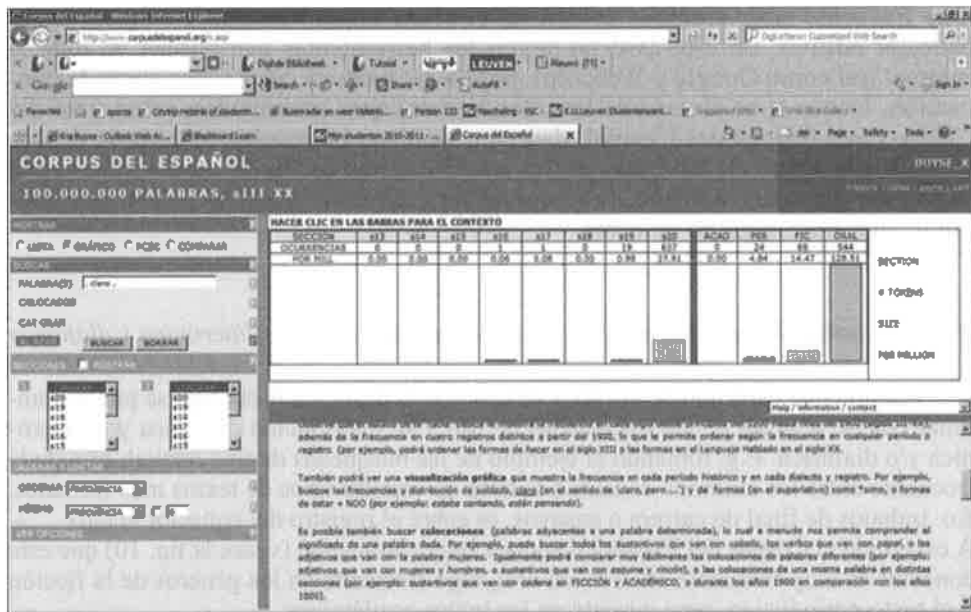


Fig. 10. «Claro, ...» en diferentes tipos de textos (Corpus del Español).

En conclusión, las herramientas descritas en este capítulo pueden ser de gran interés para los alumnos y profesores de ELE, tanto en sustitución de como en suplemento a las herramientas tradicionales. No obstante, como con cualquier introducción de elementos nuevos, hace falta seleccionarlos tomando en cuenta el tipo y nivel del público, además de incluir estímulos para invitarles a los alumnos (y profesores en formación) a usarlos ellos mismos.

INTRODUCCIÓN GRADUAL Y ASISTIDA EN LA CLASE DE ELE

Con el objetivo de motivar al público y demostrar la utilidad práctica de estas herramientas, se recomienda introducir las herramientas con muchos ejemplos y ejercicios. Además, como en el caso de cualquier tipo de herramienta, electrónica o no, hace falta enseñarlas varias veces en la propia clase a partir de ejemplos concretos, sacados de textos suyos (*hands on experience*). Como en cualquier secuencia didáctica apropiada, hay que partir de ejercicios cerrados (basados en problemas y contextos) reales, pasando por ejercicios semi-libres (c.g. contextos donde varias herramientas/corpus serían apropiados), para terminar por ejercicios libres (p.ej. redacciones).

Por eso, el propio profesor debe saber (y transmitir una selección de) las características de cada herramienta (véase, para una comparación, la fig. 11).

	Google	Webcorp	Wortschatz	CREA	Corpus del Español
facilidad de uso	+	+	+	±	-
Multilingüe	+	+	+	-	-
hist. vs sincr.	-	-	±	+	+
selección/ cal. / cant./actual.	-/+ / +/+	-/+ / +/+	+ / + / - / -	+ / + / + / -	+ / + / ± / -
lematiz.	-	-	-	-	+
POS	-	-	-	-	+
etiquetado semántico	-	-	-	-	+
may. / acent. / punt.	- / + / -	+ / + / -	+ / + / +	+	- / + / +
comodines y operadores	- / +	± / +	+ / -	+	+ / +
combinaciones de palab.	±	+	±	+	++
selecc. temát. / geo. / text.	- / + / -	+ / + / -	- / - / -	+	+ / - / +
comparar subcorpus	-	-	-	±	++
sacar concordancias	-	+	-	+	+
reordenar concordancias	-	+	-	+	+
frec. y distribución	+ / -	+ / +	+ / -	+ / +	+ / +

Fig. 11. Comparación de Google, Webcorp, Wortschatz, CREA y Corpus del Español.

Por lo tanto, cada corpus tiene ciertos puntos a favor y en contra, pero el que más se acerca al « corpus ideal » es el Corpus del Español, de modo que no debe sorprender que también sea el más complejo para manejar. De ahí que aconsejemos introducir y enseñar gradualmente el uso de herramientas indispensables en los distintos niveles del Marco Común de Referencia Europea, además de usarlas tomando en cuenta los criterios expuestos anteriormente:

- A1: enseñar uso frecuente y *correcto* de los diccionarios uni y bilingües / uso de un verificador ortográfico
- A2: integrar instrumentos como *Wordreference*, *Google*, etc.
- B1: instrumentos como *Wortschatz* y *Webcorp*
- B2: instrumentos como el *CREA*
- C1-2: instrumentos como *Corpus del Español*

Nuestra experiencia demuestra que el uso de estas herramientas da lugar a una mejora sustancial de la calidad de la expresión de los aprendices (véase Buyse 2012);

por otro lado, también demuestra que el uso de las herramientas sigue siendo insuficiente (y el progreso lingüístico también) si no enseñamos su uso al aprendiz y le « invitamos » a manejarlos. Un instrumento muy eficaz para hacerlo es la lista de control en un portafolio, donde el alumno debe contestar, en el marco de una tarea de redacción, a preguntas como las siguientes:

- ¿Has utilizado diccionarios monolingües? (para controlar traducciones literales, colocaciones, preposiciones fijas, género de palabras, falsos amigos...) ¿Para qué?
- ¿Has utilizado diccionarios multilingües? (mismos objetivos) ¿Para qué?
- ¿Has mirado toda la información en las entradas de los diccionarios (el género, la morfología, los distintos significados, las preposiciones fijas, las colocaciones, los modos, los ejemplos...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado ciertos corpus (Wortschatz, CREA, Webcorp, Corpus del Español, Google...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado un verificador ortográfico (en Word o en internet, como <http://lomastv.com/free-online-spanish-spelling-grammar-checker.php>)?

Sin estos estímulos (y recompensas bajo forma de redacciones de una calidad y nota más altas) será difícil convencer a las generaciones actuales de alumnos a usar espontáneamente estas nuevas herramientas y hacerles entender el beneficio que pueden sacar de ellas (véase Gijsselaers 2007).

LOS BLOGS DE AULA Y LOS BLOGS DE PROFESORES: ¿LAS DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA?

INTRODUCCIÓN

Los blogs, wikis, chats, redes sociales, etc., como instrumentos de la Web 2.0., se basan en una creación conjunta del conocimiento, en una democratización de la elaboración y gestión de contenidos en el sentido de que los participantes en el acto comunicativo están en igualdad de condiciones. Desde el punto de vista pedagógico se adecuan a los postulados del socioconstructivismo como son la construcción conjunta del conocimiento o el aprendizaje cooperativo. El empuje de la tecnología en la educación contribuye también a que los profesores intenten aprovechar el potencial didáctico de estos instrumentos en el ámbito de la formación de profesores y en las aulas.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se empezó relativamente pronto a explorar el potencial comunicativo y de aprendizaje de los blogs, cuyo objetivo es permitir la presentación de determinados contenidos, en forma textual, hipertextual o multimodal, así como la interacción sobre dichos contenidos. Los blogs constituyen una de las aplicaciones más difundidas dentro de la Web 2.0, son técnicamente sencillos de implementar y permiten un alto grado de interacción, así como aprendizaje colaborativo. Así, los blogs de aula son vistos como una herramienta Web 2.0 que puede facilitar los presupuestos didácticos actuales: comunicación significativa a través de la interacción, enfoque socioconstructivista, integración de destrezas y corresponsabilidad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los principios fundamentales de la Web 2.0 es precisamente su carácter colaborativo y de

construcción conjunta del conocimiento. De esta forma, se trata de aplicaciones con las que propiciar el modelo de enseñanza colaborativa (*collaborative learning*) impulsado por la pedagogía socioconstructivista desarrollada a partir de los trabajos de Piaget y Vygotsky.

Además no hay que olvidar que otra característica de los blogs es su potencial para hacer públicas las producciones de los alumnos y facilitar así la interacción con posibles lectores ajenos al entorno del aula. Sin embargo, el análisis efectuado hasta estos momentos de blogs de aula en el contexto de español como lengua extranjera (ELE) muestran que ese potencial queda desaprovechado al constatar una interacción escasa que difícilmente evidencian un trabajo colaborativo, además de ausencia de interacción con participantes ajenos al aula. A diferencia de lo que sucede en estos blogs, en los blogs de profesores sí se producen conversaciones ricas que evidencian la formación de comunidades virtuales (Ramos y González, 2010 y González y Suárez, 2010).

OBJETIVOS

Los miembros del grupo Dre_Dix nos centramos en el análisis de los blogs de aula para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y en los blogs de profesores de lenguas extranjeras: en el análisis de estos instrumentos tanto en el ámbito de la enseñanza, en el cual los blogs pueden servir como espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa, como en el ámbito de la reflexión de los profesores sobre cuestiones didácticas y sobre su acción docente.

El análisis se ha llevado a cabo desde una perspectiva etnográfica con el objetivo de observar la comunicación que se establece en los blogs. Saber más sobre las características de esas interacciones como espacio posibilitador del aprendizaje nos ayudará a mejorar su uso. Es por todo ello que intentamos dar respuesta a cuestiones relacionadas con la cantidad y calidad de la interacción que aparece en los blogs para la enseñanza de ELE y en los blogs de profesores de lenguas; y si existen estrategias útiles para mejorar la cantidad y la calidad de la interacción en los blogs y como consecuencia propiciar situaciones de aprendizaje, etc.

PUNTO DE PARTIDA

Querer saber más sobre el uso de la red para la enseñanza de ELE nos lleva a partir de diferentes tradiciones teóricas relacionadas entre sí. Por un lado, el socioconstructivismo, que propone la interacción como base de la construcción conjunta de conocimiento que puede realizarse en los blogs como complemento a la clase presencial; por otro lado, la etnografía de la comunicación para poder analizar el espacio que se crea en el entorno virtual para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el análisis de los roles de los participantes en dicho proceso; y para terminar los estudios específicos que desde la lingüística intentan caracterizar la comunicación en la red.

Socioconstructivismo y enseñanza de lenguas

En el caso del aprendizaje de lenguas es patente el potencial comunicativo y de creación conjunta del conocimiento de la Web 2.0 y de aplicaciones como los chats,

los foros de debate, los wikis y los blogs. Parece claro que los profesores hemos de intentar adquirir la «sabiduría digital» (*digital wisdom*) que propone Prensky (2009) con el fin de estar en condiciones de cumplir las funciones de asesores, orientadores, acompañantes y gestores del proceso de aprendizaje que proponen los enfoques centrados en los alumnos.

La etnografía como enfoque de investigación de blogs

La etnografía virtual se presenta actualmente como una disciplina de carácter heterogéneo, desde quien la considera como una forma totalmente nueva de aproximarse y analizar tanto entornos virtuales como la comunicación en internet hasta aquellos que parten de la base de que se trata de «etnografía convencional» que intenta adaptarse al nuevo medio virtual que estudia. Domínguez y otros (2007) hacen un repaso de los principales presupuestos metodológicos y éticos que rodean a la etnografía virtual.

Si, como hace Hine (1994), nos planteamos la cuestión de si nuestras prácticas de análisis son independientes o no de la cultura que estudiamos, tendremos que iniciar una reflexión más profunda sobre el papel y la utilidad de la etnografía virtual, sobre todo si partimos de la base, como hace esta autora, de que «*virtual ethnography is not put forward as a new method to replace the old – rather it is presented as a way of bringing into focus both the assumptions on which ethnography is based, and the features which are taken to be special about the technologies concerned.*» (Hine, 1994:1). Por tanto, no es posible separar la dimensión tecnológica de la social, ya que la etnografía debe tratar los espacios virtuales como realidades etnográficas (Domínguez Figaredo, 2007).

Para analizar blogs relacionados con la enseñanza, tanto de profesores como de aula, optamos por organizar la información en torno a tres ejes centrales, que lo son también cuando hablamos de un aula convencional. De esta forma podremos establecer paralelismos y diferencias y extraer conclusiones sobre el uso de los blogs como entornos de aprendizaje.

- el blog como espacio de aprendizaje,
- el rol del profesor y
- el rol de los alumnos.

A continuación presentamos algunas cuestiones que nos parecen pertinentes en torno a cada uno de los ejes.

En cuanto al blog considerado como un espacio de aprendizaje, cabe preguntarse en relación al blog como contexto: ¿qué objetivo se propone el blog y en qué contexto de aprendizaje se utiliza (presencial, semipresencial, *on line*)? Para ello es necesario observar y registrar ciertos periodos de la vida del blog, observar cuánto dura y si registra actividad, volver a él de forma periódica. Además también se ha de contemplar la forma y la función de los elementos gráficos, audiovisuales y de contenidos que incluyen los blogs y el enfoque didáctico de los mismos.

Analizar el rol del profesor en su blog pasa por observar cantidad y calidad de la interacción que genera el profesor: tipo de discurso, intervenciones en forma de entra-

das y de comentarios, cómo fomenta la interacción de los alumnos. En relación al rol de los alumnos es necesario el análisis de la cantidad y calidad de la interacción que se produce entre alumnos y profesor y entre los propios alumnos: ¿qué tipo de discurso se genera? ¿Cómo, dónde y con qué objetivo intervienen los alumnos? ¿Colaboran entre sí o sólo con el profesor? ¿Qué roles posee en la gestión del blog?

La interacción en los blogs de enseñanza

Si nuestro objetivo es analizar el uso de los blogs en relación a la enseñanza de ELE a través de la interacción, es necesario centrarse en qué estrategias son las que la potencian, y teniendo en cuenta que para ello partimos de dos tipos de blogs diferentes, los blogs de profesores y los blogs de aula, creemos necesario mantener una actitud más abierta y no partir de ninguna hipótesis de trabajo, sino que estas se podrán generar a partir de lo que el análisis exploratorio de los datos nos reporte. Y más todavía, si tenemos en cuenta trabajos como los de Ina Blau y otros (2009) que parten de la idea de que la comunicación en entornos virtuales promueve un sentimiento de cercanía o propinuidad que posibilita interacciones interpersonales entre los usuarios.

BLOGS OBJETO DE ANÁLISIS

El corpus objeto de análisis se ha formado a partir de la página web de TodoELE (<http://www.todoele.net/foros>), cuyo objetivo es ser un espacio de comunicación e información para la comunidad de profesores de español como lengua extranjera (ELE). En este sitio web se recopilan los blogs centrados en la enseñanza de ELE, tanto los blogs institucionales (de centros e instituciones cuyo objetivo es la enseñanza y la difusión del español), como de profesores (que persiguen la comunicación y el intercambio de experiencias con otros profesores) y los de aula (blogs centrados en la enseñanza del español a alumnos de origen extranjero). Este espacio recoge más de 200 blogs entre los tres tipos.

CRITERIOS DE ANÁLISIS: CONTEXTUALIZACIÓN E INTERACCIÓN

La descripción del blog como espacio en el que se produce la comunicación es imprescindible desde el punto de vista etnográfico ya que dicho espacio puede facilitar o entorpecer las interacciones que en él se producen. Los datos que pueden aportar información sobre el potencial interactivo que el autor del blog pretende poner a disposición de los posibles usuarios son los relacionados con la accesibilidad del blog, es decir, si es necesario suscribirse o ser invitado para poder dejar comentarios. Por otro lado, también es importante considerar la aparición de *gadgets* o utilidades que potencien la visibilidad del blog (contador de visitas, enlace a Twitter, Facebook, etc). También se ha de tener en cuenta cuáles son los objetivos para los que ha sido creado.

En un blog se establece una interacción a varios niveles, entre cada entrada y los comentarios que sobre ella se hacen y entre los propios comentarios. Sobre las entradas es importante considerar quién y en calidad de qué las escribe, quién y en calidad de qué contesta, que características formales presentan estas y a qué intención comunicativa responden, todo ello con el fin de saber qué características discursivas propician la interacción en el blog. Para el análisis de estas características se tiene en cuenta la superestructura conversacional que se establece: fórmulas de tratamiento y de cierre y fórmulas de referencia.

APORTACIONES DEL ANÁLISIS

En un primer paso, rastreamos un corpus de 194 blogs, tanto de profesores como de aula según los siguientes criterios: que estuviesen activos, que estuviesen abiertos y que admitieran comentarios. El objetivo era seleccionar blogs de profesores y de aula que se caracterizaran por su riqueza interactiva para poder acercarnos a las estrategias discursivas que potencian dicha interacción.

Desde la perspectiva etnográfica nuestro interés es observar *in situ*, en contexto «natural», un ejemplo de blog que propicia la interacción a través de diversos recursos para comprobar después si estos aparecen en blogs de aula, teniendo en cuenta que la interacción, tanto oral como escrita, es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. No fue difícil encontrar blogs de profesores de fácil acceso y con una rica interacción; es decir con hilos conversacionales extensos en los que la discusión o debate sobre un aspecto relacionado con la enseñanza pudiese ser tratado en profundidad (*De extranjis, Maribelele*, entre otros).

No podemos afirmar lo mismo en cuanto a los blogs de aula, algunos de ellos son de acceso restringido solo a los alumnos matriculados en el curso (aunque se nos ha permitido tener acceso cuando lo hemos solicitado), la mayoría muestran una interacción pobre que reproduce situaciones de aula propias de enfoques metodológicos ya superados y muchos pueden considerarse muertos al hacer varios años que no registran actividad.

Todo ello nos llevó a analizar qué estrategias discursivas fomentan la riqueza de interacción en los blogs de profesores para comprobar si se aplican o no en los blogs de aula. Hemos detectado que los blogs que presentan una especial riqueza de interacción crean en sus lectores una sensación de pertenencia a una comunidad virtual fomentando la propinquidad, es decir, la proximidad de intereses, objetivos, ideas e incluso personal, además de gran diversidad en el tratamiento de la información.

Estos recursos se agrupan en tres bloques que nos permiten trazar el mapa de categorías susceptibles de ser analizadas: las que giran en torno a cómo se establece la **propinquidad** (Blau et. al., 2009; basándose en Korzenny, 1978) o complicidad entre autor y lectores; las relacionadas con la forma de **presentar la información** y las que atañen a **cómo se establecen las discusiones o cómo se argumenta**.

Actos de habla que más propician la propincuidad; VINCULAR	Actos de habla relacionados con la forma de presentar la información: INFORMAR	Actos de habla que aluden a debates o a cómo se argumenta: ARGUMENTAR
<ul style="list-style-type: none"> ·Agradecer ·Animar, apoyar, felicitar, desear suerte, mostrar complicidad ·Saludar, despedirse ·Valorar ·Proponer, recomendar, aconsejar, añadir, aportar ·Disculparse ·Comprometerse/Comprometer ·Relatar (creando vínculo emocional) ·Recordar (se parte de un conocimiento compartido) ·Solicitar aportaciones opiniones información 	<ul style="list-style-type: none"> ·Resumir ·Citar ·Explicar 	<ul style="list-style-type: none"> ·Opinar/criticar/mostrar acuerdo ·Argumentar/reflexionar ·Puntualizar/Especificar

El primer bloque de categorías es el más importante desde el punto de vista de la interacción. A través de ellas se percibe que el autor del blog crea su propia identidad digital para ese contexto, convirtiéndose así en la voz narradora que presenta la información y discute con sus lectores, y que no tiene por qué coincidir con la voz del propio autor. Desde esa identidad el autor establece vínculos con los lectores para crear un contexto que permita la comunicación desde la complicidad y, lo más importante, la sensación de pertenecer a un grupo de colegas en el que hay una proximidad o propincuidad que viene dada por un objetivo común: intercambiar y discutir información. De esta forma, el blog se asemeja a la sala de profesores en la que discuten los colegas o en la que entran los alumnos a preguntar sus dudas.

En relación a cómo se presenta la información o cómo se argumenta, hemos de decir que en los blogs de profesores podemos encontrar un variado uso de recursos relacionados con su intención comunicativa y su conocimiento del tema; sin embargo, en los blogs de aula la variedad ha venido dada por el objetivo de la actividad planteada por el profesor. De este modo hemos podido observar que las interacciones en este tipo de blog vienen determinadas por los objetivos de aprendizaje por lo que difícilmente puede hablarse de una intención comunicativa que surja de un interés real de comunicación o de la posibilidad de demostrar el conocimiento sobre un tema que no venga ya dado.

A. MODO DE CIERRE

Si cuando se inició este trabajo exploratorio las expectativas estaban condicionadas por la bibliografía consultada, en la que se afirma que el blog es una herramienta

que puede potenciar el aprendizaje en el aula de lenguas a través de la interacción; en estos momentos y a la vista de los datos que estamos manejando esas expectativas han cambiado y parece que se ha de tener muy en cuenta cuáles son los objetivos del profesor al crear el blog y, por tanto, el uso didáctico concreto que le quiera dar. No todos los blogs de aula se conciben como herramientas fomentadoras de la interacción y como consecuencia de la misma potenciadoras también del aprendizaje y de la construcción del conocimiento, sino que algunos persiguen el objetivo de ser una plataforma en la que los alumnos puedan publicar sus trabajos para la posterior revisión por parte del grupo de compañeros o del mismo profesor. Es decir, que por una parte el discurso pedagógico actual hace hincapié en las ventajas que presentan los blogs como herramienta Web 2.0 para facilitar un aprendizaje cooperativo a través de la interacción, pero, por otra, el uso real que le dan los profesores a los blogs de aula se acercan más al de una plataforma de materiales didácticos ofrecidos por el profesor y trabajos escritos realizados por los alumnos.

Este primer análisis realizado nos lleva a pensar que no es posible equiparar las ventajas que se aprecian en los blogs de profesores, abiertos libremente con el objetivo de compartir ideas con la comunidad docente con los blogs de aula. En estos últimos la participación y la interacción que se da entre los usuarios vienen determinadas por los objetivos del profesor y por ello los usos que predominan en los blogs de aula rastreados son otros, fundamentalmente los siguientes:

- Espacio en el que colgar las producciones escritas (diseñadas para el aula) de los alumnos, muchas veces elaboradas fuera del blog.
- Plataforma en la que el profesor pone materiales didácticos a disposición de los alumnos a modo de dossier.
- Espacio en el que el profesor plantea las actividades que los alumnos han de realizar.
- Tablón de anuncios en el que el profesor informa a los alumnos de cuestiones prácticas de gestión del curso.

Es muy posible que en muchos casos el aula del que surgen los blogs de aula sea el espacio físico que en el que se produce la interacción propiciadora del aprendizaje y el grupo no tenga la necesidad de comunicarse a través del blog. Además del reparo que produce publicar textos en una lengua que todavía no se domina.

A la luz de los análisis realizados hasta ahora creemos necesario plantearse que si queremos que el blog sea un espacio más de comunicación en la enseñanza debemos aprovechar mejor la potencialidad de los blogs como herramientas de aula. Por otra parte, es necesaria una integración del blog de aula en el currículum del curso correspondiente, comprobando qué actividades suponen un beneficio si son realizadas en un blog con respecto al trabajo de aula. Para ello, es imprescindible plantearlas de forma que tenga más sentido realizarlas por esta vía, es decir, han de ser actividades que precisen de una interacción entre los alumnos y entre alumnos y profesor y que hagan necesario, además, el trabajo cooperativo para su resolución.

UNA HERRAMIENTA DE CONTACTOS CON LA REALIDAD: VIDEOCONFERENCIA VÍA SKYPE

INTRODUCCIÓN

En este apartado vamos a presentar una experiencia de enseñanza/aprendizaje de ELE con uso de videoconferencia e intentaremos bosquejar unas condiciones que nos

podrían introducir en el aprovechamiento eficaz de las TIC. Primero explicamos la experiencia y su contexto y luego reflexionamos sobre ella con el fin de dar unas sugerencias.

Ya han transcurrido bastantes años desde que las TIC se nos presentaron como una herramienta fructífera de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Pero, a nuestro parecer, muchas veces se las toma como una sustitución de herramientas tradicionales: la pizarra por el monitor o la tiza por el lápiz digital. Aquí es donde se suele cometer errores. Las TIC no son una sustitución de lo analógico-tradicional. En cuanto a su aspecto pedagógico, las TIC nos pueden aportar un salto cualitativo siempre y cuando las apliquemos adecuadamente.

EXPERIENCIA

Contexto general: enseñanza de ELE en el ámbito universitario japonés

En el ámbito universitario japonés existen dos modalidades de aprender español, una de especialidad y otra de segunda lengua extranjera en el marco de artes liberales (la primera se considera inglés implícitamente). Ésta es por la que opta la gran mayoría de estudiantes que aprenden español y se encuentra en crecimiento constante mientras que aquélla se estanca en número tanto de departamentos como de estudiantes. Como un ejemplo, mostramos el caso de la Universidad de Kioto. La tabla 1 indica el aumento de nuevos ingresados que optan por español como segunda lengua extranjera.

año	número		
2003	138	2008	243
2004	135	2009	355
2005	154	2010	305
2006	235	2011	388
2007	229	2012	424

Tabla 1. *Nuevos ingresados que escogen español como segunda lengua extranjera en la Universidad de Kioto (2003-2012).*

Cada año ingresan 3000 estudiantes aproximados, de los cuales casi todos aprenden inglés como primera lengua extranjera. En cuanto a las segundas lenguas extranjeras, en 2012, el alemán lleva 988 estudiantes y ocupa el primer lugar, seguido del chino (951). El español ocupa el tercer lugar con 424 estudiantes y el francés el cuarto con 407. Después siguen el italiano (75), el coreano (63), el ruso (44) y el árabe (23). Por lo general son tres horas semanales de clase, repartidas en dos cursos y, en suma, son 90 horas de clase por año. Hay estudiantes que siguen en el segundo año y los hay que no, dependiendo de los créditos necesarios reglamentados en cada facultad a la que permanecen. Entonces, como mucho, tienen 180 horas de clase en dos años.

De la especialidad, aproximadamente hay 20 universidades que disponen de departamento de español. Al ingresar no se les requiere ningún conocimiento del idioma y el primer año suelen tener 7-9 horas de lengua española, aparte de cursos de cultura, sociedad, arte, política, economía, etc. del mundo hispano. La carrera es de cuatro años.

Contexto concreto: perfil de participantes y las TIC

Tuvimos una ocasión de impartir un curso de español con uso de videoconferencia en 2006. Entre octubre y diciembre realizamos cuatro sesiones de videoconferencia de una hora de duración. Era un curso del Departamento de Español de la Universidad Provincial de Aichi con la colaboración de la Universitat de Barcelona. El curso tenía por objeto aprender a enseñar español, es decir, los estudiantes participaban en el curso teniendo dos miradas diferentes, una de estudiante y otra de profesor, y se esperaba que las sintetizaran al final. Era de suponer que los estudiantes aprendieran a partir de su propia experiencia.

En Aichi, participaron siete estudiantes y tres profesores. De las siete, dos eran del tercer año y cinco del cuarto. Tres de ellas habían estado en países hispanohablantes más de seis meses. En Barcelona, participaron tres voluntarios y una profesora. Un voluntario, que era graduado de la Universitat, tenía mucho interés en Japón y había viajado por Japón varias veces, aparte de hablar japonés bastante bien. Otro voluntario también había estado en Japón una vez y aprendía japonés. Y la última voluntaria era una chica colombiana que estaba interesada en la enseñanza de ELE.

Al preparar el curso decidimos utilizar *Skype*, una aplicación informática que nos permite hacer videoconferencia a bajo costo a través del sistema llamado P2P, ya que los ensayos anteriores nos habían dado resultados satisfactorios. En los dos lados usamos unos equipos informáticos normales y corrientes de entonces (PCs con procesador Celeron 1.8 Ghz de 512MB Ram, monitores de 17 pulgadas y cámaras web de 0.3 megapíxeles) y no nos causaron ningún problema.

Además de *Skype*, introdujimos 2 listas de correo electrónico y un foro como herramientas auxiliares¹. Así combinamos vías de comunicación de distintos tipos. *Skype* como medio sincrónico y las listas y el foro como medios asincrónicos.

El gran mérito pedagógico de la videoconferencia es su potencial para facilitar experiencias reales *in situ*. Por ejemplo, ya en la primera sesión las participantes japonesas se dieron cuenta de que los de Barcelona no cedían turno de hablar si no se les interrumpía, fenómeno que no suele ocurrir en el contexto cultural japonés. Así que las japonesas tuvieron que saber interrumpirles a hablar a los colaboradores de Barcelona en español. Este tipo de choques culturales es, muchas veces, difícil de verbalizar pero realmente importante para desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

¹ Utilizamos un servicio de google para las listas y un sitio «La ruta de la lengua española» (www.larutadelalengua.com) para el foro.

Diseño del curso

Teniendo esta perspectiva, lo que nos hacía falta era adoptar un diseño de curso que aprovechara al máximo el mérito. Por tanto elegimos el ciclo PDSA.

El ciclo PDSA se constituye por 4 componentes, que son PLAN (Planificación), Do (Realización), SEE (Revisión) y ACTION (Acción)². Es una metodología de mejoramiento y en Japón lo utilizan mucho los profesionales de industria para el control de calidad en grupo (Quality Control Circles activities). Esto implica que hay abundantes manuales publicados y que nos son muy accesibles. Con este diseño combinado con TIC como Skype, listas de correo y foro, intentamos desarrollar la competencia comunicativa de las estudiantes con firmeza y de forma espiral.

Así establecemos cuatro fases en el curso asignando herramientas a cada fase.

1. Preparación de la sesión (PLAN) : listas y foro
2. Realización de la sesión (DO) : Skype
3. Reflexión sobre la sesión (SEE) : listas y foro
4. Mejoramiento de la sesión (ACTION) : listas y foro

De esta forma el curso se desarrolla en torno a la realización de la sesión de *Skype* (session driven).

Pero aún nos faltaban unos trucos para que funcionara el diseño. Si el diseño es una estrategia, los trucos son tácticas. Los dos son imprescindibles para conseguir el objetivo del curso. Los trucos que utilizamos eran los siguientes.

- (1) Considerarnos como un equipo de trabajo
- (2) Ampliar el campo de autodeterminación
- (3) Visualizar la responsabilidad

(1) Considerarnos como un equipo de trabajo

El curso pretendía ofrecer a las estudiantes una experiencia y que aprendieran español a través de ella. No se trataba de transmitir conocimientos. Estaba claro que el modelo tradicional «enseñar-aprender» no se encajaba bien y nos resultaba más cómodo y eficaz el modelo de «trabajo en equipo», donde los profesores no éramos transmisores de conocimientos sino coordinadores de trabajo por el que iban a realizar comunicaciones reales las estudiantes.

(2) Ampliar el campo de autodeterminación

Una vez adoptado el modelo de «trabajo en equipo», lógicamente nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo podemos hacer funcionar mejor el equipo? Sobre esto podemos aprender mucho de los estudios antecedentes no sólo de administración empresarial sino de nuestro propio campo. Citamos a continuación unas palabras de Benson (Benson 2001:154):

Results of experiments in which learners are asked to set their own goals and plan activities within the classroom suggest that increased learner control is beneficial to language learning in the short term.

² Llamado también PDCA. En vez de SEE aplican CHECK, pero no hay cambio esencial.

La ampliación del campo de autodeterminación puede hacer sentir a los participantes el curso más suyo y mejorar su motivación.

(3) Visualizar la responsabilidad

Para que funcione el modelo «trabajo en equipo», cada uno necesita saber su papel y asumir su responsabilidad y una de las maneras más efectivas es la visualización. Al desarrollar el curso, por ejemplo, repartimos la siguiente esquema a través de la lista de correo electrónico.

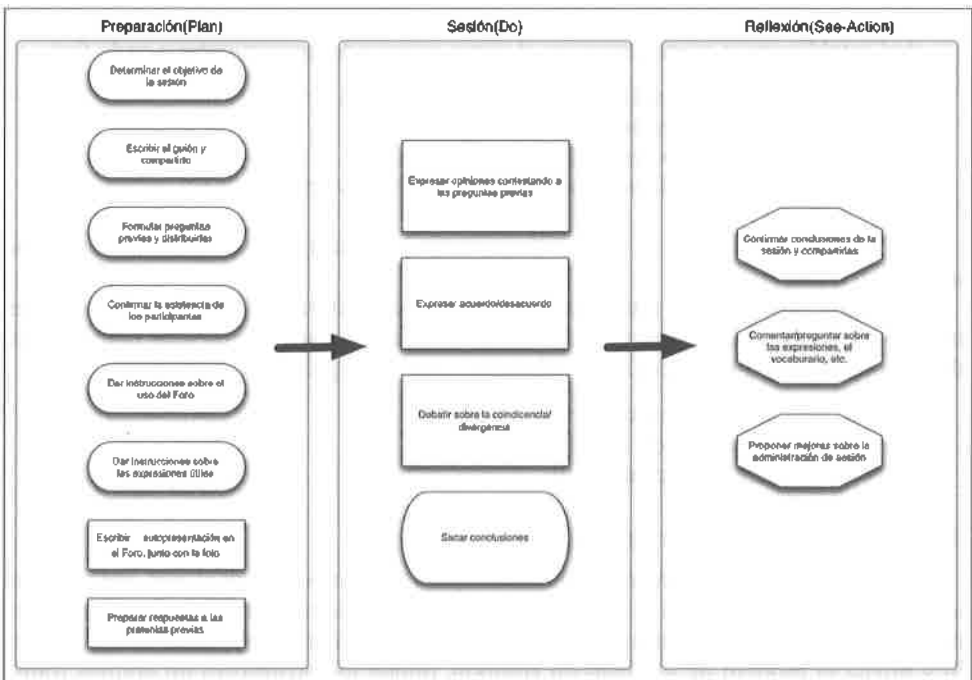


Figura 12. Esquema de visualización de papel y responsabilidad.

El rectángulo redondeado indica tareas de los profesores y el octógono, tareas de estudiantes. El rectángulo muestra tareas de todos. El esquema también visualiza el modelo de «trabajo en equipo». Y todo con fecha concreta de límite. Por medio de la visualización, cada miembro del equipo entiende mejor su papel en el desarrollo del curso y esto convierte a uno más responsable porque hace comprender que el curso entero no avanza si no cumple su rol y responsabilidad.

Reflexiones

El curso nos resultó un éxito. Podríamos decir que nos funcionaron bien las TIC. Skype nos facilitó una comunicación real, un contacto entre distintas culturas y socie-

dades. Y no es exagerado decir que esto nos otorgó un gran salto respecto a la calidad de enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto previamente establecido, que es el ámbito universitario japonés. Pero, como hemos venido enfatizando, el diseño también es crucial para que las TIC nos ofrezcan un efecto positivo.

Asimismo queremos hacer hincapié en la función administrativa de las TIC en el desarrollo de cursos. Nos intercambiamos opiniones, reflexiones y nos propusimos mejoras tanto en el foro como en las listas. Fue una función indispensable para lograr la meta del curso.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si queremos sacar el máximo provecho de las TIC en la enseñanza/aprendizaje de ELE, necesitamos saber el carácter de las TIC que usaríamos, por ejemplo, si es un medio sincrónico o asincrónico, y adoptar un diseño adecuado. Las TIC nos pueden ampliar la visión y facilitar nuevas experiencias, pero, no deja de ser una herramienta y nos requiere un buen uso.

Es cierto que existen problemas/asuntos a solucionar en la práctica, principalmente derivados del avance tecnológico y de sus consecuencias. Por ejemplo, ¿cómo podemos prevenir «chuletas digitales» en el examen? Diríamos que, tarde o temprano, necesitaremos elaborar exámenes cuya realización tenga en cuenta el uso de las TIC por parte del examinado. Con la bajada de costo y, como consecuencia, la comoditización, el acceso a la red ya forma parte de la vida cotidiana del estudiantado no sólo en su ocio sino también en sus estudios. Ante esta realidad, somos los docentes los que tenemos que actualizar métodos de evaluación. Esto no es una novedad, dado que, a lo largo de la historia humana, el concepto de competencia intelectual ha venido transfigurándose. Sólo que ahora nos encontramos en una época en la que el cambio se acelera cada vez más.

En fin, para una tecnología nueva, necesitamos una nueva metodología. Si no lo olvidamos, siempre podemos gozar de méritos del avance tecnológico en ELE.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto y a partir de la experiencia de los ponentes y de los socios de ASELE, podemos ofrecer algunas respuestas a la pregunta con la que iniciamos el artículo: «¿Qué queremos de la red y para qué?»:

- La red ya no es una herramienta novedosa, sino que forma parte de nuestras vidas (como la electricidad). Puede afirmarse que ya son muchos los profesores para los que la red es una herramienta más de trabajo, sea como fuente de información, como banco de recursos o como espacio de colaboración y de comunicación.
- La red atrae sobre todo por lo «humano»: la lengua real, la interacción... Las experiencias demuestran que la red es un espacio que puede propiciar el *uso real de la lengua* en interacción si se comparten los mismos objetivos.
- El profesor humano (*de carne y hueso*, real en los entornos virtuales) es quien *moldea*. La máquina por sí sola no enseña. Siempre será necesaria la figura del docente como referencia y como «alfarero».

- A pesar del potencial de la red para establecer dinámicas de trabajo colaborativo, en muchas ocasiones todavía se reproduce el modelo de la clase presencial. No se trataría, pues, de usar *recipientes nuevos para el mismo vino de siempre*, sino de crear nuevos *moldes...* y nuevos contenidos. Usar la red en el aula para lo que podría hacerse sin encender el ordenador o cualquier otro dispositivo móvil no tiene mucho sentido.

En definitiva, es necesario que los profesores de L2 continuemos indagando e investigando para diseñar actividades de aprendizaje en línea en las que se aproveche la interacción (con la red y con el resto del grupo) y el uso de la lengua en contextos reales, replanteando algunos enfoques que tuvieron sentido hace unos años pero que ya no responden a lo que la red representa hoy en día.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, F. (2007): «El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE», *Boletín de ASELE*, n° 37, noviembre 2007, pp. 11-27.
- BENSON, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow, Pearson Education.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VAN DEN EYDEN, K., DEULOFEU, J. & STEFANINI, J., (1984): *Pronom et syntaxe, l'approche pronominale et son application au français*, Paris, Selaf.
- BLAU, I., MOR, N., & NEUTHAL, T. (2009): «Interpersonal and group interactions using educational blogs», en Y. ESHET-ALKALAI, A. CASPI, S. EDEN, N. GERI & Y. YAIR (Hrsg.), *Learning in the Technological Era* (S. 56-64). Ra'anana, Israel, Open University of Israel: http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2009/after_noon/1_1.pdf
- BUYSE, K. (2011): «Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?», *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca, ASELE, pp. 277-289.
- BUYSE, K. (2012, en prensa): «Effective Writing Tasks and Feedback for the Internet Generation», en *CercleS Journal Language Learning in Higher Education*.
- CASSANY, D. (2003): «La escritura electrónica», en *Cultura y educación*, 15(3), (monográfico sobre *Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico*), pp. 239-251.
- CRUZ PIÑOL, M. (2012, en prensa): *Lingüística de corpus y español como 2/L*, Madrid, ArcoLibros.
- CRUZ PIÑOL, M., V. Berger, J. García Garrido, L. Sala Caja y R. Sitman (2005): «El foro de debate electrónico como recurso para aprender y enseñar español como lengua extranjera», en M. CASANOVA, M.ª C. JOVÉ y A. TOLMOS (eds.), *Las TIC en la formación del profesorado*, Publicacions de la Universitat de Lleida, pp. 23-40
- DE BENITO CROSETTI, B. y GARAU, M.J. (2001): «Patrones de interacción en clases de lengua extranjera a través de videoconferencia», en *EDUTEC'01 – V Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación*: <http://www.uib.es/depart/gtc/edutec01/edutec/comunic/EXP45.html>
- DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007): «Sobre la intención de la etnografía virtual», en *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1): http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_dominguez_figaredo.pdf
- DÖRNYEI, Z. (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GARCÍA, M.ª.; GONZÁLEZ, M.V.; GONZÁLEZ, J. y MARTÍNEZ, E. (2004): «Docencia universitaria no presencial de Lengua Española a través de un foro telemático», en *Actas del IV Congreso Internacional virtual de Educación*: Universitat de Palma [cd-rom], 9-29 de febrero de 2004
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (2000): «La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales», en Bordoy, M. et.al (Eds.), *Español para Fines Específicos*:

- Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 98-107.
- GIJSELAERS, W. (2007): «Talking about My Generation», Keynote at *EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*, Maastricht, 14-16 November 2007.
- GILSTER, Paul (1997): *Digital literacy*, Wiley, New York.
- GONZÁLEZ, V. RAMOS, C. y SUÁREZ, M. (2011) (en prensa): «Blogs de aula: ¿espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa?», en *Actas del XI Congreso Internacional SEDLL*, Jaén, 2010.
- GONZÁLEZ RIVERA, P. E. (2003): «Los foros de discusión en línea: su potencial como herramienta cognoscitiva», comunicación presentada en el *Simposio Virtual Somece 2003*, <http://www.somece.org.mx/virtual2003/ponencias/comunidades/foros/foros.htm>
- GOUTI, G. (2003): «Intercambios en los foros de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico», en C. LÓPEZ ALONSO y A. SERÉ (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 63-75; y en *ELiEs 24*: <http://elies.rediris.es/elies24/gouti.htm>
- HINE, C. (2000): *Virtual Ethnography*, London, Sage.
- JAUREGI, K., Cano, S. y Ros, C (2005): «La interculturalidad a través de la videoconferencia», en ÁLVAREZ, A. et al (Eds.) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp.749-759.
- LABORDA, X. (2003): «Estilo y cortesía en el correo electrónico», en *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6: <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Laborda.htm>
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- (2000): *Teaching Collocation*, Hove, Language Teaching Publications.
- NÚÑEZ MOSTEO, F., A. M.ª GÁLVEZ MOZO y A. VAYREDA DURÁN (2002): «La participación en un foro electrónico: motivos, auditorios y posicionamientos», en *Red Científica*: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200211290001.html>
- PASTOR VILLALBA, C. (2000): «Lausatel: Tareas para un tándem por videoconferencia», en *Frecuencia-L*, 14, pp. 43-48.
- PERELMAN, Chaïm (1958): *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, PUF, París.
- RAMOS, C. y V. GONZÁLEZ (2010): «¿Alguien tiene comentarios? Análisis de la interacción en blogs de profesores y blogs de aula», en *Congreso Internacional Alfabetización mediática y culturas digitales*, Sevilla, 2010: <http://www.gabinete.comunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Alguien%20tiene%20comentarios%20An%C3%A1lisis%20de%20la%20interacci%C3%B3n%20en%20blogs%20de%20profesores%20y%20blogs%20de%20aula.pdf>
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2004): «Las alfabetizaciones digitales», en *Bordón*, 56; y en http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/alfabetizaciones_digitales.pdf
- SHAPIRO, N. y R. H. ANDERSON (1985): *Toward an Ethics and Etiquette for Electronic Mail*, Santa Mónica, CA, The Rand Corporation.
- SHEA, V. (1994): *Netiquette*, San Rafael, CA, Albion Books; y en <http://www.albion.com/netiquette/book/index.html>
- YUS, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.

USOS DE LA RED PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: DESDE LA GRAMÁTICA HASTA LA INTERCULTURALIDAD

Marta González-Lloret

En esta plenaria voy a presentar varias herramientas de la red que pueden servir para el desarrollo de las competencias sugeridas por el marco europeo de referencia para las lenguas. No voy a presentar ni todas las herramientas ni todas las competencias por falta de tiempo, pero espero que esta charla sirva como resumen de lo que hacemos profesionalmente como docentes de ELE y sirva también de vínculo con lo que se hace en el campo de investigación de adquisición de segundas lenguas. Es importante recordar que estos dos campos deben estar íntimamente ligados y que se deben informar el uno al otro para seguir creciendo y evolucionando.

Según el marco común europeo de referencia para las lenguas, todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad comunicativa de una persona, aunque no se consideren competencias lingüísticas per se, sino Competencias Generales. Estas Competencias Generales incluyen los conocimientos que posee el aprendiz, sus habilidades y destrezas, y lo que forma su personalidad e identidad. Las Competencias Generales además se desarrollan a lo largo de la vida de un individuo, tanto dentro como fuera del aula. Aunque en esta charla me voy a enfocar más en las competencias lingüísticas, quisiera mencionar que la red tiene excelentes recursos para proporcionar al estudiante nuevos conocimientos sobre lugares en los que se habla la lengua estudiada, instituciones, personajes famosos, eventos históricos, etc. Sólo mencionar tres: 1- Google Earth para facilitar las tareas de descubrimiento de lugares, 2- las visitas virtuales, sobre todo a museos y 3- las Webquests, búsquedas colaborativas guiadas de información, para el estudio de personajes, hechos históricos, culturales, tradiciones, etc. Uno de los mejores recursos para aprender más sobre las Webquests en español es la página de Isabel Pérez Tórreres de la Delegación de Educación de Granada (2005), y un excelente ejemplo en español es la Webquest creada por *Amanda Romano* y *Braulio Rubio* sobre los Peregrinos de Santiago. [<http://wqperegrinosdesantiago.vilabol.uol.com.br/index.htm>]

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

En cuanto a las competencias comunicativas, la red ofrece multitud de recursos en los que los estudiantes pueden trabajar tanto individualmente como colaborativamente dentro y fuera del aula (siempre que tengan conexión a Internet). Todos los recursos que mencionaré son gratis y de fácil acceso, y la mayoría no requieren ningún tipo de instalación, con lo cual aquellos que no tengan acceso en casa las pueden completar

desde un lugar como una biblioteca pública, intentando así reducir la posible brecha digital entre los que pueden acceder a la tecnología y los que no.

La primera de las competencias comunicativas es la Competencia Lingüística, que implica la competencia en el léxico, la gramática, la semántica, la ortografía, la fonología y la ortoépica.

COMPETENCIAS LÉXICA Y GRAMATICAL

Para el desarrollo de las Competencias Léxica y Gramatical hay una multitud de recursos interesantes en la red. Existen lugares para crear de manera rápida y fácil juegos de palabras como crucigramas, sopas, de letras, etc. Por ejemplo *Discovery Education* y páginas que ofrecen ejercicios ya creados de gramática. Buenos ejemplos para la clase de ELE son el lugar web de Barabara Kuczun Nelson y las actividades del Centro Virtual Cervantes. Existen también herramientas que permiten la creación de materiales propios como Hotpotatoes, un programa con el que se pueden crear textos con blancos (*cloze texts*), ejercicios de emparejamiento, de elección múltiple, reconstrucción de frases, etc., a las que los estudiantes pueden acceder una vez colgadas estas en un servidor o en el propio sitio web de Hotpotatoes.

Quizá menos conocidos, pero muy interesantes para el desarrollo de la competencia léxica, son los anotadores de texto (*text glossers*). Los anotadores de texto permiten añadir a las palabras de un texto elegido anotaciones, de forma que cuando el estudiante pasa el cursor por encima (o pincha en una palabra) recibe ayuda sobre el significado de la palabra mediante texto, gráficos, fotos, audio o video. Una de las herramientas más fáciles para crear anotaciones es FLAn (*Foreign Language Annotator*).

Aunque casi todas las investigaciones sobre el potencial de las anotaciones de texto escrito coinciden en que éstas ayudan a la adquisición de léxico, no está tan claro qué tipo de anotaciones (o qué combinación de ellas) son las más productivas. Chun & Plass (1996) descubrieron que la combinación de texto más una foto era más productiva que texto más video, sin embargo Al-Seghayer (2001) descubrió todo lo contrario, y Yoshii (2006) más recientemente descubrió que el uso de sólo texto en la L1 era más eficaz que el uso de texto en la L2 contradiciendo los resultados anteriores de Miyasako (2002). En cuanto a textos orales, hay mucha menos evidencia sobre lo que funciona para el aprendizaje de la lengua y para ambos se necesita mucha más investigación en el tema.

Desde el punto de vista de adquisición de lenguas, estas herramientas tienen un gran potencial para el aprendizaje porque: 1) proporcionan *feedback* inmediato y en muchos casos individualizado; 2) permiten enfocarse en la forma mientras se trabaja con el significado (*focus on form*); 3) pueden tener varios niveles de dificultad, lo que respeta la evolución lingüística y cognitiva del estudiante; y 4) incluyen información visual, textual y auditiva que se ha demostrado ayuda a la adquisición del léxico (Jones & Plass, 2002; Plass & Jones, 2005; Watanabe 1997; Yoshii, 2006).

Estas herramientas se pueden utilizar de forma individual por el estudiante, lo cual puede propiciar su autonomía como aprendiz o se pueden utilizar de forma colaborativa. Por ejemplo, en lugar de dar a los estudiantes los crucigramas preparados por el profesor, los estudiantes pueden trabajar colaborativamente en parejas o grupos para preparar crucigramas para sus compañeros. De esta forma, la activi-

dad se centra más en los estudiantes ya que son ellos quienes tienen que pensar en el léxico frecuente o importante de un tema, crear definiciones, buscar sinónimos, antónimos, etc. Desde el punto de vista de la adquisición de lenguas esto conlleva procesos que sabemos son beneficiosos para el aprendizaje como la reflexión sobre la lengua, la manipulación de su producción para hacerla comprensible y la negociación con el lenguaje.

LA COMPETENCIA SEMÁNTICA

Muy ligada a la competencia léxica, está el desarrollo de la competencia semántica que se refiere a la habilidad para organizar y captar las sutilezas en el significado de las palabras. Para propiciar esta competencia existen varias innovaciones interesantes y útiles en la red. La primera de ellas, los diccionarios semánticos visuales. Por ejemplo, Visual Thesaurus permite interactuar con relaciones semánticas de palabras y aunque está todavía en una fase beta, incluye palabras en español y en inglés que se pueden utilizar juntas. El aprendiz puede ver las palabras que forman una red semántica y para cada resultado de una palabra, se pueden consultar nuevas conexiones semánticas pinchando en otras palabras.

La otra herramienta que me gustaría presentar ha tenido gran aplicación en la lingüística general y desde hace una década más o menos se empieza a investigar su potencial para la adquisición de segunda lenguas, tanto para la competencia léxica, como semántica y pragmática): los corpus de lenguas y los programas de concordancias. Según la investigación que se ha hecho de estas herramientas para la adquisición de léxico, los programas como WordSmith, Microconcord, o Webcorp permiten al estudiante explorar el léxico en su contexto real, tanto escrito como hablado (Stevens, 1995), les permite también hacer comparaciones, ver frecuencias y explorar qué palabras están colocadas normalmente juntas en diferentes tipos de texto, tanto oral como escrito. Esto amplía la conciencia lingüística de los aprendices (*language awareness*) (Tribble & Jones, 1990) y propicia la adquisición léxica mediante una exploración inductiva del uso de las palabras (Cobb, 1999; Hyland, 2002; Kaur & Hegelheimer, 2005).

Como profesores de español disponemos de una fuente fantástica de corpus para trabajar en la clase de ELE, como el Corpus de textos del español de Mark Davies en BYU, el CREA Corpus de referencia del Español Actual de la RAE, el Corpus Cumbre, el corpus LEXESP de la Universidad de Oviedo, el CORLEC-corpus oral de referencia del español contemporáneo de la Universidad Autónoma de Madrid, el corpus de conversación coloquial Val.Es.Co de la Universidad de Valencia, y el PRESEEA, Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español del España y de América. El trabajo en crear los corpus se está haciendo y ahora nos toca a nosotros implementarlo e investigarlo como herramienta de adquisición del ELE.

Otra herramienta bastante reciente de la red que se puede usar para la adquisición de la competencia semántica (y léxica) son las nubes de palabras (*Word Clouds or Word Tags*). Estas herramientas ayudan a visualizar textos escritos, usando palabras de diferentes tamaños según la frecuencia con la que aparecen en el texto. Algunas de las más populares son, Word It Out, Tagxedo y Wordle. Con estas nubes de palabras los estudiantes pueden comparar visualmente el léxico de dos textos para buscar diferencias y similitudes en un primer acercamiento a su lectura.



Figura 1: Wordle.

En este ejemplo el primer texto, sobre la fiesta de Quinceañera, está sacado de Wikipedia en inglés [<http://en.wikipedia.org/wiki/Quinceañera>] y el segundo es de una popular página americana sobre la fiesta de la Quinceañera en español [<http://www.quinceanera.us/quinceanera.html>]. Si los comparamos con Wordle (lo que es tan fácil como copiar y pegar el texto de la página web a la página de Wordle), podemos ver las diferencias léxicas y de frecuencia de palabras, así como las palabras que se asocian semánticamente al concepto en cada una de las lenguas. De esta forma se puede ver claramente por ejemplo la asociación que en inglés se hace de esta fiesta a una fiesta de cumpleaños, mientras que no hay mención alguna de esto en el texto español. Esta herramienta no solo tiene potencial para la adquisición de la competencia lingüística sino también de la competencia sociocultural, ya que puede mostrar de una forma visual las diferencias entre los valores, las creencias y las opiniones de dos culturas, o al menos de dos autores de dos culturas. Señalar que la investigación del potencial de esta herramienta para la adquisición de lenguas es un campo completamente abierto en este momento. Ver el estudio de Baralt et al. (2011) como ejemplo de usos en la clase de lengua.

LAS COMPETENCIAS FONÉTICA Y ORTOÉPICA

Para el desarrollo de las competencias fonética y ortoépica, hay varios lugares de Internet que permiten a los estudiantes practicar los sonidos del español, con ayuda visual y auditiva. Por ejemplo, la página de la Universidad de Iowa [<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#>] presenta a los estudiantes de ELE una herramienta simple y fácil de usar para explorar la articulación de los sonidos.

Para desarrollar la competencia ortoépica una herramienta simpática, muy popular entre los aprendices jóvenes, es Voki. Voki permite grabar oralmente un mensaje de voz o escribir un mensaje de texto que se puede escuchar después reproducido por un avatar seleccionado y transformado por el estudiante. Los avatares incluyen varias lenguas, entre ellas español, y una selección de acentos (catalán, gallego o vasco entre otros). Voki se puede utilizar para el estudio del ritmo y de aspectos suprasegmentales de la lengua, e incluso como herramienta evaluativa a través de la que los aprendices pueden hacer grabaciones y enviarlas al profesor para que evalúe su competencia oral, pronunciación, ritmo, etc. Para ver algunas ideas de cómo implementarlo en la clase, Voki Classroom incluye una base de datos con lecciones creadas por educadores usando Voki que se pueden adaptar a la clase de ELE [http://www.voki.com/lesson_plans.php].

COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA

Dos de las competencias comunicativas a la que se les suele prestar poca atención en las clases de lengua, o bien por falta de tiempo, de conocimiento, o por falta de recursos, son las Competencias Sociolingüística y Pragmática. La Competencia Sociolingüística se refiere al conocimiento y la capacidad para usar las formas lingüísticas adecuadas al contexto social (el uso apropiado de saludos, formas de tratamiento, de cortesía positiva y negativa, los diferentes registros, etc.) La Competencia Pragmática se refiere a la posibilidad de hacerlo con coherencia discursiva, usando estrategias de interacción culturalmente apropiadas y realizando la función deseada, como preguntar, invitar, aceptar, rechazar, etc., lo que conocemos por actos de habla.

La red, como puente de conexión entre hablantes de la misma lengua ofrece una oportunidad única para comunicar a los estudiantes con otros hablantes de la cultura que están estudiando, permitiéndoles interactuar en un ambiente natural para aprender las normas culturales y de interacción, así como las formas lingüísticas asociadas a ellas. Los proyectos telecolaborativos interculturales, también llamados «proyectos tándem», en los que dos grupos de estudiantes en lugares remotos se conectan para trabajar juntos en la red, son posiblemente la forma más eficiente para proporcionar este conocimiento sociopragmático. Este tipo de proyectos es especialmente importante para estudiantes en lugares donde no se puede encontrar con facilidad otros hablantes de la lengua.

Uno de los primeros proyectos interculturales, y posiblemente uno de los más famosos, es el proyecto *Cultura* entre estudiantes de francés en la universidad del MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) y estudiantes de inglés en París. [<http://cultura.mit.edu>] El proyecto *Cultura* existe no sólo como una actividad de clase, sino que es casi una metodología de enseñanza de lenguas, en la que el conocimiento sociocultural está en el centro del programa curricular, y el estudio de la lengua es un vehícu-

lo para llegar a este conocimiento. En este intercambio intercultural los estudiantes exploran sus opiniones sobre su propia cultura y las contrastan después con las opiniones de la otra cultura. Esto se hace a través de cuestionarios con asociaciones de ideas, escenarios culturales, etc., que los estudiantes contestan en su L1 y ponen a disposición del otro grupo para discutirlos en la clase de lengua. También se usan películas, imágenes y noticias que existen en las dos culturas. Después de trabajar estos materiales en la clase se discuten en grupos entre los estudiantes de las dos asociaciones mediante fórums en la red. El programa se lleva implementando desde 1997 y aún continúa (Bauer et al., 2006; Furstenberg et al., 2001). Recientemente se ha abierto a otras instituciones que puedan estar interesadas en participar [<http://cultura.mit.edu/community/index/cid/51>].

La comunicación mediada por ordenador es posiblemente una de las áreas de tecnología que más se ha estudiado para la adquisición de lenguas en general y para la adquisición intercultural en particular. Entre los investigadores más importantes del campo varios trabajan con el español: Robert O'Dowd (2006), Melinda Dooly (2008), Christine Appel (2000), Íñigo Yanguas (2010) y Margarita Vinagre (2010) entre otros. Los resultados de la investigación hasta el momento apuntan a que los proyectos telecolaborativos facilitan la competencia interactiva porque abren ventanas al diálogo intercultural, aunque no siempre este diálogo sea fructífero y tenga éxito para todos los participantes (Belz, 2003; Kramsch & Thorne, 2002; O'Dowd & Ritter, 2006; Ware & Kramsch, 2005). Los proyectos colaborativos no son fáciles de organizar, requieren tiempo, gran dedicación por parte del profesor, un desarrollo cuidadoso de las tareas, así como un mínimo conocimiento de las herramientas tecnológicas que se van a emplear (asíncronas como correo electrónico, fórums, blogs, espacios sociales, o sincrónicas como chats de texto, audio, video además de los programas para la grabación de las interacciones si estas son orales o de video, etc.). Además los estudiantes suelen ver estos proyectos como actividades periféricas y el nivel de motivación y de trabajo que estos ponen para completarlas varía enormemente. Sin embargo, desde el punto de vista del desarrollo de competencias tanto lingüísticas como intercultural y pragmática, siguen ofreciendo gran potencial ya que presentan la posibilidad de interacción con otros hablantes con los que explorar la cultura que se estudia (así como la propia). Las investigaciones en esta área han demostrado el potencial de estos ambientes para el aprendizaje de actos de habla y normas de interacción que a menudo no están presentes en el aula de L2 (Belz, 2003, 2008; Chun, 1994; Belz & Kinginger, 2002; Gonzalez-Lloret, 2008).

A pesar de la popularidad de estos proyectos, hay todavía mucha investigación por hacer en este campo. Estas son algunas de las comunidades donde se puede iniciar el contacto para encontrar otros grupos interesados en proyectos colaborativos: i EARN, TakingITGlobal, Global Voices, E-Pals, y por supuesto *Cultura*, ya mencionado antes.

Fuera de los proyectos organizados por el profesor, los estudiantes pueden conocer otros hablantes de español en ambientes virtuales ya existentes (como Second Life, Active Worlds, Quest Atlantis), en redes sociales (Tuenti o Facebook) y en juegos de multijugadores masivos en línea (MMOGs). Los juegos multimedia de rol con múltiples jugadores, requieren del aprendiz que ponga especial atención a la organización del lenguaje, las estrategias de interacción y el lenguaje necesitado para llevar a cabo diferentes funciones del lenguaje (solicitar, aceptar, rechazar, preguntar,...). Muchos de estos juegos requieren resolver tareas colaborativamente para poder continuar en el juego, lo cual promueve la negociación usando la L2, que sabemos es esencial para la

adquisición de la L2 (Long, 1983; Pica, 1994). Además, los ambientes con otros jugadores proveen gran cantidad de input rico, en texto y visualmente, tienen un alto grado de motivación y participación y están completamente centrados en el estudiante. Un juego como *World of Warcraft*, por ejemplo, tiene más de 12 millones de jugadores, más o menos la población de Guatemala y se estima que un 10% de éstos son hablantes de español que habitualmente juegan en español, con el potencial que esto puede suponer para estudiantes de ELE que quieran participar en este juego. Aunque no voy a entrar en los usos de estos ambientes para el aula de ELE, recomendaría para quien esté interesado en éste área el trabajo de Paul Gee (2003, 2005) sobre las posibilidades que los videojuegos tienen para la educación en general, la revista académica «*Simulation & Gaming*» [<http://sag.sagepub.com>] y el trabajo de Hubbard (1991), Thorne et al. (2009), y Sykes et al. (2010) sobre la investigación de los juegos para la adquisición de lenguas.

LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Para terminar, me gustaría añadir, que aunque el marco de referencia no las contempla como tal, existen también otras competencias extremadamente importantes para el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos de un mundo global: las Competencias Digitales. Dentro de éstas podemos incluir: La Competencia Informacional y la Competencia Multimodal o Multidimensional.

La Competencia Informacional (o alfabetización informacional) se refiere a la capacidad de saber qué tipo de información nos es necesaria, encontrarla eficazmente, evaluarla críticamente y utilizarla e incorporarla al conocimiento propio (American Library Association, 2000; CILIP, 2004). En estos momentos en los que estamos expuestos a cantidades masivas de información, mucha sin filtrar, esta habilidad es más importante que nunca, y su desarrollo no se debe reducir sólo a la L1 sino también a la L2+. Algunos recursos en la red nos pueden ayudar a comunicar a nuestros estudiantes la importancia del desarrollo de esta capacidad. Por ejemplo, la página sobre el monóxido de dihidrógeno [<http://dhmo.org>] nos presenta los peligros de este compuesto químico apoyados en todo tipo de investigación científica, y nos alerta de cómo este compuesto puede llevar a la erosión y extinción del planeta (con un enlace incluido para que el visitante pueda donar dinero para continuar con esta importante investigación). Por supuesto la página está hablando sobre el agua, H₂O. De forma similar, la página sobre Exploradores famosos «*About Explorers*» afirma que Cristóbal Colón nació en Sídney, Australia en 1951 [<http://allaboutexplorers.com/explorers/columbus>]. Se pueden encontrar más ejemplos como estos en la página del departamento de educación Australiano *Bogus Websites* y la página de Phil Bradley sobre Páginas falsas (*fake websites* o *spoof websites*).

Por último, la alfabetización digital multidimensional según Mark Warschauer (2007) se refiere a la capacidad de interpretar y descifrar textos que incorporan lenguaje, imágenes, fotografía, video, animación, música, sonido y otros tipos de recursos semióticos. Esta habilidad es esencial para el desarrollo profesional de nuestros estudiantes ya que cada vez hay más trabajos que requieren producciones de multimedia, así como la participación plena en una sociedad en la que gran parte de la comunicación se realiza de forma digital. La integración de todas las herramientas antes presentadas en la clase de español, nos da como profesores de ELE la oportunidad de ampliar

la competencia digital de nuestros estudiantes cada vez que están expuestas y trabajan con ellas en nuestras lecciones de lengua.

CONCLUSIÓN

En resumen, la red es una estupenda fuente de recursos para el desarrollo de las Competencias Generales y Comunicativas, en especial, para el desarrollo de la Competencia Intercultural y la Competencia Sociopragmática. Además, la incorporación de nuevas tecnologías en el aula de ELE puede ayudar no sólo a la adquisición de estas competencias sino también al desarrollo de futuros ciudadanos competentes en un creciente mundo digital. La incorporación de nuevas tecnologías en la clase de ELE no es fácil. Requiere planeamiento, organización, conocimiento de las tecnologías, y una cierta tolerancia para lo inesperado. Sin embargo, las ventajas que aporta a los estudiantes compensan el esfuerzo. Como educadores y como investigadores de adquisición necesitamos muchísimos más estudios empíricos, y no tanto descriptivos, que nos informen sobre qué herramientas funcionan, cuáles son más apropiadas para qué tipos de estudiantes, en qué situaciones y contextos, etc., para que el esfuerzo de los profesores se minimice y el rendimiento se maximice hasta que estas tecnologías sean tan transparentes en la clase de ELE como el uso de los libros, la pizarra o un borrador.

PROGRAMAS Y RECURSOS MENCIONADOS

Active Worlds <http://www.activeworlds.com>
Barabara Kuczun Nelson <http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/index.php>
Bogus Websites <http://www.det.wa.edu.au/education/cmis/eval/curriculum/ict/webeval/eval12.htm>
Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es>
CORLEC <http://www.lllf.uam.es/ESP/Corlec.html>
Corpus Cumbre <http://www.um.es/grupolacell/proyectos/proyecto/1>
Corpus de conversación coloquial Val.Es.Co de la Universidad de Valencia <http://www.valesco.es/>
Corpus de textos del español de Mark Davies en BYU <http://corpusdelespañol.org>
Corpus LEXESP de la Universidad de Oviedo http://www.psyco.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/soft/corpus
CREA Corpus de referencia del Español Actual de la RAE. <http://www.rae.es>
Cultura <http://cultura.mit.edu>
Discovery education <http://www.discoveryeducation.com/frcc-puzzlemaker/>
Discovery education <http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker/?CFID=11052650&CFTOKEN=24930915>
Eclipse Cross Puzzle maker <http://www.eclipsecrossword.com>
E-Pals <http://www.epals.com>
Facebook <http://www.facebook.com>
FLAn (*Foreign Language Annotator*) <http://redhotwords.com>
Global Voices <http://es.globalvoicesonline.org>
Google Earth <http://www.google.com/earth/>
Ht Potatoes <http://hotpot.uvic.ca/>
i EARN <http://www.iearn.org>
Language Guide.Org <http://www.languageguide.org/spanish-mexico/>
Microconcord <http://langbank.engl.polyu.edu.hk/corpus/microconcord.html>
Phil Bradley's fake sites [<http://www.philb.com/fakesites.htm>]
PRESEEA <http://www.linguas.net/Inicio/tabid/441/language/en-US/Default.aspx>

Quest Atlantis <http://atlantis.crlt.indiana.edu>
 Second Life <http://www.secondlife.com>
 Tagxedo <http://www.tagxedo.com>
 TakingITGlobal <http://www.tigweb.org>
 Tuenti <http://www.tuenti.com>
 Visual Thesaurus <http://www.visualthesaurus.com/app/view>
 Visual Thesaurus <http://www.visualthesaurus.com/app/view>
 Voki <http://voki.com>
 Webcorp <http://www.webcorp.org.uk/live>
 WebQuests <http://www.isabelperez.com/webquest>
 Word-it-out <http://worditout.com>
 Wordle, <http://www.wordle.net>
 Wordsmith http://www.lexically.net/downloads/version5/HTML/?concord_basics.htm
 World of Warcraft (español) <http://www.wow-esp.com>

BIBLIOGRAFÍA

- AL-SEGHAHER, Khalid (2001): «The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study», *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
 <<http://llt.msu.edu/vol5num1/alseghayer>>
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (2000): *Information literacy competency standards for higher education* < <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>>
- APPEL, Marie Christine y Tony MULLEN (2000): «Pedagogical Considerations for Web-based Tandem language Exchange», *Computers & Education*, 34, 291-308.
- BARALT, Melissa, Susan PENNASTRI y Marie SELVANDIN (2011): «Action Research: Using Wordles to teach foreign language writing», *Language Learning and Technology*, 15(2), 12-22
 <<http://llt.msu.edu/issues/june2011/actionresearch.pdf>>
- BAUER, Beth, Lynne DEBENEDETTE, Gilbete FURSTENBERG, Sabine LEVET y Shoggy WARYN (2006): «The Culture project», Julie A. BELZ y Steven THORNE (Eds.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston: MA: Heinle and Heinle, 31-62.
- BELZ, Julie A. (2003): «Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration», *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-117.
- (2008): «The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence», *Annual Review of Applied Linguistics*, 27(1), 45-75.
- BELZ, Julie A. y Celeste KINGINGER (2002): «The Cross-linguistic development of address form use in telecollaborative language learning: Two case studies», *The Canadian Modern Language Review*, 59(2), 189-214.
- CHUN, Dorothy (1994): «Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence», *System*, 22(1), 17-31.
- CHUN, Dorothy y Jan L. PLASS (1996): «Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition», *The Modern Language Journal*, 80, 183-198.
- CILIP Chartered Institute of Library and Information Professionals (2004): «Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK) », < http://www.aab.es/pdfs/baab_77177_a4.pdf>
- COBB, Tom (1999): «Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing», *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 345-360.
- DOOLY, Melinda (2008): *Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration*, Bern: Peter Lang.
- FURSTENBERG Gilbete, Sabine LEVET, Kathryn ENGLISH y Katherine MAILLET (2001): «Giving a virtual voice to the silent language of culture: The CULTURA project», *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102.
- GEE, James Paul (2007): *Good video games and good learning*. New York: Peter Lang.
- (2003): *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York,
- GONZÁLEZ-LLORET, Marta (2008): «Computer-mediated Learning of L2 Pragmatics», Eva A. SOLER y Alicia MARTÍNEZ-FLOR (Eds.), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*, Clevedon, UK Multilingual Matters, 114-132.

- HUBBARD, Philip (1991): «Evaluating computer games for language learning», *Simulations & Gaming*, 22(2), 220-223.
- HYLAND, Ken (2002): *Teaching and researching writing*, London: Longman.
- JONES, Linda C y PLASS, Jan L. (2002): «Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations», *Modern Language Journal*, 86, 546-561.
- KAUR, Jahdish. y Volker HEGELHEIMER (2005): «ESL students' use of concordance in the transfer of academic word knowledge: an exploratory study», *Computer Assisted Language Learning*, 18(4) 287-310.
- KRAMSCH, Claire y Steven THORNE (2002): «Foreign language learning as global communicative practice», David BLOCK y Deborah CAMERON (eds.), *Globalization and language teaching*, London: Routledge, 83-100.
- LONG, Michael H. (1983): «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input», *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- MIYASAKO, N. (2002): «Does text-glossing have any effects on incidental vocabulary learning through reading for Japanese senior high school students? », *Language Education & Technology*, 39, 1-20.
- O'DOWD, Robert y Markus RITTER (2006): «Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges», *CALICO Journal* 23(3), 623-642.
- PÉREZ TORRES, M. Isabel (2005): *Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora*, Granada: Servicios Editoriales de la Universidad de Granada. [CD-ROM].
- PICA, Teresa (1994): «Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? », *Language Learning*, 44, 493-527.
- PLASS, Jan L. y Linda C. JONES (2005): «Second language acquisition with multimedia», Richard MAYER (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, New York: Cambridge University Press, 476-488.
- STEVENS, Vance (1995): «Concordancing with language learners: Why? When? What? », *CAELL*, 6(2), 2-9.
- SYKES, Julie, REINHARDT, Jonathon y Steven THORNE (2010): «Multiuser digital gaming as sites for research and practice», Francis HULT (ed.) *Directions and Prospects for Educational Linguistics*. New York: Springer.
- THORNE, Steven, Rebecca BLACK y Julie SYKES (2009): «Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming», *The Modern Language Journal*, 93, 802-821.
- TRIBBLE, Chris y Glyn JONES (1990): *Concordances in the classroom: a resource book for Teachers*. London: Longman.
- VINAGE, Margarita (2010). «Intercultural Learning in Asynchronous Telecollaborative Exchanges: A Case Study». *The Eurocall Review*, 17, < <http://www.eurocall-languages.org/review/17/index.html#vinagre>>
- WARE, Paige y Claire KRAMSCH (2005): «Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration». *The Modern Language Journal*, 89, 190-205.
- WARSCHAUER, Mark (2007): «The paradoxical future of digital learning». *Journal Learning Inquiry*, 1(1), 41-49.
- WATANABE, Yuichi (1997): «Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary». *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.
- YANGUAS, Íñigo (2010): «Oral computer-mediated interaction between L2 learners: it's about time!» *Language Learning & Technology*, 14(3), 72-93.
- YOSHII, Makoto (2006): «L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning». *Language Learning & Technology*, 10(3), 85-101. <<http://llt.msu.edu/vol10num3/yoshii/default.html>>



PLANIFICACIÓN, INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN CAMPUS VIRTUAL: UN CURSO DE ESPAÑOL ACADÉMICO ELE

María Cecilia Ainciburu

Universidad de Siena (Italia) y Universidad Nebrija (Madrid)

RESUMEN: Este trabajo revisa el marco teórico en lo pertinente (a) a la planificación de actividades propias del estilo académico y (b) a las posibilidades de evaluación de actividades pedagógicas en las plataformas de aprendizaje.

El análisis de necesidades parte de una planificación de cursos de español académico para estudiantes de intercambio o Erasmus que poseen un nivel de lengua certificado o certificable en un B1 pero que no tienen experiencia de comprensión/escritura en el estilo meta. Se relaciona esta experiencia con otras, a nivel europeo o a nivel internacional.

La planificación de un curso de lengua, como los de contenido, empieza por un análisis de necesidades. Como habitualmente sucede en ámbito universitario, este análisis es diferido respecto a las reales necesidades del grupo de estudiantes que constituirá el efectivo usuario de la programación. Ahora bien, este congreso tiene como tema *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera* y en esta presentación se presentaron unos ejemplos prácticos de programación en plataforma virtual. Sin embargo, dado que dichos resultados se trasladan con mucha dificultad al papel, estas páginas se utilizan para ilustrar el camino que ha llevado a programar este curso con la esperanza de que este proceso sea replicable.

La razón primera por la cual se comenzó a planificar un Curso de español académico fue la opinión generalizada por parte de los docentes de materias no lingüísticas de la escasa formación de los alumnos en las tareas de escritura evaluables. Dado que la Universidad Nebrija tiene como vocación originaria la enseñanza ELE y una vasta experiencia sobre su didáctica, nos pareció razonable intentar una planificación lo más razonada posible un curso de este tipo. Lo hicimos siguiendo una serie de preguntas que nos guiaron en nuestro razonamiento: ¿Desde qué nivel ELE consideramos la posibilidad de enseñar el estilo académico? ¿solo para extranjeros?

NECESIDADES ELE DE LOS ESTUDIANTES

Los docentes analizan las necesidades lingüísticas de los estudiantes Erasmus en base a una pregunta incardinada sobre las cuatro competencias lingüísticas fundamen-

tales. Usaremos las respuestas abiertas de ese cuestionario comparando cuatro elegidos al azar como ejemplo:

Pregunta 3. En la valoración de **necesidades**: ¿qué carencias suele encontrar en estudiantes extranjeros?

Leer

[CAP9]¹ *mucha carencia*

[CAP14] *ciertas dificultades terminológicas o conceptuales relacionadas con la descripción lingüística (especialmente anglosajones)*

[CAP3] *mejor nivel que el de los españoles*

[CAP19] *algunos alumnos no dominan el español*

Escribir

[CAP9] *Más carencia*

[CAP14] *construcción del párrafo y orden de palabras, además de la selección léxica*

falta de cohesión en sus trabajos

[CAP3] *Problemas de redacción, manejo correcto de los símbolos de ortografía en español*

[CAP19] *algunos alumnos no dominan el español*

Escuchar

[CAP9] *bien*

[CAP14] *en general, no tienen problemas*

[CAP3] *ninguna*

[CAP19] *les cuesta seguir las explicaciones tanto técnicas como otras igual que a los españoles*

Hablar

[CAP9] *regular*

[CAP14] *construir frases complejas, encontrar la palabra adecuada*

[CAP3] *ninguna*

[CAP19] *En ocasiones les tengo que permitir que se puedan expresar en inglés antes que quedarse parados*

Según estas respuestas las competencias productivas presentan mayor dificultad que las de comprensión. Esta es, en cierto modo, la respuesta esperada. Un curso debería centrarse en este sentido sobre el desarrollo de las primeras. Ahora bien es más crucial la producción escrita o la oral. Según las respuestas obtenidas, la escrita es la que presenta más dificultades (explícita en [CAP9]). Podríamos preguntarnos si existe algún factor que induce esta dificultad y nos ayudamos triangulando los resultados cuantitativos obtenidos en el cuestionario de los profesores. Este es el resultado de las actividades lingüísticas requeridas para superar la asignatura:

¹ En las citas se individualizan las respuestas en el corpus. [CAP] indica que se trata de la respuesta de un docente con su número progresivo de identificación, mientras que [CAEN] indica la respuesta de un estudiante no nativo Nebrija frente a otro español que realiza un intercambio en Roma [CAER].

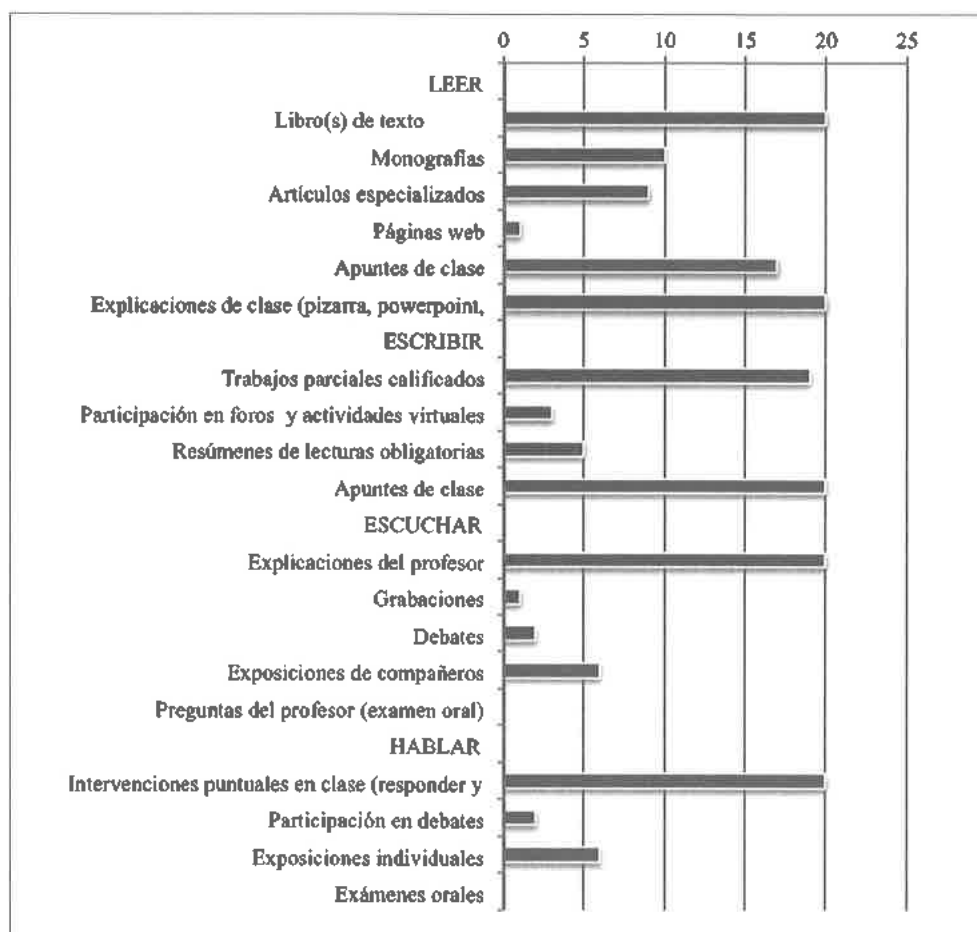


Gráfico 1. Resultados no agregados de los cuestionarios de profesores Nebrija de estudiantes Erasmus ($n=20$).

Las actividades señaladas con los puntajes más altos son leer libros de texto y explicaciones del docente en clases (pizarra, Power point, etc.), escribir en exámenes parciales y tomar apuntes de clases, escuchar al profesor y hacer intervenciones puntuales en la clase y con los mínimos: leer información en la web, participar en foros virtuales, escuchar grabaciones o preguntas del profesor en exámenes orales y participar en debates o en exámenes orales. Sobre cada una de estas respuestas pesa el hecho de que se trate (a) de cursos de contenido y no de lengua, (b) de carácter presencial y no en plataformas virtuales y (c) en . Sin embargo, todo lleva a pensar que el grado de interacción en el aula es bajo o que las clases aún se basan en formas tradicionales con mayor peso de la actuación del docente que la del alumno. El esquema siguiente muestra el peso de las cuatro competencias para los estudiantes Erasmus según lo perciben los docentes, considerando valores de 1 a 3 por cada categoría (1=bajo; 2=medio; 3=alta).

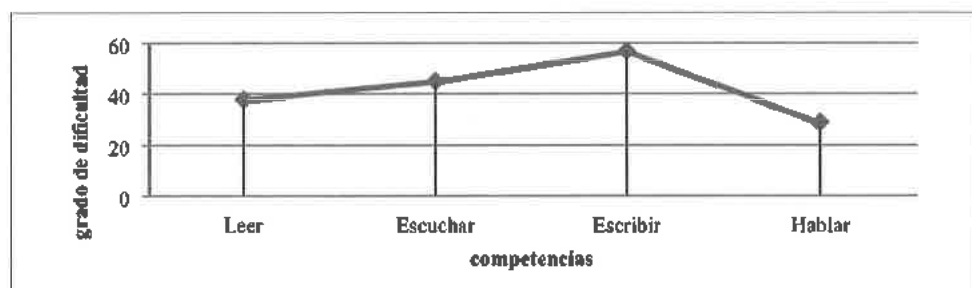


Gráfico 2. Esquema del grado de dificultad percibido por los docentes en las cuatro competencias (n=20).

El peso mayor de las actividades escritas se fortalece aún más si consideramos que en este grupo de profesores no hay quien realice exámenes orales y que, solo en una proporción menor, los docentes trabajan con presentaciones orales de los alumnos, que son monológicas y permiten una preparación mayor. La competencia lingüística necesaria para realizar intervenciones puntuales es seguramente menor respecto a la requerida en cualquier otra de las alternativas presentadas en el cuestionario.

Este factor de tiempo de preparación y de corrección posible por parte del alumno en la forma de evaluación aparece en forma indirecta en la última respuesta del cuestionario que se pasó a los docentes²:

Pregunta 5 ¿En qué género académico sus alumnos extranjeros encuentran más dificultades? ¿cree que existe una razón para ello?

[CAP9] *en los exámenes escritos, creo que porque no tienen posibilidad de corregir con tranquilidad ya que no hay mucho tiempo.*

[CAP14] *En la expresión oral y escrita*

[CAP3] *en la realización de trabajos escritos sin modelo (no resúmenes o esquemas)*

[CAP19] *la contabilidad es muy técnica y normativa*

En un segundo momento sería interesante indagar sobre los prejuicios en la evaluación de los estudiantes Erasmus. Los géneros utilizados para la evaluación (exámenes escritos/presentaciones orales) son los que requieren un uso de la lengua de mayor precisión ¿es justo evaluar el alumno no nativo con un baremo construido para nativos? ¿no necesitarían los profesores de las diferentes asignaturas algún tipo de preparación sobre la consideración del error? En teoría debería primar «lo comunicado» sobre la forma, sin embargo, respuestas como las indicadas entre las «carencias» en la actividad «escribir» hacen ver que los docentes centran la atención en la combinación natural de las palabras o incluso en las reglas de acentuación.

Los cuestionarios de los alumnos procuraban elicitar información más detallada sobre los diferentes géneros. Seleccionamos la parte en la cual ambos cuestionarios pueden compararse.

[CAEN23] *Las clases en español estaban muy, muy difícil, porque fuen muy rapido y no podia seguir y entender todo.*

² Por necesidades de comparación se transcriben las respuestas de los 4 docentes seleccionados. Queda claro que no todas las respuestas son adecuadas o tienen el mismo grado informativo.

[CAEN4] *Los profesores tienen mucho para leer y son difíciles esas cosas en español. Los exámenes son mejores si uno escribe mucho, Mejor para estudiante español!*
 [CAEN32] *Escribir en español es mucho más difícil que hablar*
 [CAEN46] *Entender es fácil pero hablar y escribir es más difícil. Voy a hacer test en francés, mejor.*

Se usa el mismo sistema de puntuación de las respuestas ya utilizado para los docentes (1=bajo; 2=medio; 3=alta), aunque dada la respuesta abierta algunas respuestas no contienen las competencias no problemáticas (en ese caso se presume como 1).

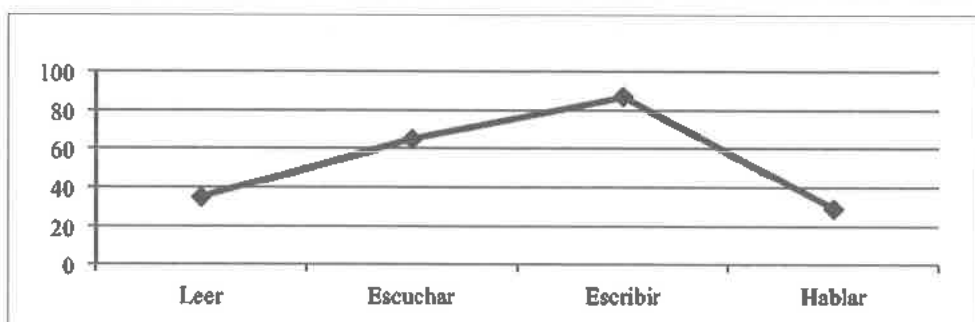


Gráfico 3. Esquema del grado de dificultad percibido por los estudiantes en las cuatro competencias (n=45).

Los datos obtenidos señalan una coincidencia con los de los docentes para el valor más alto (escritura) y el más bajo (hablar), sin embargo, la distinción entre los valores de leer y escuchar se amplía. La percepción de los alumnos es que la comprensión del discurso del profesor resulta más difícil que lo que el profesor piensa. Todos estos datos deben considerarse como corresponde la medida de la muestra por lo que, aun considerándolos relevantes, representan solo una tendencia .

Es importante subrayar que lo que los alumnos evidencian con más frecuencia es la diferencia de la práctica docente universitaria en el país de origen (entre paréntesis en los ejemplos siguientes).

[CAEN23] (Holanda) *En mi país, hacemos el evaluación con todo la clase. Podemos hablar juntos sobre los clases y tenemos que escribir un opinion general del clase total. También en mi país, el evaluación es diferente, los profesores hacen mas cuestiones.*

[CAEN4] (Inglaterra) *No me gusta aquí porque es todo escrito y nadie habla en clases*

[CAEN32] (Portugal) *En las clases de lengua hablamos mucho pero en las demás no nunca.*

[CAEN46] (Francia) *Los profesores español son mas simpáticos y contestan que en mi uni. Las examen son mas facil aquí.*

La consecuencia directa de la lectura de los cuestionarios sumada a la necesidad de aproximarnos a una concepción metodológica más cercana a la del EEES, centraron nuestra planificación de cursos en la temática de la escritura académica y en la

necesidad de crear materiales y utilizar instrumentos que dinamicen la comunicación académica.

PROGRAMACIÓN GENERAL DEL CURSO

La Nebrija universidad tienen una tradición consolidada en la enseñanza por *blended learning* y esta fue la base de programación: una tutoría permanente por parte del docente investigador y la construcción de material para colocar en la plataforma virtual Dokeos con la que trabaja la institución. Una asignatura de posgrado prevé 4 créditos formativos (100 horas de trabajo del alumno) ese es el formato que se eligió.

Un problema inicial para comenzar a fijar objetivos y centrar competencias también lo plantea el requisito lingüístico previo para los estudiantes no nativos ¿qué nivel solicitar? El tema general del nivel de los cursos para fines específicos, entre los que se incluye el de fines académicos, ha sido tratado en otras oportunidades (Ainciburu 2008). Sin embargo, la doble vertiente de viejos cursos que empiezan «temáticamente» en el B2 y nuevos cursos por tareas que parten de cero, ha tardado más tiempo en llegar al español académico. El material didáctico para extranjeros que puede servir de guía es el del Proyecto ADIEU (Vázquez 2001) pensado para un nivel B2.2 o C1. Dado que la mayor parte de las universidades asociadas al Erasmus requieren un nivel de umbral B1 para realizar el intercambio, se opta por partir de este nivel para realizar la planificación.

Cuando hablamos de objetivos y competencias requeridos, recurrimos generalmente a los documentos de referencia, al Marco y al Plan Cervantes. El espíritu general de «progresión» puede respetarse, así como el uso de la tarea como centro del aprendizaje. No nos ocuparemos aquí de los contenidos escogidos en las tareas del curso, sino de la forma concebirlas en una plataforma de enseñanza virtual.

ADECUACIÓN A LA PLATAFORMA

Los cursos en plataforma virtual invitan a considerar la posibilidad de colaboración y aprendizaje colectivo de los alumnos. En vez de preguntarnos en qué modo un itinerario formativo o cadena de tareas puede «copiar» las actividades propuestas por un manual que tiene en la clase su aplicación comunicativa, vamos a preguntarnos si existe una tipología de actividades que tenga ínsita en su naturaleza una mayor o menor posibilidad de construir cooperativamente el conocimiento. Consideramos desde un principio que el trabajo en plataforma virtual constituye una competencia deseada en el mundo académico y profesional. Barbera y Badía (2005) asocian funciones y objetivos al uso de las herramientas virtuales:

FUNCIONES ¿A qué responde la incorporación virtual?	OBJETIVOS ¿Qué quiero que el alumno aprenda?	ACTIVIDAD ¿Qué modalidad organizativa es más conveniente?
1. <i>Socializadora</i>	Colaborar en la inserción progresiva del alumno en la sociedad de la información y comunicación y en el desarrollo de la propia cultura.	Comunidades virtuales de aprendizaje
2. <i>Responsabilizadora</i>	Comprometerse e implicarse en el propio aprendizaje al asumir el reto de aprender mediante un nuevo medio.	Contratos virtuales
3. <i>Informativa</i>	Consultar diversidad de informaciones provenientes de fuentes también diversas.	Internet
4. <i>Comunicativa</i>	Expresar los propios conocimientos, experiencias y opiniones en un contexto comunicativo real.	Discusiones virtuales
5. <i>Formativa y Formadora</i>	Construir conocimiento compartido con el profesor y otros compañeros con su ayuda.	Trabajo colaborativo
6. <i>Motivadora</i>	Ampliar los conocimientos personales siguiendo itinerarios personales y mediante la exploración libre u orientada.	Edición web
7. <i>Evaluadora</i>	Plasmear el aprendizaje realizado y argumentar los procesos de comprensión de los contenidos.	Preguntas de corrección automática
8. <i>Organizadora</i>	Ordenar la propia manera de proceder en el proceso de aprendizaje.	BBDD personales
9. <i>Analítica</i>	Indagar mediante la observación y comparación de datos obtenidos y realizarse preguntas al respecto.	Proyectos electrónicos
10. <i>Innovadora</i>	Integrar diferentes medios tecnológicos para obtener un resultado funcional.	Material multimedia o presentaciones ppt
11. <i>Investigadora</i>	Probar el método científico en relación a pequeños estudios personales.	Investigaciones virtuales

Tabla 1. *Funciones, objetivos y actividades del aula virtual (en Barbera y Badía :4).*

Las funciones y los objetivos se pueden compartir completamente, aunque siempre quede pendiente saber si dichos objetivos se cumplen en igual medida en estudiantes cuya preparación y experiencia en el uso de plataformas virtuales es diferente. De todos modos, el elemento que queremos focalizar es el de las actividades. En nuestra plataforma podemos realizar investigaciones virtuales, más simples o guiadas por la bibliografía que se encuentra en el Centro de documentación, podemos requerir la discusión de un tema en un foro pero ¿tiene sentido que la actividad más conveniente para evaluar y evaluarse sea la de «preguntas con corrección automática»? Prescindiendo de la utilización marginal de la herramienta ¿podemos decir que es la «ideal»? ¿no sería mejor dejar la evaluación en manos del docente, del grupo o del sujeto mismo sobre todo cuando se trata de tareas escritas?

Intentemos entonces una visión diferente de las actividades que pueden desarrollarse en la plataforma con ejemplos de uso más y menos colaborativos³. Para esto no consideraremos las actividades en su forma tradicional, sino las herramientas que existen dentro de la plataforma.

³ Los iconos de la tabla son los propios de Dokeos.












	Forma menos indicada	Forma más indicada
Herramientas para la presentación de contenidos		
Itinerarios 	Formados por un powerpoint que hay que leer	Integra voz y lectura, elementos gráficos y videos.
Documentos 	PDF o doc con enlace dedicado	Mejor integrados en una biblioteca virtual donde se puedan escoger según la necesidad o el interés.
Videoconferencia ⁴ 	Intervención tipo clase magistral	Los participantes tienen acceso con imagen y voz. La videoconferencia tiene la dinámica de una clase comunicativa.
Herramientas para el proceso de reflexión		
Foro 	Sirve para presentar al grupo resultados de algún tipo o la respuesta acertada a una pregunta.	Desencadenan discusión y reflexión. Todos participan, también el docente.
Blog 	Anotaciones que se requieren sin que se prevea compartir la escritura	Se puede usar como diario de aprendizaje y compartirlo. Permite la misma gestión de los foros con menor formalidad.
Chat 	Solo para organizar y administrar el curso.	Zona donde es posible una comunicación similar a la de la videoconferencia.
Videoconferencia 	Intervención tipo clase magistral	Permite tutorías personalizadas y trabajos de grupo más efectivos.
Herramientas para elaborar una tarea		
Búsqueda en internet 	libre	Usa primero un Centro de documentación y luego permite la utilización de la biblioteca universitaria
Herramientas para evaluar		
Trabajos 	Depósito de una tarea final para el profesor	Permite la visualización de grupo dirigida por el profesor y la evaluación grupal.
Programas antiplagio ⁵ 	Permiten rechazar un trabajo	Enseñan al alumno a usar en forma apropiada las referencias y citas.
Ejercicios y quiz 	Puede resultar útil en la administración parcial de los contenidos	No prevé la participación ni la dinámica de grupos.

Tabla 2. *Uso de las herramientas de la plataforma de aprendizaje virtual Dokeos en el Campus virtual Nebrija.*

En muchos casos las plataformas de enseñanza virtual incorporan la mensajería interna (*Dokeos, Moodle, etc.*). Esta herramienta no se ha considerado aquí porque, dado que por su misma naturaleza implica la comunicación diferida, es mejor dedicarla a la comunicación administrativa del curso, así como el calendario, los índices, etc. En ese sentido, los *chat* representan una herramienta de colaboración menos formal y probablemente más colaborativa.

Es evidente que esta, como cualquier indicación de máxima del grado de comunicación y participación activa que pretende cada herramienta, se puede objetar. Esto por dos razones:

⁴ Dokeos integra la videoconferencia con pizarra virtual, chat y posibilidad de intercambio de documentos. La herramienta está reducida al uso de 5 participantes con telecámara y 12 con voz (la información proviene del uso de la plataforma en las asignaturas *del Master en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*). Todos acceden a las otras herramientas integradas (chat, documentos compartidos, pizarra). En este momento las plataformas Moodle y Blackboard no tienen esa posibilidad.

⁵ La herramienta Dokeos no lo contiene en su versión general, es un uso integrado por el Departamento de informática de nuestra universidad.

1. En algunos casos, sobre todo en la presentación de materiales y modelos, el grado de participación del alumnado es tradicionalmente bajo y suele reducirse a la elección del material a partir de muestras que ofrece el docente. En este caso el material se considera más o menos apropiado por el impacto sensorial y cognitivo que proporciona y por su capacidad de desencadenar el proceso de apropiación, reelaboración y reflexión sobre los contenidos.

2. Las necesidades propias de uso de la plataforma invitan a la comunicación diferida y todas las posibilidades de uso en sincronía aumentan su posibilidad de acercar lo virtual a la forma que la actividad puede tener en un aula «física». Todas las actividades son válidas, pero si criticamos el uso escolástico generalizado de los *drills* en la planificación didáctica y en los manuales ¿podemos admitir los cuestionarios de autocorrección para un curso de escritura académica? Los peros que valen en un caso, deberían valer en el otro.

En el caso de nuestra programación específica, los itinerarios de aprendizaje:

- presentan los contenidos utilizando una cadena de diapositivas con voz e incluso con incrustaciones de video, gráficos, etc. para aumentar su impacto cognitivo y aproximarlos al de las clases tradicionales. Existe un itinerario progresivo obligatorio y unidades que el estudiante puede escoger según las necesidades personales.
- utilizan los foros con preguntas de opinión para desencadenar la discusión.
- La búsqueda de material en Internet es un estadio al que se llega después de haber utilizado el Centro de documentación interno.
- integran el trabajo en chat y en videoconferencia cuando el grupo tiene que trabajar en sincronía.
- el docente proporciona tutorías personalizadas (a personas y a pequeños grupos) utilizando la videoconferencia y fomenta la autoevaluación.
- La herramienta de depósito «trabajos» se abre para permitir el cotejo y la interevaluación entre componentes del grupo cuando la tarea es la misma (por ej: la construcción de un índice).
- Todos los componentes del grupo pueden usar la herramienta de control de plagio para autocorregir el propio trabajo antes de entregar o corregir el de otros compañeros de curso.

En un segundo momento se realizó el pilotaje del curso usando dos grupos de estudiantes: uno de nativos y otro de extranjeros. En ambos casos se logró que realizaran un tipo de tareas que pueden considerarse propias de un curso colaborativo, se logró obtener también resultados de escritura individuales (más trabajosos para corregir pero útiles para la tarea solitaria de escritura académica evaluativa) y los comentarios posteriores fueron muy positivos.

El espacio de esta presentación no permite ahondar en los resultados, lo haremos en un segundo momento. El objetivo de este trabajo era presentar dos fases de la planificación de un curso académico: el análisis de necesidades por medio de cuestionarios y la selección de modalidades de trabajo colaborativo en el uso de herramientas virtuales. Creemos que hemos podido dar cuenta de ello y esperamos que la experiencia de planificación se consolide tanto en cursos de grado como de posgrado.

BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, M.C. (2010): «La simulación en la web 2 y los lenguajes específicos. La comunicación profesional a través de la red», Vera Luján, A. y I. Martínez Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional ASELE*, Comillas: Fundación Comillas y ASELE, 91-103.
- BARBERA, E. y BADIA, A. (2005): «Hacia el aula virtual: actividades y aprendizaje en la red», *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (9), 1-21.

PAISAGE – PORTAL AUDIOVISUAL INTERCULTURAL
SOBRE EL APRENDIZAJE DE GAÉLICO Y ESPAÑOL
TCIFGS – TAIRSEACH CLOSAMHAIRC
IDIRCHULTÚRTHA UM FHOGHLAIM NA GAEILGE &
NA SPÁINNSE

Pilar Alderete Diez

Escuela de Lenguas, Literaturas y Culturas (Español)

Universidad Nacional de Irlanda, Galway

RESUMEN: Esta presentación ilustra un proyecto cooperativo entre Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge y el Departamento de Español en la Universidad de Galway. Investiga el potencial de tecnologías audiovisuales para mejorar la experiencia de aprendizaje, construyendo comunidades, recursos compartidos y perspectivas multilingües.

Específicamente, el proyecto intenta mejorar las competencias lingüística y cultural en español e irlandés. Las cuatro actividades básicas en este proyecto son: 1) La producción de videos auténticos, doblados en las dos lenguas; 2) Entrevistas con hablantes de irlandés que viven en España y hablantes de español que viven en Irlanda; 3) Materiales para el aprendizaje autónomo sobre conceptos gramaticales básicos, contrastando las dos lenguas; 4) Un foro para el desarrollo de portafolios de aprendizaje y enseñanza.

El proyecto PAISAGE/TCIFGS vio la luz a mediados del 2009. La doctora Dorothy Ní Uigin de la Academia Universitaria de Gaélico Irlandés de la Universidad de Galway y yo decidimos aunar nuestros esfuerzos y empezar a trabajar juntas en la creación de materiales transferibles por un lado, y en la producción de videos basados en entrevistas personales que subrayaran temas de interculturalidad entre Irlanda y España. Nos parecía, por entonces, que dentro del mundo de la enseñanza de lenguas se trabajaba de manera aislada en lo que se refiere a la didáctica y metodología de una lengua a otra. Nos parece aún que se han desarrollado bastante los estudios territoriales y que existen múltiples técnicas, tecnologías e incluso materiales que podríamos empezar a compartir y eso nos llevó a hacer el primer borrador de este proyecto. Dentro de sus propias motivaciones como investigadora de la enseñanza de gaélico se encontraba la necesidad de poner a esta lengua, minoritaria a nivel europeo aunque oficial en el territorio de la República de Irlanda, en un marco mucho más europeo o dentro de lo que se ha venido a denominar en muchas instituciones universitarias, lenguas modernas. La realidad es que a pesar de su estatus oficial y de la obligatoriedad de su aprendizaje a través de la secundaria y en los exámenes de Leaving Certificate (selec-

tividad irlandesa) es un idioma hacia el que la actitud de los estudiantes universitarios, sobre todo en las grandes ciudades irlandesas, no siempre es favorable, puesto que se le considera arcaico y anticuado.

Mi motivación es menos política y cultural que la de mi compañera y tiene un carácter más puramente lingüístico o docente. Durante los tres primeros años de mi docencia en Irlanda, tuve la suerte de impartir clases de español en el curso del ACCESS (curso de acceso universitario para mayores) en la zona gaélico-parlante de Conemara. El curso era corto y relajado, en el sentido de que sólo duraba 12 semanas y que no había ninguna necesidad de alcanzar un determinado nivel de lengua específico. Se trataba de desarrollar la confianza de estos estudiantes que habían dejado la escuela secundaria sin terminar en algún momento de su vida o no habían llegado a examinarse para entrar a la universidad por motivos de salud o personales en su mayoría. El grupo era pequeño; no hubo nunca más de diez personas. Este curso me permitió darme cuenta de que estos estudiantes, ya bilingües, a pesar de sentirse en desventaja, contaban con varias ventajas: 1. Que ya tenían dos códigos lingüísticos con los que expresarse y 2. El gaélico en sí resultó ser de gran ayuda para ciertas dificultades gramaticales constantes del aprendiz angloparlante de español, como la estructura el verbo *gustar*, las expresiones del verbo *tener*, la diferenciación entre *ser* y *estar*; y pronunciación de sonidos vibrantes como la [r] y fricativos como nuestra [x]. En el 2006, empecé a incorporar estas similitudes a la hora de explicar estos temas dentro del aula de lengua, sobre todo a nivel de principiantes y tres años más tardes, Dorothy y yo decidimos que no era mala idea incorporar estas comparaciones dentro de nuestro borrador de proyecto también. Para nuestra sorpresa, el proyecto fue bien acogido y recibió una subvención de la Academia Nacional para la Integración de la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación (NAIRTL).

La sorpresa surgió porque éramos muy conscientes de lo que se conoce como el Declive de la Pedagogía Contrastiva (D.M. Al-Sibai, 2004). Esta corriente que se expandió a lo largo de los años sesenta se había centrado en la comparación de sistemas lingüísticos para la predicción de errores y dificultades a la hora de aprender una lengua. Con R. Lado a la cabeza en su *Linguistics Across Cultures*, se definía la mayor dificultad a la hora de aprender una L2 en la transferencia de una lengua a otra (R. Lado, 1957: 2). Este tipo de error se denomina *interferencia* y aún en nuestros días se utiliza esta terminología en la enseñanza para explicar el fallo del aprendiz que calca una estructura desde su L1 a su L2 o desde otra lengua que domina con soltura. A estas alturas del siglo XXI, ya conocemos bastante más en el terreno de análisis de errores y sabemos perfectamente que los fallos de los aprendices de una L2 no se deben solamente a la transferencia desde otro sistema lingüístico, sino que existen múltiples razones muchísimo más complicadas, como es el caso de las fosilizaciones. Por otro lado, Lado predecía el éxito del aprendizaje lingüístico de manera proporcional a la distancia entre las lenguas, determinando así qué estudiar y cómo estudiarlo. Ya que su metodología ignoraba las similitudes y se concentraba en las diferencias fomentando una enseñanza parcial de la lengua, como le criticaba Klein en 1986 en su libro *Second Language Acquisition*.

Para nosotros el contraste lingüístico entre el gaélico y el español no tiene como fin desarrollar una metodología global de enseñanza de gaélico o de español a partir de sus diferencias y similitudes, sino que se trata de explorar una herramienta más que permite que el profesor muestre atajos al estudiante que ambos conocen previamente en mayor o menor medida, así como una actividad que dosificada y frecuente puede fomentar la estrategia de la comparación lingüística como estrategia de aprendizaje de

lenguas en los estudiantes, y a su vez, fomentar el desarrollo de la competencia meta-lingüística. Como veremos en la parte final de esta presentación, el objetivo del contraste lingüístico, en este caso por parte doble de Dorothy y mía, era fomentar el diálogo del estudiante consigo mismo y con los compañeros que comparten esta misma lengua. Lo más gratificante fue empezar a ver que, sobre todos los estudiantes gaélicoparlantes nativos, empezaron a establecer similitudes y diferencias por su cuenta aportándonos ejemplos y sus propias experiencias para incorporar al proyecto. Fue este entusiasmo, enraizado en la satisfacción intelectual de encontrar una analogía lingüística y la satisfacción personal de usar su propia lengua en un ámbito académico más allá del territorio de los estudios gaélicos, el que nos animó no sólo a expandir este proyecto sino a darle una mayor coherencia y diseminarlo a nivel internacional para que pueda ser reduplicado. Me gustaría enfatizar el papel de la satisfacción emocional de usar la lengua madre oficial aunque minoritaria fuera del ámbito de casa o de los estudios gaélicos como una fuerte motivación para el estudiante de español en el ámbito irlandés, apoyándome en el concepto de *ego lingüístico* de Alex Guiora (Guiora et al, 1972). Guiora define este *ego* como la identidad que desarrolla una persona en referencia a la lengua que habla. Su adhesión a la cultura gaélica facilitó la atracción a este tipo de ejercicios multilingües y, como consecuencia, hizo que incrementara la inversión de tiempo del estudiante en el estudio del español y en la interacción con los materiales audiovisuales que les propusimos.

De ninguna manera, esta propuesta y presentación proponen una metodología contrastiva como única didáctica de la lengua, en ningún contexto, pero sí concordamos con M. Fakhrazadeh y A. Eslami Rasekh (2009: 1) en que «[...] using the second language throughout the lesson may make the class seem less real. Instead of the actual situation of a group of people trying to get a grip with a second language, there is a pretend monolingual situation»¹. La realidad de nuestros estudiantes es la contraria. En sus vidas diarias, tanto en inmersión como en contextos de instrucción lingüística fuera del país de origen de esa lengua, los estudiantes dejan que sus lenguas convivan y estén en contacto en sus intercambios lingüísticos o en sus momentos de práctica introspectiva. La estrategia comparativa en este sentido fomenta una concienciación de los elementos lingüísticos – y en nuestro caso, también culturales – de las dos lenguas. Esta comparación y la atención al uso de las dos lenguas implican que el estudiante reflexione no sólo sobre las dos lenguas como sistemas de comunicación sino sobre sus propias necesidades, identidad y visión del mundo. A la antigua usanza, Dorothy y yo nos hemos convertido en estudiantes de español y gaélico, respectivamente y en nuestro propio aprendizaje, documentado a través de un diario reflexivo hemos ido estableciendo relaciones entre las dos lenguas que queremos utilizar en la expansión de este PAISAGE inicial.

DESCRIPCIÓN DE PAISAGE

Principalmente, PAISAGE es un depósito de materiales audiovisuales desarrollado a nivel nacional con videos auténticos y no guionizados en español y en gaélico.

¹ Usar la segunda lengua durante toda la lección puede hacer que la clase parezca menos real. En vez de la situación real del grupo de personas que intenta llegar a tener un dominio de una segunda lengua, existe una situación monolingüe de mentira. (mi propia traducción, por no encontrarse otra disponible)

Existen cuatro tipos de videos: 1. La Esquina Gramatical, que cuenta en la actualidad con cinco lecciones que se centran en cinco aspectos básicos de la gramática de ambas lenguas: *ser* y *estar* / *tá agus is*; *tener* y sus expresiones / *bí ar...*; pronunciación en ambas lenguas: similitudes y diferencias; *gustar* / *is maith le*; y por último un video sobre la hora para explicar los números del 1-12 en un contexto contrastivo y funcional a la vez; 2. Videos locales A2 (estos tres videos presentan la universidad, la ciudad y el condado de Galway a los estudiantes nuevos y están doblados en gaélico y en español con el mismo texto a la manera de los antiguos textos paralelos pero sin ser una traducción exacta y dejando que fluya la lengua natural controlada a nivel A2, su carácter transferible ha facilitado el interés de otros profesores de lenguas dentro de nuestra escuela para desarrollar el mismo tipo de ejercicio con francés, italiano y alemán); 3. Entrevistas B y 4. Entrevistas C (estas entrevistas – ocho en español y cuatro en gaélico – han sido realizadas con un protocolo de preguntas sobre interculturalidad a hablantes de gaélico que viven en España – Bilbao y Barcelona, por el momento – y a hablantes de español que viven en Irlanda, para su posterior clasificación en los niveles intermedios o superiores del marco común europeo de referencia para las lenguas). La subvención de NAIRTL enfatizaba la necesidad de crear oportunidades de investigación. Evidentemente nuestra primera fuente de fomento de la investigación fue meramente lingüística con respecto a la comparación de expresiones en ambas lenguas, pero con la producción de estas entrevistas, empezamos a generar un minicorpus, que va a ser extendido de manera constante, en la medida en que tengamos oportunidad de conocer a personas en estas situaciones de contacto lingüístico y cultural. Por el momento, estos videos han sido colgados en nuestro canal de youtube (<http://www.youtube.com/gaelgespainnis>) pero su migración va a ser inminente en cuanto tengamos instaurada la plataforma definitiva de videos y de los materiales docentes sobre los que les hablo a continuación.

Este corpus de materiales audiovisuales desarrollados bajo licencia de *Creative Commons* no es la única fuente de materiales disponibles a través de nuestro portal. Para empezar a rodar, Dorothy y yo creamos una lección básica sobre la comprensión de los videos de nivel A así como rutinas de preguntas sobre las entrevistas que habíamos creado. Estas rutinas de preguntas están dedicadas a dos funciones eminentemente: 1. Constatar que el estudiante ha comprendido las opiniones expresadas por la persona entrevistada (en la que se incluyen ejercicios sobre las expresiones coloquiales utilizadas) y 2. Desarrollar la competencia intercultural a través de la reflexión detallada sobre aspectos concretos destacados en la entrevista por el entrevistado. En numerosas ocasiones, sobre todo ante la pregunta *¿qué echas de menos?* o *¿qué te falta?*, las respuestas de las personas entrevistadas son controvertidas porque señalan aspectos de la cultura de llegada que les desagradan más o con los que tienen más problemas, en otras palabras, los elementos de la cultura de llegada que han contribuido al *shock* cultural. El estudiante, evidentemente, reacciona fuertemente, tanto si lo expresa como si no, en el aula a este tipo de información y de este tipo de actividades es probablemente del que más nos hemos enriquecido, con el agravante o la ventaja de que al ser un proyecto a nivel tan local en el caso de los videos en castellano, los estudiantes llegaron a tener la oportunidad de contestar directamente a las personas entrevistadas que conocían de antemano o que conocieron posteriormente al video. Estas ocasiones han generado un diálogo muy productivo tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural fuera del aula de lenguas propiamente dicha. Estos materiales han sido almacenados en *Google Docs*, de tal manera que los podemos compartir con todos los

que nos los soliciten. También hemos habilitado un depósito de imágenes fotográficas tomadas en los viajes en los que hemos realizado los videos documentales y las grabaciones de las entrevistas en esta plataforma.

La idea inicial era intentar crear una comunidad en <http://www.ning.com//> que en sus comienzos fue gratuita. Hacia finales del desarrollo de nuestro proyecto, para el cual teníamos una subvención de un año, este sitio de creación de redes sociales dejó de ser gratuito y tuvimos que improvisar a última hora con lo cual sufrió nuestro último objetivo. Otro de nuestros objetivos iniciales era el de crear un foro de discusión y comunicación para estudiantes y profesores que utilicen nuestros materiales, de tal manera que podamos entender cómo se utilizan y en qué manera podemos mejorar en la producción de los siguientes videos o materiales docentes. Los problemas que nos planteó la plataforma inicial hicieron que nos planteáramos la creación de otro soporte sobre el que estamos trabajando en la actualidad y que irá unido a una mayor disseminación y distribución de nuestros materiales no sólo a nivel universitario por Irlanda, sino también a nivel de enseñanza secundaria donde el gaélico es obligatorio en el currículo nacional público. Una vez que contremos la utilización de nuestros materiales de una manera más sistemática, podremos lanzar este foro para evaluar el proyecto de una manera más cuantitativa y científica. Hay que subrayar a este respecto que el canal de video *gaeilgespáinnis* cuenta con varias suscripciones y numerosas visitas frecuentes, por ejemplo 996 – el video sobre *ser/estar* en castellano y 549 [a 24 de septiembre, 2011] – un video C1 con una mexicana residente en Galway. Parece que los videos sobre explicaciones gramaticales, creados con *Camtasia* y *Powerpoint*, tienen mayor éxito en la comunidad general de usuarios. Por el otro lado, las entrevistas de más de diez minutos – es decir, cortadas en varias partes ya que YouTube no permite subir gratuitamente videos de mayor duración – son las que cuentan con menos visitas. Este tipo de estadísticas de público general nos han ayudado para definir las necesidades generales que pueden existir y para diseñar próximas líneas de expansión e investigación.

PROCESO DE CREACIÓN DE PAISAGE

El proceso de formación antes de la creación fue la tarea más ardua, conjugada con nuestras horarios docentes, administrativos y de investigación para la institución donde trabajamos. Dorothy empezó un curso sobre tecnologías aplicadas a la enseñanza que imparte el Centro de Excelencia para el Aprendizaje y la Enseñanza (CELT) en la Universidad Nacional de Irlanda en Galway y que está teniendo mucho éxito. Yo, por mi parte, empecé un curso intensivo de fundamentos de la producción cinematográfica con el Centro Filmográfico de Galway (GFC) durante el invierno del 2009. A través de estos dos cursos, tomamos las decisiones sobre qué equipo comprar bajo las guías y los consejos de especialistas tanto de CELT como del GFC y decidimos adquirir dos cámaras simples, dos mp3 con micrófonos profesionales puesto que preferíamos tener un sonido superior y menos calidad visual y empezamos a contactar a gente que vivía aquí y que hablaba español para entrevistarlos en el estudio de grabación o en nuestras oficinas si éste no estaba disponible, y a gente que vivía en España y o bien tenía pensado viajar a Irlanda en algún momento, como fue el caso de Tomás Mac Siomáin, o que podíamos entrevistar en nuestro único viaje a Madrid (donde entrevistamos al jefe de departamento de la Escuela Oficial de Idiomas en Madrid, donde se

imparte gaélico irlandés, que además es co-autor del recientemente publicado Diccionario de Irlandés-Español) y después a Bilbao (donde entrevistamos a un alumno Erasmus que estudiaba irlandés y español y a una irlandesa residente allí durante varios años). Durante estos meses también llevamos a cabo la grabación y edición de los minidocumentales de nivel A y las entrevistas en Galway. Planeamos muchas más entrevistas que aún no han visto la luz por la dificultad de combinar nuestros trabajos y los de los posibles entrevistados.

Solo cabe resaltar, por si alguien quisiera reduplicar un proyecto similar, que la tarea de creación audiovisual es una tarea que consume muchísimo tiempo y que requiere de la ayuda de muchos profesionales que puedan aportar consejos sobre atajos y formas de solucionar problemas técnicos que de otra manera pueden llevar horas. En nuestro caso, somos afortunadas de contar con la ayuda de personas como Gráinne McGrath (CELT- An Teaglann) e Iain McLaren (CELT) que siempre están disponibles para estas cuestiones.

Por otro lado, como hemos observado, el proceso de creación, a pesar de que la subvención se haya terminado aún continúa, puesto que se trata de crear una plataforma que tenga más cuerpo y más materiales. En la actualidad, estamos disseminando los materiales originales en comunidades no académicas en Galway (Galway Intercultural Forum) y a través de NAIRTL desde Trinity College, Dublín; mientras aprendemos a subtítular (con un proyecto de subtitulación durante este año académico con los alumnos de Máster 2011/12); continuamos recogiendo materiales: entrevistas, videos locales de nivel A1 y A2; investigamos sobre las similitudes del gaélico y el español para encontrar atajos comparativos que ayuden en la enseñanza de ambos y seguimos diseñando ejercicios que acompañen y desarrollen la potencialidad de estos materiales.

PROYECTO PILOTO 2010/2011 Y EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

Sin más, el septiembre pasado (2010) decidimos echarnos a andar con estos materiales en clase de español. Nuestro proyecto piloto fue bastante informal porque se trataba de presentarles los materiales a los profesores que trabajan en nuestro equipo y ver si consideraban que se podían utilizar en alguna de sus clases. El proyecto piloto inicial se centró en los siguientes cursos:

- Primer Curso de Lengua – Principiantes (A1-A2) (130 alumnos) e Intermedio (A2-B1) (50 alumnos) de Letras y Empresariales/Derecho Mercantil se utilizaron
 - Lección Uno – *Ser y Estar*; Lección Tres – *Tener*; Lección Cuatro – *Gustar*; Lección Cinco – La hora; Tour de la Universidad; Tour histórico de Galway y Tour Condado de Galway.
- Diploma de Español para A2-B1 (25 alumnos) se utilizaron
 - Tour de la Universidad, Tour histórico de Galway y Tour Condado de Galway.
- Segundo Curso Ex-Principiantes (A2-B1) (50 alumnos) de Letras se utilizaron en el laboratorio de lenguas
 - Entrevistas a Yolanda, Azahara y Regina.
- Segundo Curso Ex-intermedio (B1-B2) (18 alumnos) de Letras se utilizaron
 - Entrevistas a Javier y a Marcel.

- Cuarto Curso – último año – (B2 – C1) (45 alumnos) de Letras se utilizaron
 - Entrevista a María en respuesta a sus quejas respecto al año Erasmus.
 - Entrevistas a Azahara, Yolanda, Regina, Pablo.

De la misma manera distribuimos un pequeño cuestionario evaluativo a estos estudiantes que manifestaron sus distintas opiniones al respecto de estos materiales y las actividades propuestas con los mismos. Les presentamos aquí un resumen de estas evaluaciones por curso:

- En el último año de la carrera disfrutaron de las entrevistas y deseaban ver más temas interculturales en profundidad en próximas entrevistas.
- A los de segundo les gustó aprender sobre aspectos culturales típicos de España en contraste con los de Irlanda.
- A los de primero les hacía ilusión poder utilizar el irlandés a la hora de aprender una nueva lengua.

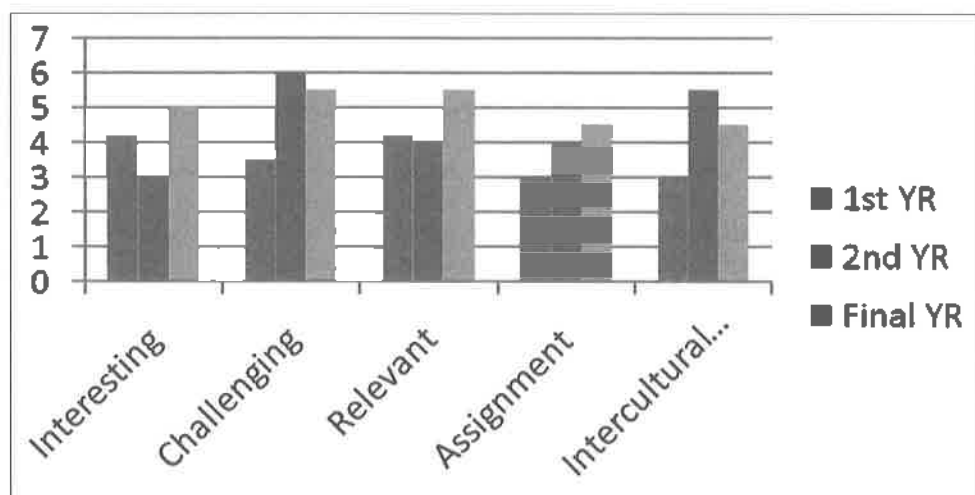


Tabla 1.1²

Entre los comentarios específicos que nos resultaron de interés para evaluar nuestro proyecto, se encuentran los siguientes:

– **Negativos:**

- Cuarto Curso: ‘Too fast!’ (Rapidísimo). ‘Intimidating’ (Intimidan)
- Primer Curso: ‘The grammar videos are useful but hard to watch on your own’ (Los videos gramaticales son útiles pero difíciles de ver por nuestra propia cuenta).

² Interesante, Difícil, Relevante, Deberes, Aspectos Interculturales.

– **Positivos:**

- Cuarto Curso: «Great exercise to understand real speech» (Un gran ejercicio para entender habla natural); «Small oral projects like this should develop here» (Deberíamos desarrollar proyectos orales así); «Very good insight into how we come across to new foreigners» (Buena información sobre cómo nos ven los extranjeros); «Opens up the dialogue between Irish and Spanish students!» (Abre el diálogo entre estudiantes irlandeses y españoles); «Sharing Erasmus experiences» (Compartir experiencias Erasmus); «For the vast majority, Erasmus programmes are not working as they should be and it shows the enormous stress of trying to establish an entire life and world view in a new different language» (Para la gran mayoría, los programas Erasmus no funcionan como deberían y muestra el enorme estrés de intentar establecer una vida entera y visión global en una lengua diferente).
- Segundo Curso: «Colloquial speech» (Habla coloquial); «They are short and easy to watch» (Son cortos y fáciles de ver); «It integrates culture in a very practical down-to-earth way» (Integran la cultura en una forma práctica de andar por casa); «Spanish and Irish students should start working on videos like this together» (Los estudiantes españoles e irlandeses deberían intentar trabajar en videos así juntos); «It destroys culture stereotypes» (Destruye los estereotipos culturales).
- Primer Curso: «Great introduction to the university» (Gran presentación a la Universidad); «It felt great to be able to understand something in Spanish so quickly» (Sienta bien entender algo en español tan rápido); «It is a local video and so it is very relevant» (Es un video local y relevante).

Resumiendo, en general los alumnos de primer curso encontraron difícil trabajar por su cuenta poniendo de relieve la falta de autonomía con la que llegan a las aulas universitarias, aunque reaccionaron positivamente a la relevancia y cercanía de los materiales. Los alumnos de segundo curso no le encontraron ninguna desventaja a nuestros materiales y resaltaron su exposición al habla natural, su brevedad y los aspectos culturales que resaltaban. De la misma manera, proponían un ejercicio de producción como respuesta a estos videos. Por último, los alumnos de cuarto curso seguían enfrentándose a la ansiedad del contacto con la lengua auténtica a velocidad real pero destacaban la positividad de este aspecto y apreciaban el tema del Erasmus puesto que estaban recién llegados de su experiencia en el extranjero (obligatorio para las carreras de lenguas en nuestra universidad). De la misma manera que los de segundo, apreciaban los temas culturales atajados de manera práctica y también sugerían la actividad de producción audiovisual estudiantil que sus compañeros de segundo proponían. En el diploma para estudiantes adultos no hubo especial hincapié sobre ningún aspecto en concreto pero parecían estar de acuerdo en general con nuestros estudiantes de primero.

DISEMINACIÓN Y EXPANSIÓN

En la actualidad, el proyecto se encuentra en su fase de diseminación y expansión. En otras palabras, tanto Dorothy como yo seguimos creando videos y materiales gratuitos para la plataforma de una manera colaborativa pero independiente. El proyecto

más ambicioso con el que hemos expandido PAISAGE comenzó en junio del 2011, una vez más patrocinado por el NDLR junto con Regina Carballo Sicilia, que fue lectora de lenguas de esta universidad. En un año nos hemos comprometido a terminar un compendio de materiales para nivel A1 para el primer semestre de nuestro curso SH112 – Español para Principiantes y para todo el año en SH128 Diploma de Español. Este compendio incluye:

1. Un libro A1 → A2, consistente en 8 lecciones y dos de revisión, que se desarrollan en contenidos gramaticales, tareas de destreza oral con énfasis en la interacción A1 y comprensión A2, destreza de traducción entre el español y la lengua oficial y ésta y la lengua minoritaria, destreza de escritura A1 y lectura A2.
2. Un método de evaluación alineado con estos materiales y sus ejemplos de tareas y exámenes para que el alumno sea consciente de lo que se espera a final de este periodo de estudio.
3. CD y videos auténticos de acompañamiento en varios acentos, producidos de manera local y a bajo coste.
4. Facebook y Twitter. Comunidades de Aprendizaje a través de estas redes.
5. Porfolio Europeo de Lenguas integrado desglosado por tareas.

Terminaremos estos materiales el junio del 2012 y ya estamos pensando en trabajar en el compendio para A2, probablemente bajo el marco de programas de ‘Lifelong Learning’ de la Unión Europea.

De la misma manera, siempre estamos abiertos a colaboraciones con otras lenguas y con otros profesionales de la enseñanza y de la creación de materiales para trabajar colaborativamente. Por lo tanto, incluyo nuestro contacto en esta comunicación para que puedan contactarnos para más información:

Dorothy Ní Uigin, correo electrónico: dorothy.niugin@nuigalway.ie

Pilar Alderete Diez, correo electrónico: pilar.alderete@nuigalway.ie

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAS, A. (1995): «Contrastive analysis: Is it a living fossil?», *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33, 195-215.
- AITKINSON, D. (1987): «The mother tongue in the classroom – A neglected resource», *ELT* 41/4, 241-247.
- AL-SIBAI, D.M. (2004) «Not to Be: The decline of contrastive analysis pedagogy», *English* 523, *Contrastive and Error Analysis*, October 26, 2004, 1-7.
- GUIORA, A. (1972) «The effect of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study», *Comprehensive Psychiatry*, 13.
- KAVALLIAUSKIENE, G. et al (2007) *Translation as a learning tool in English for specific purposes* [en línea] <<http://www.leidykla.eu/fileadmin/kalbolyra-3/57-3/132-139-psl.pdf>>.
- KLEIN, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- LADO, R. (1966) *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- LONG, M.H. (1991) «Focus on form: A design feature in language teaching methodology», en K. DE BOT, R. GINSBERG & C.J. KRAMSCH (eds). *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins: 39 – 52.
- FAKHARZADEH, M. y A. ESLAMI RASEKH (2009) «Why's of pro-first language use arguments in ESP context» [en línea] <http://www.esp-world.info/Articles_26/Original/WHYs.pdf>

RECURSOS EN RED ¿PARA TODOS?: ANÁLISIS DE LA ACCESIBILIDAD DE PLATAFORMAS Y MATERIALES DE ELE EN LÍNEA¹

Patricia Álvarez Sánchez
Ana María Fernández Soneira
Universidade de Vigo

RESUMEN: El desarrollo de Internet y de sus posibilidades en numerosos campos del saber y del ocio es innegable. Entre estos campos se sitúa el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En la Red podemos encontrar materiales específicos para desarrollar nuestra competencia lingüística, incluso estructurados por niveles, y recursos multimedia e interactivos de todo tipo que podemos usar como material de apoyo para consolidar lo que vamos aprendiendo.

Si nos centramos en los recursos específicos que encontramos en la Red para desarrollar las capacidades lingüísticas, surge una pregunta: ¿a quién van realmente dirigidos esos recursos?, ¿son accesibles para cualquier aprendiz de español como lengua extranjera/L2?, ¿tienen autonomía suficiente para poder ser usados sin necesidad de ayuda?

INTRODUCCIÓN

Desde nuestra experiencia como docentes de español, no sólo de alumnos extranjeros, sino de alumnos que lo estudiaban como segunda lengua, tal y como sucede en el caso de los alumnos sordos, nos preocupa no poder sacar el máximo provecho a los Recursos de aprendizaje de ELE en Red.

Entendemos por web accesible aquella que está diseñada para que sus contenidos estén disponibles para cualquier usuario y le permitan interactuar de forma total, independientemente de sus condiciones personales. ¿Cómo podemos conseguir que los materiales que encontramos en las plataformas de ELE también sean accesibles? En la mayoría de los casos los encontramos estructurados por niveles e incluso por competencias (gramatical, léxica, etc.), pero tenemos la sensación de que solamente están orientados a algunos de los posibles alumnos interesados en aprender la lengua.

Nos proponemos, en este trabajo, los siguientes objetivos:

¹ Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto «O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias» (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

1. Hacer una revisión de las plataformas y páginas web de enseñanza de español como lengua extranjera.
2. Analizar los recursos en red para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Valorar los materiales de ELE en línea en el contexto de la enseñanza/aprendizaje a alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Aplicar las normas vigentes de accesibilidad web para establecer unas pautas de buenas prácticas en la creación de materiales, apoyándonos también en nuestra experiencia como docentes de ELE.

Nuestro objetivo final es reflexionar acerca de las posibilidades de las nuevas tecnologías para diseñar materiales completos y accesibles que posibiliten la explotación de todo tipo de recursos por cualquier tipo de usuario tomando como punto de partida los contenidos complejos y de calidad que ya podemos encontrar en la Red.

LOS ALUMNOS CON NEE EN CLASE DE ELE

¿QUIÉNES SON?

Se define a un alumno con necesidades educativas especiales (NEE) como aquel que requerirá apoyo adicional si se quiere obtener de él un óptimo rendimiento académico (Smith 2005:13).

Los problemas que generan estas necesidades incluyen trastornos visuales, pérdida de audición y limitaciones de movilidad. Más complejas de identificar son las dificultades en el aprendizaje debido a problemas emocionales o cognitivos, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, la dislexia, el autismo, etc.

En esta comunicación haremos una revisión general de los principales obstáculos que pueden dificultar la experiencia del aprendizaje en línea para alumnos con estas necesidades educativas especiales, haciendo especial hincapié en el caso de los alumnos sordos que acceden a plataformas y materiales en línea para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

SU PRESENCIA EN LA CLASE DE ELE

Hay varias razones que explican el bajo número de alumnos con NEE en las clases de lengua extranjera:

1. Es cierto que el número de alumnos extranjeros con NEE que vienen a aprender español a nuestro país es muy reducido, pero estos datos no tienen en cuenta a aquellos estudiantes que aprenden español en sus países, de la misma forma que los alumnos españoles con NEE aprenden inglés.
2. Los profesores de lenguas extranjeras no suelen estar familiarizados con las peculiaridades de los alumnos con NEE. Sin embargo, somos conscientes de que éstos siempre luchan por satisfacer las necesidades de cada uno de sus alumnos, sean cuales sean.
3. La escasez de materiales adaptados y de profesionales formados en los ámbitos de la accesibilidad y la psicolingüística.

Hay estudios/profesionales que afirman que el aprendizaje de ciertos idiomas es más fácil que el de otros, en un contexto de enseñanza de segundas lenguas, para estos alumnos con NEE. Uno de los motivos que fundamentaría la creencia de que el español es un idioma sencillo de aprender reside en las diferencias a nivel ortográfico de las lenguas. Las correspondencias entre sonidos y letras en inglés o francés son relativamente inconsistentes si las comparamos con lo que ocurre en la escritura en italiano o español. El desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación de las palabras ocurren más rápidamente en una lengua de ortografía transparente que en una lengua de ortografía opaca, es decir, en una lengua con menor nivel de homofonía y con pocos casos en los que la correspondencia grafema-fonema no sea biunívoca. En la misma línea, se ha sugerido que idiomas como el español son más sencillos para alumnos con NEE ya que sus dificultades lingüísticas específicas permanecen ocultas. Sin embargo, en el aprendizaje de otras lenguas con ortografía más opaca los problemas de comprensión y expresión escrita pueden agravarse.

En los casos de inclusión de estos alumnos en la clase de lengua extranjera, se ha constatado que en ciertas situaciones se pasa por alto la utilidad final de la lengua para elegir una que se adapte a las capacidades de los estudiantes, por lo que muchos autores apuntan hacia la preferencia de lenguas con ortografía transparente como el español o el italiano frente a aquellas de ortografía opaca como el inglés para explicar la elección de lengua extranjera (LE) por alumnos con NEE (Crombie 1997).

La mayoría de nosotros, docentes, en algún momento de nuestras carreras nos encontraremos con estudiantes que necesitarán ayuda adicional para superar los obstáculos a los que se enfrentan en sus estudios. En este trabajo nos centraremos en el análisis y valoración de los recursos de aprendizaje en línea: plataformas y actividades de español como lengua extranjera con el fin de que, cada vez más, las necesidades educativas especiales se tengan en cuenta a la hora de diseñar herramientas educativas en línea.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Los estudiantes con problemas de aprendizaje podrán tener acceso, gracias a las TIC, a materiales didácticos online, vídeos, etc., en horarios que encajen con sus preferencias individuales. Además, la multimodalidad de las nuevas tecnologías permitirá a estos estudiantes aprender de la manera que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje (Smith 2005:13).

Los alumnos con NEE pueden beneficiarse de los avances en la tecnología si ésta se usa correctamente. El papel del profesor consistirá en ayudar a los estudiantes a ser más independientes, para alcanzar sus objetivos en el proceso de aprendizaje y esto se puede conseguir enseñándoles a utilizar las herramientas Web 2.0 de forma adecuada. Al mismo tiempo, los diseñadores de plataformas y actividades educativas en línea deberán tener en cuenta las características particulares de estos alumnos para crear recursos apropiados, motivadores y originales que ayuden al mismo tiempo a estos alumnos y a todos los demás usuarios de este tipo de portales o páginas web educativas.

LA ACCESIBILIDAD WEB DE PLATAFORMAS EDUCATIVAS

La accesibilidad web se refiere a las características de los contenidos de las páginas web, que hacen fácil y sencilla su navegabilidad y transformación correcta para los

diversos usuarios, incluyendo tanto a las personas con discapacidad como a los que no cuentan con las condiciones tecnológicas óptimas para la navegación.

Para analizar las plataformas o páginas web de recursos en línea existen varias guías, de las que destacamos los siete principios vigentes del diseño universal, compilados en 1997 por: B. R. Connell, M. Jones, R. Mace, J. Mueller, A. Mullick, E. Ostroff, J. Sanford, E. Steinfeld, M. Story, y G. Vanderheiden, que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- El diseño es útil para personas con diversas capacidades. El sitio web proporciona las mismas formas de uso para todos: idénticas cuando sea posible, equivalentes cuando no. Evita la segregación o estigmatización de los usuarios mediante el uso de etiquetas neutras. El diseño es atractivo y motivador para todos los usuarios.
- El diseño se acomoda a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales. Éste se adapta al ritmo de uso del usuario y proporciona distintos modos de uso para el visitante.
- El uso del diseño es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos o habilidades lingüísticas. Se acomoda a un rango amplio de grados de alfabetización y conocimientos del lenguaje. Elimina la complejidad innecesaria. Ordena la información dependiendo de su importancia. Proporciona ayuda y *feedback* durante la visita.
- El diseño transmite la información necesaria de forma efectiva al usuario, sin importar las capacidades sensoriales del mismo. Utiliza diferentes medios (pictóricos, verbales, etc.) para la presentación de manera redundante de la información esencial.
- Ordena los elementos para minimizar los errores; los elementos más usados están más accesibles y separados de otros que pueden crear fallos en la experiencia web.
- El diseño puede ser utilizado sin suponer ningún tipo de fatiga. Las acciones repetitivas se han minimizado al máximo.
- El tamaño y el espacio de los elementos de la web los hace accesibles y manipulables por los usuarios, independientemente de sus capacidades o habilidades.

Analizaremos a continuación como ejemplo de aplicación de lo dicho en estas líneas, la página web del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/>) como plataforma educativa de referencia en el contexto del aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera en todo el mundo. Hemos elegido este portal web por ser uno de los más visitados por los profesionales de la enseñanza de ELE a nivel internacional. Por este motivo, es un portal familiar para todos los lectores y sirve de guía para otras páginas web de contenidos similares².

A modo de comentario inicial, creemos necesario subrayar el exceso de información que aparece en las páginas consultadas, tanto en la portada inicial, como en las de los diferentes apartados: Enseñanza, Literatura, Lengua, etc. Vamos a escoger para

² Hemos consultado también otros sitio web, siguiendo los mismos criterios de análisis; por ejemplo: Espacio de colaboración para los usuarios de la lista Formespa, Todo ELE, RedELE, Marcoele y ELE-NET. Lamentablemente, la brevedad de este trabajo nos impide presentar las conclusiones del análisis de estas páginas web.

nuestro análisis el apartado Enseñanza (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>), que será también el analizado en el siguiente apartado de este trabajo dedicado a la accesibilidad de los contenidos educativos en línea.

Consideramos que este portal podría ser más motivador, tanto para el estudiante como para el profesor. No proporciona distintos modos de uso para acceder a sus contenidos, aunque todas las imágenes sí tienen una descripción alternativa. El uso del portal es complejo; la información no está ordenada ni proporciona *feedback* al estudiante que intenta acceder a ella. En nuestra opinión, el diseño del portal transmite demasiada información, más de la que el usuario necesita para navegar por la página web y, en la mayoría del espacio virtual, esta información se transmite a través de la lengua escrita. Los contenidos se han organizado siguiendo el orden alfabético de los títulos. Las secciones más visitadas no son las más visibles y en una misma columna podemos encontrar el plan curricular y actividades didácticas como *Historias de debajo de la luna* o *Pasatiempos de Rayuela*. El diseño del portal no es cómodo para el visitante, que tardará demasiado tiempo en localizar la información que desea tras leer todo el texto presentado en cada pantalla. Si utilizamos nuestro navegador para ampliar las fuentes tipográficas nos podemos dar cuenta del poco espacio que hay entre las distintas secciones, lo que impide distinguir de manera sencilla dónde comienza una y termina otra, o cuáles son los subapartados que engloba una determinada sección.

Una de las ideas que nos parece fundamental poner en práctica sería facilitar el reconocimiento de las secciones mediante divisiones en la propia web o a través del uso de distintos colores o símbolos que permitieran distinguir un contenido teórico de otro práctico, las actividades lúdicas de las lecturas graduadas, los materiales para profesores de los materiales para los alumnos, los contenidos didácticos y los informativos, etc.

A modo de ejemplo, aportaremos una serie de adaptaciones o modificaciones para este portal que pueden mejorar la accesibilidad, a la hora de consultar esta web, de los alumnos con deficiencias auditivas, y, en consecuencia, de todos los alumnos que la visiten, independientemente de sus capacidades. Haremos especial referencia a la comunidad sorda en concreto puesto que la accesibilidad, el análisis y la adaptación de materiales de enseñanza de español como L2 constituye uno de los retos que nos planteamos en nuestras investigaciones³.

Al contrario que en la comunicación oral, la entrada de la información en la comunicación vía Internet depende en un mayor porcentaje de la visión que de la audición, por lo que este medio aparentemente sería ideal para usuarios sordos. Sin embargo, el déficit auditivo de los sordos no sólo les dificulta o impide la comprensión del habla en la comunicación oral, sino que les conduce a un notable déficit en el procesamiento de cualquier información verbal, ya sea oral o escrita. Este hecho les supone un hándicap a la hora de interpretar el lenguaje escrito.

En algunas de las publicaciones de John Richard Jiménez (p.e. 2009) podemos encontrar guías muy útiles para el desarrollo de páginas web accesibles para la población sorda. Podemos resumir los consejos principales en los siguientes puntos:

Información: Se presentará la información en varios lenguajes, códigos o sistemas comunicativos, facilitando los estímulos sensoriales. En la web del Centro Virtual

³ Grupo de investigación sobre lengua de signos y lengua española (GRILES), Universidad de Vigo: webs.uvigo.es/griles. Este grupo de investigación forma parte de la Red gallega de Recursos Lingüísticos para una Sociedad del Conocimiento (relisco.grupolys.org).

Cervantes echamos en falta estímulos de carácter visual y auditivo, tanto en el diseño del portal, como en las actividades que se proponen. Por ejemplo, vídeos o audios explicativos, transcripciones o subtítulos, etc. Rincón y Becerra (2009) subrayan que es «la imagen, el texto, la animación y el video, lo que en conjunto va a permitir abordar tanto el referente real de los objetos, situaciones, problemáticas, fenómenos como el componente altamente simbólico y de gran complejidad cognitiva del texto».

Teniendo en cuenta las posibilidades tecnológicas y económicas para colgar vídeos o animaciones, es una excelente opción de accesibilidad incluir en las páginas web, textos en lengua de signos (vídeos) o grabaciones reales en las que los alumnos puedan apoyarse para comprender el discurso gracias al lenguaje no verbal y la lectura labial. Podemos destacar la reciente iniciativa ESE «En sintonía con el español» (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/default.htm>), un *podcast* con actividades que invitan a mejorar la comprensión auditiva, del que hablaremos en el siguiente apartado.

Navegación: Los procesos memorísticos de las personas sordas son principalmente visuales, por lo que se dispondrá de iconos de fácil retentiva tales como: contacto, atrás, adelante, buscar, actividades, etc. Los portales educativos deberán contener una estructura de menús lo suficientemente clara para que los aprendices se desenvuelvan sin perder la orientación en la web. Por otra parte, cuando se diseñan menús no podemos esperar que los usuarios busquen las palabras que el diseñador ha utilizado para designar una acción, mucho menos cuando se trata de personas sordas debido a lo restringido de su vocabulario.

Por tanto, una opción sería evaluar antes de diseñar, pidiendo a un grupo de personas sordas que formulen palabras para nombrar una serie de acciones que requiere la página web y utilizar dichas palabras para diseñar los menús. En la web del Centro Virtual Cervantes echamos en falta ilustraciones o iconos que simbolicen de manera clara los contenidos y que permitan prescindir de parte del texto que dificulta la comprensión de la organización de la información. Este portal sí ofrece a los visitantes un mapa del sitio web (<http://cvc.cervantes.es/sitio/mapa.htm>) con todos los hipervínculos necesarios para acceder a cada sección. Sin embargo, y como sugieren Rincón y Becerra (2009) «es una valor agregado para el estudiante sordo que el software tenga una visión de conjunto, mediante un mapa o un diagrama».

Lengua: Se revisará la información escrita para asegurar que no haya párrafos de difícil comprensión, repetición de contenidos, instrucciones poco claras o títulos ambiguos. Cuando se requiera una respuesta del usuario, se sustituirá la respuesta escrita por respuestas de ratón, ya sea seleccionando una palabra que ya está escrita (tan sólo tendrían que reconocer la palabra), pinchando sobre una casilla, etc. En la web del Centro Virtual Cervantes echamos en falta que se enumeren o subrayen los diferentes puntos en el texto, las palabras principales, que se eviten los textos gramaticalmente complejos en la portada de la web, etc. Como apuntan Rincón y Becerra (2009), en relación a los alumnos con deficiencias auditivas, «se identifica como una necesidad en el software educativo para educandos sordos que esté presente diferentes niveles de estructuración y complejidad de acuerdo con la evolución y desarrollo de las habilidades del aprendiz».

Web 2.0: La Web 2.0 fomenta la motivación de los estudiantes y aumenta la participación en clase, en particular, entre los alumnos con necesidades educativas espe-

ciales, lo que reduce considerablemente la ansiedad que produce tener que hablar delante de los demás compañeros, especialmente en una lengua nueva que no se domina del todo. Los alumnos sienten que pertenecen a un grupo y se comprometen con el trabajo, lo que mejora la atención al detalle y, en general, la calidad de los resultados. En la web del Centro Virtual Cervantes echamos en falta el uso de videoconferencias y salas de chat que posibilitaría el aprendizaje en parejas o grupos y ayudaría a la construcción de una comunidad de aprendizaje más social. Sí existen foros de español para docentes y profesionales relacionados con el uso de la lengua española, numerosas vías para compartir los contenidos con otras personas a través de las redes sociales y aparatos dedicados al envío de comentarios o dudas sobre las distintas actividades. Teniendo en cuenta el auge en el uso de los dispositivos móviles como *smartphones* o *tablets*, ¿por qué no crear aplicaciones de estos contenidos para poder utilizarlos en cualquier lugar y en cualquier momento? De esta forma se fomentaría el aprendizaje independiente y social al mismo tiempo.

LA ACCESIBILIDAD DE CONTENIDOS EDUCATIVOS EN LÍNEA

A continuación analizaremos el potencial de algunas herramientas en línea contenidas en el *Aula de Lengua* del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>) para el aprendizaje independiente de español por parte de alumnos con necesidades educativas especiales. Hemos elegido un recurso en concreto por cada habilidad lingüística para representar así las posibilidades educativas del portal, así como muestras de actividades relacionadas con la gramática y la cultura de países de habla hispana.

Comprensión lectora: Lecturas paso a paso

En el portal web del Centro Virtual Cervantes se recogen algunas lecturas graduadas en español que pueden ser muy útiles para los alumnos de todos los niveles (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>). Echamos en falta herramientas que transformen el texto en audio, aunque, en general, es un recurso bastante completo que combina textos graduados con actividades originales y un glosario en formato integrado que define los conceptos más complejos y, en la mayor parte de las ocasiones, apoya estas definiciones con ilustraciones.

Gramática: Pasatiempos Rayuela, Aveteca y PracticaEspañol

Los pasatiempos *Rayuela* (<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/>) son creativas actividades léxicas y gramaticales. El entorno de trabajo para el estudiante no es demasiado motivador ni estimulante, no hay *feedback* de corrección de errores que permita al estudiante con dificultades de aprendizaje analizar sus fallos y reconocer las respuestas correctas a través de las reglas gramaticales que se le recuerden. Aconsejaríamos completar estos pasatiempos con breves explicaciones gramaticales, refuerzo de vocabulario, materiales audiovisuales, etc. *PracticaEspañol* (<http://www.practicaespanol.com/>) es otro recurso del Aula de Lengua del Centro

Virtual Cervantes que también ofrece una breve selección de ejercicios de distintos tipos (completar huecos, unir con flechas, etc.) que el propio alumno puede autocorregir. Como sugerencia para ampliar estos contenidos, aconsejamos incluir cuadros de resumen de las principales reglas lingüísticas o diagramas que faciliten la comprensión de los alumnos con necesidades educativas especiales, para quienes las explicaciones metalingüísticas en lengua extranjera pueden resultar excesivamente complicadas.

En la sección denominada *Otros materiales* (<http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/>) podemos encontrar otras lecciones temáticas bastante completas, que integran las actividades de vocabulario, comprensión y expresión escrita con claves visuales que facilitan la comprensión de todos los contenidos lingüísticos. En este caso también echamos en falta *feedback* que apoye la corrección de errores y material audiovisual dirigido a alumnos que requieran un contexto más amplio para entender todas las peculiaridades lingüísticas presentes en las actividades que se les proponen.

Aveteca (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm) es el Aula Virtual de Español del Centro Virtual Cervantes. Las actividades que se proponen carecen de refuerzo positivo para el estudiante independiente o resúmenes de las principales reglas gramaticales pero sí incorporan otros alicientes que hacen que esta herramienta sea adecuada para alumnos con necesidades educativas especiales, como la posibilidad de escuchar una grabación de los textos escritos, la definición de términos complejos en los textos y el acompañamiento de las actividades por ilustraciones. El entorno de trabajo es, además, cómodo e intuitivo para el estudiante.

El Centro Virtual Cervantes también nos da la oportunidad de descargar su editor de actividades en línea llamado Rayuela CD (http://www.cervantes.es/rayuela/rayuela/InstalacionRayuela_2.exe), que el profesor podrá utilizar para crear ejercicios y juegos para completar las clases con sus alumnos. Actualmente existen otros editores más modernos, también gratuitos, que dan mejores resultados, por lo que aconsejamos a los interesados que prueben también otros entornos de trabajo.

Comprensión oral: Cervantes TV, Radio FLE y ESE

Para favorecer la comprensión de los textos escritos, mejorar la comprensión auditiva de los alumnos y desarrollar la conciencia fonológica es imprescindible incluir recursos de carácter auditivo en nuestras lecciones.

En el Aula de Lengua del Centro Virtual Cervantes encontramos varias herramientas que persiguen este objetivo.

Cervantes TV (<http://cervantestv.es/>) es uno de los portales de contenidos culturales del Centro Virtual Cervantes. El material audiovisual recogido y catalogado en su base de datos abarca un sinfín de manifestaciones artísticas relacionadas con el Instituto Cervantes, la cultura hispana o la enseñanza del español como lengua extranjera. Echamos en falta, como en otras secciones del Centro Virtual Cervantes, el apoyo de subtítulos intralingüísticos en los vídeos que se ofrecen. Esta herramienta posibilitaría el desarrollo de la conciencia fonológica del alumno de español como lengua extranjera en todos sus niveles de aprendizaje. Los recursos audiovisuales en el aula de ELE son muy útiles para el desarrollo de la comprensión oral y cultural de la lengua por parte del alumno y favorece la integración de estudiantes con distintos tipos de capacidades. El uso de materiales que combinan imágenes con texto y sonidos hace

que la recepción de la información se pueda producir a través de distintos canales. Nuestros alumnos sordos o con alguna deficiencia auditiva podrán beneficiarse del uso de este material en clase, y, a través de los subtítulos en español, los alumnos disléxicos cuyo desarrollo de la conciencia fonológica sea pobre, podrán practicar la relación símbolo-sonido de manera más efectiva. Los subtítulos, además de proporcionar a las personas sordas una versión escrita del componente oral de la televisión (incluidos los diálogos, narraciones, música y efectos de sonido) también pueden ayudar a estos estudiantes en su camino para corregir la lectura y la escritura.

Uno de los programas de software más utilizados para la subtitulación de archivos audiovisuales es Subtitle Workshop (<http://www.urusoft.net/products.php?cat=sw&lang=2>) aunque Youtube (<http://www.youtube.com>) también ofrece esa opción en la actualidad y en este portal se pueden encontrar ya muchos materiales subtitulados perfectos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Herramientas como ESLVideo (<http://www.eslvideo.com/>) también son muy útiles para nuestra clase de lengua extranjera. Este recurso nos dará la posibilidad de crear actividades a partir de los vídeos que elijamos. Podremos enviar un enlace de esta tarea a nuestros alumnos, embeberla en nuestro blog o sitio web y guardar los resultados en una cuenta propia.

Radio FLE (<http://www.fundacionlengua.com/radiofle/>) es un proyecto vinculado al trabajo de la enseñanza de español como lengua extranjera realizado por el Instituto Cervantes. En la programación de esta radio que emite por internet podemos encontrar tanto noticias actuales como clases de español de veinte minutos de duración, dirigidas a alumnos de los distintos niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Echamos en falta, si no la total transcripción de los contenidos debido a la dificultad que supondría debido a lo improvisado de algunos espacios, sí unos apuntes generales relacionados con las clases de español programadas diariamente que puedan acompañar a estas audiciones. Solamente cuando los alumnos con dificultades de aprendizaje ven una lengua por escrito son capaces de entender los detalles fonológicos, semánticos y sintácticos, analizar cómo interactúan estos componentes lingüísticos e inferir, a partir de estas relaciones, las reglas que les permitirán producir textos originales en esta lengua.

ESE (En sintonía con el español – <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>) es un *podcast* de reciente creación incluido en el espacio de enseñanza del Centro Virtual Cervantes. Cada programa contiene un archivo sonoro, fácilmente descargable a un dispositivo móvil, una transcripción de ese texto oral y una serie de actividades interactivas, con autocorrección, relacionadas con la temática de la entrega y que persiguen el desarrollo de la expresión oral y escrita del alumno. Aunque esta herramienta nos parece muy adecuada para el estudio independiente del español como lengua extranjera, echamos en falta un mayor número de ilustraciones, animaciones o vídeos que acompañen los textos y actividades para completar así el enfoque multisensorial que transformaría este recurso en uno de mayor calidad y proyección didáctica.

Cultura: PracticaEspañol

En la sección PracticaEspañol (<http://www.practicaespanol.com/>) podremos encontrar vídeos sobre música, de los países de habla hispana, y noticias de carácter

informativo y cultural, acompañados en algunos casos por transcripciones de los textos grabados y actividades niveladas que ponen a prueba la comprensión oral y lectora del alumno. Asimismo, nos gustaría destacar la sección *Historias de debajo de la luna* (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm>) alojada en la sección de enseñanza del Centro Virtual Cervantes. En ella podemos encontrar materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de ELE, elaborados a partir de entrevistas a personas de distintas nacionalidades que aportan sus experiencias y presentan un cuento tradicional de su país. A pesar de lo apetecible de esta propuesta, los contenidos no son interactivos ni fomentan el enfoque multisensorial, ya que el formato no integra elementos de carácter visual o auditivo al texto y actividades que se presentan y está orientado principalmente a la enseñanza presencial.

CONCLUSIÓN

Los avances tecnológicos son incontestables; la tecnología avanza rápidamente y está al alcance de todos. Puesto que ya está desarrollada, solamente tenemos que encontrar la manera más eficaz de utilizarla para convertir nuestras herramientas didácticas en recursos 2.0 accesibles.

En este trabajo nos hemos propuesto revisar las plataformas y páginas web de enseñanza de español como lengua extranjera y analizar los recursos y materiales que aparecen en ellas, centrando nuestra atención en su adecuación al contexto de enseñanza y en los posibles usuarios de dichos recursos, sobre todo, en aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

Por ello nuestra investigación se ha centrado en el estudio de la accesibilidad de páginas y recursos; nuestro análisis se ha detenido especialmente en la página de Centro Virtual Cervantes, por tratarse de una de las páginas más representativas del concepto de ELE y por ser, probablemente, una de las más visitadas por los alumnos, dentro y fuera de nuestras fronteras; además, es una de las que ofrece un mayor número de recursos y más variados.

En todas las páginas consultadas echamos en falta la adopción de un enfoque multisensorial tanto para la creación de páginas web y de materiales didácticos como para la explotación de las tareas propuestas. La Web 2.0 nos permite no solo interactuar con los alumnos sino también hacerlo teniendo en cuenta sus particularidades. La inclusión de materiales audiovisuales, de subtítulos, de ilustraciones, etc., proporcionan el refuerzo positivo que necesitan los alumnos con necesidades educativas especiales.

Desde nuestra concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, seguir las guías de accesibilidad beneficia a todos nuestros alumnos, independientemente de sus capacidades o habilidades.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ SÁNCHEZ, Patricia (2011): «La competencia textual en lengua extranjera de alumnos con necesidades educativas especiales», *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol. I, Salamanca: ASELE, 121-134.

José Said BECERRA PALOMÁ (2009): «Consideraciones en la identificación de necesidades para la construcción de un software educativo para la persona sorda» Asociación Colombiana para la

investigación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. I congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología. [en línea] <http://www.educyt.org/portal/images/stories/ponencias1/Sala9/consideraciones_en_la_identificacion_de_necesidades_para_la_construccion_de_un_software_educativo_para_la_persona_sorda.pdf>

CENTRO PARA EL DISEÑO UNIVERSAL: *Los Principios Del Diseño Universal*. Versión 2.0 – 4/1/97. N.C. State University [en línea] <<http://www.ub.edu/integracion/Lleis/Internacional/Disenny%20universal%202.0.pdf>>

CROMBIE, Margaret (1997): «The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school», *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, t. 3, vol. 1, Bracknell: British Dyslexia Association, 27-47.

FAJARDO, Inmaculada, José CAÑAS, Adoración ANTOLÍ y Ladislao SALMERÓN (2007): *Accesibilidad cognitiva de los sordos a la web* [en línea] <http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/CJMUafknpu.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (España): Centro Virtual Cervantes [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/>>

JIMÉNEZ PEÑUELA, John Richard (2009a) *Recomendaciones para el desarrollo de páginas web accesibles a la población sorda colombiana*, Instituto Nacional para Sordos de Colombia – INSOR. [en línea] <<http://es.scribd.com/doc/52979705/recomendaciones-web>>

JIMÉNEZ PEÑUELA, John Richard (2009b) *Desarrollo de sitios web accesibles a la población sorda*. [en línea] <http://www.mundointernet.es/IMG/pdf/ponencia429_1.pdf>

RINCÓN BUSTOS, Marta Lucía y José Said BECERRA PALOMÁ (2009): «Consideraciones en la identificación de necesidades para la construcción de un software educativo para la persona sorda», Asociación Colombiana para la investigación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. I. Congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología. [en línea] <http://www.educyt.org/portal/images/stories/ponencias1/Sala9/consideraciones_en_la_identificacion_de_necesidades_para_la_construccion_de_un_software_educativo_para_la_persona_sorda.pdf>

SMITH, Anne Margaret (2005): The ABC of EFL... 'SEN'. *IATEFL Voices*, 186. [en línea] <<http://associates.iatefl.org/pages/materials/voicespdf/pd18.pdf>>

CULTURE SHOCK: ESTRATEGIAS PARA LA ADAPTACIÓN

Rubén Darío Alves López
Alicia de la Peña Portero
Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: Kalervo Oberg definió el «choque cultural» como una serie de reacciones emocionales precipitadas por la ansiedad que provoca la pérdida de los símbolos que nos son familiares en el intercambio social y el ajuste al que nos vemos obligados para adaptarnos. Este «choque cultural» afecta a todos los que son trasplantados a una nueva cultura y, aunque no se puede hacer desaparecer totalmente, sí se pueden paliar sus efectos negativos. Para ello, hemos confeccionado un test preparatorio que los alumnos habrán de realizar en los primeros días del curso. No evitaremos que se sientan mal ante situaciones nuevas y desconocidas, pero sí intentaremos que abra los ojos a otras interpretaciones diferentes a las de su cultura.

¿QUÉ ES EL «CULTURE SHOCK»?

DEFINICIÓN DE CHOQUE CULTURAL

Kalervo Oberg, que acuñó el término *culture shock* a mediados de la década de los 50, define el choque cultural (así se ha traducido en la literatura en español) como «la ansiedad que se deriva de la pérdida de todos los signos que nos son familiares en un intercambio social»¹. Según Oberg, un individuo no nace con una cultura sino sólo con la capacidad de aprenderla y usarla. A medida que crecemos en un entorno cultural determinado y aprendemos a desenvolvernos socialmente en él, esta cultura se convierte en nuestro modo de vida y en una forma segura, automática y familiar de conseguir lo que queremos.

Cuando un individuo abandona el entorno social que conoce y en el que se siente cómodo y seguro por uno nuevo, como ocurre en el caso de los estudiantes que deciden pasar una temporada en el extranjero, tendrá que ajustarse al nuevo entorno y a la nueva cultura. No se debe asumir que el entorno cultural de destino se regirá por los mismos patrones que lo hace el entorno cultural de origen ya que cada cultura (no sólo cada país) percibe el mundo que la rodea de formas diferentes y pone en marcha mecanismos y estrategias diferentes para interpretarlo. Por todo esto, el individuo trasplantado se verá expuesto a estímulos que, con mayor o menor frecuencia no sabrá interpretar de forma coheren-

¹ Traducción de los autores.

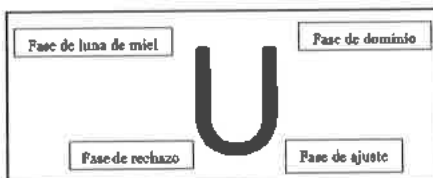
te ya que intentará aplicar patrones de interpretación que le eran útiles en su entorno cultural de origen pero que no siempre son útiles en el entorno cultural de destino.

Está comprobado que cualquier individuo que entre en un entorno cultural nuevo se verá expuesto a sufrir este choque cultural. Sólo variará el grado en el que se vea afectado dependiendo de una serie de factores. Pasamos a continuación a enumerar y comentar brevemente los más comunes:

- La experiencia intercultural que el sujeto haya tenido en el pasado: viajes a destinos con culturas diferentes a la suya, relaciones con individuos de otras culturas en su entorno cultural de origen, etc.
- El conocimiento previo que se tiene de la cultura receptora: cuanto más sepamos del lugar y la gente que nos acoge (su historia, su folclore, etc.) más fácil nos será comprender los comportamientos que observemos.
- La habilidad lingüística que el individuo posea para desenvolverse en el entorno cultural de destino: cuanto mayor sea el nivel de la lengua extranjera que se posea más se minimizan las posibilidades de sufrir malentendidos.
- Los valores humanos aprendidos y desarrollados por el individuo previamente: tolerancia, respeto, etc.
- La propia personalidad del sujeto: las personas desenvueltas, de carácter abierto, sociables, etc. tendrán más facilidad para entablar relaciones nuevas que les ayuden a interpretar los comportamientos que les resulten poco familiares en la cultura de destino.
- Lo similares que sean las culturas de origen y destino: cuanto más parecidas sean menos serán las ocasiones de sufrir choque cultural a las que se verá expuesto el sujeto.
- La geografía y el clima: determinados contextos físicos (altura excesiva, cercanía al mar, etc.) y ciertos climas (lluvia, frío, exceso de calor, etc.) afectan especialmente a sujetos que no están acostumbrados y aumentan la sensación de incomodidad y generalizan los sentimientos negativos al entorno cultural.
- La situación del individuo en el nuevo entorno: vive integrado en la nueva cultura, está en una burbuja de su cultura de origen, etc.

FASES DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA CULTURA DE DESTINO

Oberg describió el proceso de adaptación a un nuevo entorno cultural como un *continuum* en forma de U en el que normalmente se distinguen las siguientes fases:



Fase de luna de miel

El individuo acaba de llegar al nuevo entorno y está fascinado. Los sentidos están en alerta e incluso comprende y habla más en el idioma extranjero de lo que esperaba. Se siente eufórico, con mucha energía, fas-

cinado y entusiasmado. Todo es fantástico y las diferencias entre su cultura de origen y la nueva cultura se perciben y disculpan como los defectos del enamorado.

Fase de rechazo o regresión

El cansancio físico que supone la fase anterior se deja sentir, se detectan problemas en la adaptación física al nuevo entorno (insomnio, problemas con la comida o el agua), el sujeto se ve expuesto a más situaciones de intercambio lingüístico en los que se da cuenta de que quizá su nivel de lengua no es tan bueno como pensaba, echa de menos a su familia y amigos y se siente sólo y vulnerable. Las diferencias entre las dos culturas ya se hacen evidentes y el resultado más frecuente es que la cultura de origen salga perdiendo en la comparación: se idealiza la cultura de origen (todo es mejor en mi país) y se culpa a la cultura de destino de los problemas que sufre el sujeto cuando no sabe cómo comportarse en un entorno que no le es familiar (en este país nada funciona bien, la gente es antipática, etc.). Se siente confuso, cansado, asustado, rechazado, sólo, irritable, vulnerable y nervioso cada vez que se enfrenta a una de estas situaciones.

Fase de ajuste/ negociación

El individuo se va adaptando poco a poco al nuevo entorno y empieza a desarrollar rutinas (hacer el mismo camino a clase, comprar en las mismas tiendas, etc.), conoce gente nueva que le puede ayudar a interpretar situaciones que no comprende del todo, mejora sus habilidades lingüísticas, conoce mejor la ciudad y se desenvuelve bien en ella. Por supuesto que es consciente de que la cultura de destino es diferente que su propia cultura pero ahora comprende que no es mala, sólo que tiene que interpretarla usando patrones diferentes. Habrá cosas que le gusten y cosas que no y, además, sabrá porqué.

Fase de dominio

No todos los sujetos pasan el tiempo suficiente en un entorno cultural para llegar a completar esta fase en la que el sujeto ya podría pasar por un nativo cultural *de adopción*.

RECOMENDACIONES GENERALES PARA SUPERAR EL CHOQUE CULTURAL

Las recomendaciones que les damos a nuestros alumnos tienen como objetivo ayudarles a superar el choque cultural de la manera más suave posible. En general, se recomienda:

- Observar, escuchar y aprender,
- Mostrar respeto,
- Aprender de los errores y aplicar los conocimientos adquiridos gracias a ellos en situaciones futuras,
- Dejar a un lado los estereotipos y las ideas preconcebidas y abrir la mente a la nueva cultura,
- Entender el proceso del choque cultural para poder entender los sentimientos que surgirán a partir de él,

- Conectar con personas de la cultura de destino que les puedan servir como informadores culturales,
- Analizar las situaciones que no comprendan antes de juzgarlas o criticarlas por ser diferentes a las que están acostumbrados y
- Disfrutar de la experiencia.

PROPUESTA PARA MINIMIZAR LOS EFECTOS DEL CHOQUE CULTURAL

Puesto que nuestra experiencia docente ha ido confirmando todo lo mencionado anteriormente sobre el choque cultural, decidimos diseñar una herramienta que ayudara a nuestros estudiantes a sobrellevarlo y entender mejor el proceso de adaptación cultural por el que iban a pasar. Para ello, elaboramos dos cuestionarios diferentes, uno para que los estudiantes hicieran en los primeros días de sus programas como introducción a la cultura española/madrileña, y otro para que completaran al final del curso y poder comprobar nuestras hipótesis.

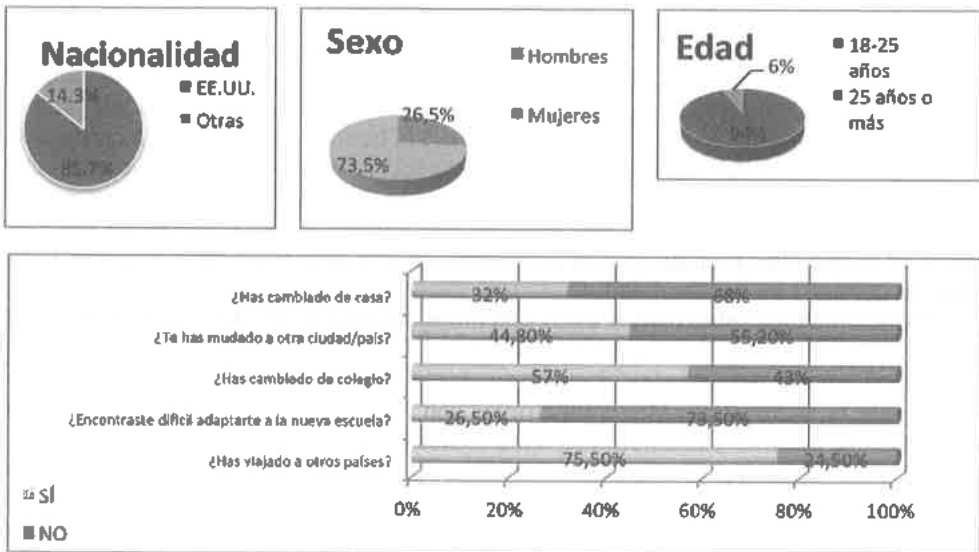
En esta comunicación, se presentarán a modo de ejemplo sólo los datos recopilados durante el mes de junio de 2011, la primera vez que se pasó el cuestionario a un grupo de 49 estudiantes reales. A continuación, describiremos cada uno de estos cuestionarios y analizaremos los objetivos y las conclusiones a las que llegamos a través de su elaboración y estudio.

CUESTIONARIO DE ENTRADA

El cuestionario de entrada está diseñado para que los estudiantes lo completen en los primeros días de su programa de estudios internacionales en Madrid que, en la Universidad Antonio de Nebrija, al igual que en muchas otras instituciones, suele normalmente coincidir con los principios de sus programas académicos y sus primeros días en la ciudad de destino. El cuestionario de entrada se divide en tres bloques de contenido que se describen a continuación.

Bloque 1: ¿Te adaptas con facilidad?

Para empezar, las preguntas del primer bloque, que hemos dado en llamar «¿Te adaptas con facilidad?», se elaboraron con el objetivo principal de conocer la demografía de los estudiantes y analizar su bagaje de experiencias en otros países y otras culturas. Se incluyen preguntas sobre la edad, el sexo o la nacionalidad y sobre las veces que el estudiante se ha mudado de casa o de ciudad, cuántos países ha visitado y por cuánto tiempo, lo tolerantes que se consideran a sí mismos o el tiempo que calculan que les costará adaptarse al nuevo entorno cultural al que acaban de llegar.



Los datos nos muestran un grupo de estudiantes de mayoría estadounidense menores de 25 años y en gran parte mujeres. La mitad de los cuales han salido de su país aunque la mayoría, de acuerdo con los números, lo han hecho por vacaciones ya que sólo un 14.5% ha vivido fuera de su país más de 4 meses. La cantidad y la calidad de las experiencias de los sujetos en otras culturas y sus reacciones a los cambios o a las diferencias es relevante ya que cuanto mayor sea la exposición de un sujeto a otros entornos culturales mayor será su capacidad de comprender la diversidad, tolerar situaciones poco familiares, reflexionar antes de juzgar y resolver conflictos.

Puesto que resultó que un 85.7% de ellos eran estadounidenses como en un principio se había presupuesto, se habían incluido en el cuestionario preguntas relacionadas con cambios de domicilio o colegio, ya que gran parte de los estudiantes en EE.UU. tienen que cambiar de ciudad, e incluso de estado, cuando empiezan la universidad (hecho que también queda reflejado en el gráfico inferior). Un 26,5% encontró difícil adaptarse a la nueva escuela, comentando que lo que más difícil les había resultado era hacer amistades nuevas.



Bloque 2: ¿Qué crees que los españoles opinan sobre tu cultura/ tu país?

El segundo bloque de preguntas lleva como título «¿Qué crees que los españoles opinan sobre tu cultura/ tu país?». Puesto que, como ya mencionamos anteriormente se

previó que la mayoría de los estudiantes que realizarían el cuestionario serían de origen estadounidense, como así demostraron posteriormente los datos, seleccionamos una serie de estereotipos que son generalmente considerados propios de esta cultura/nacionalidad: el sentimiento de patriotismo, la importancia del dinero, la adicción a la tecnología, el individualismo, la preocupación por el tiempo, la comida, o la corrección política, entre otros. El objetivo general de esta sección era ofrecer a los estudiantes unos puntos reconocibles a partir de los cuales pudieran reflexionar sobre su propia cultura; lo peculiar es que esta vez tendrían que hacerlo desde el punto de vista de otros, de lo que ellos piensan que otras culturas (en este caso la española) opinan de su país, su cultura y su nacionalidad.

Reflexionemos sobre ciertos datos obtenidos en este bloque del cuestionario en el que se ha usado una escala de valoración del 1 al 5 (en la que 1 era «totalmente en desacuerdo», 2 era «en desacuerdo», 3 «neutro», 4 «de acuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo»). Ante la afirmación «Mis compatriotas son materialistas» el 40.81% respondió que estaba de acuerdo y el 59.18% restante contestó que estaba totalmente de acuerdo. Teniendo en cuenta que el adjetivo materialista conlleva ciertas connotaciones negativas, los datos nos indican que un gran número de los estudiantes encuestados entienden que la imagen que su país proyecta al exterior es de sociedad materialista. Esto no quiere decir que los estudiantes compartan esta afirmación (y seguramente muchos de ellos no lo hagan) pero al menos el resultado del cuestionario es indicativo de que comprenden que una cultura puede ser (o ser percibida desde el interior por los propios miembros de esa cultura) de una manera y sin embargo ser interpretada por los demás desde fuera de forma diferente. Mencionemos a continuación algunos ejemplos más sacados del análisis de los datos recopilados que apoyan lo dicho anteriormente: el 69.38% de los estudiantes estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación «Mis compatriotas son ruidosos»; el 95.91% también se mostraba de acuerdo o totalmente de acuerdo con la frase «Mis compatriotas son adictos a la tecnología» y, por último, el 87.74% se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo con el enunciado «Mis compatriotas están siempre ocupados y preocupados por el tiempo».

De estos datos se puede concluir que la mayoría de las respuestas de este bloque reflejan lo conscientes que son los estudiantes de la imagen que proyecta su cultura de origen, en este caso, mayoritariamente la estadounidense: es una sociedad que aparentemente se percibe desde fuera como materialista, ruidosa, tecnológica y rápida. Puede que los estudiantes que realizaron la encuesta no sean así o tengan una explicación para matizar estas descripciones: por ejemplo, podrían argumentar que no todos los estadounidenses son materialistas pero que la suya es la sociedad líder del mundo occidental capitalista y por eso se tiende a percibir como tal. También podrían matizar que puede que sólo sean ruidosos cuando están en grupo o con amigos, pero, como así es como suelen viajar a otros países, esa es la imagen que queda en la memoria del país de destino. Otra posible explicación sería que, puesto que las grandes compañías de información, redes sociales y comunicación tienen sede en este país, parece que hace que el uso y el acceso a internet, además de otra serie de elementos tecnológicos (móviles, redes sociales, etc.), se extienda a amplios ámbitos de la vida cotidiana, lo cual hace que se les vea como miembros de una sociedad muy tecnológica. O por ejemplo, en las películas (gran fuente de información sobre la cultura estadounidense para otras sociedades), las grandes ciudades norteamericanas como Nueva York o Chicago se presentan como grandes urbes en las que todo el mundo corre y siempre tiene muchas cosas que hacer. Quizá estemos usando ideas cercanas a los estereotipos pero en el

fondo son imágenes y percepciones reconocibles a través de las cuales se evalúa, o incluso se juzga, a la sociedad estadounidense (que es en la que mayoritariamente se centra este trabajo).

Gracias a la reflexión sobre su propia cultura que pretendíamos que los sujetos realizaran durante este segundo bloque del cuestionario, creemos que el estudiante ahora es más capaz de comprender que otras culturas, como la española en el caso que nos ocupa, asignen esta serie de comportamientos y características a la sociedad estadounidense. La siguiente vuelta de tuerca sería que el estudiante empiece a sospechar que habrá diferencias entre estos dos entornos culturales: el suyo de origen y el español/madrileño de acogida. En principio, se puede considerar una cuestión de oposición de conceptos: si la sociedad estadounidense se percibe desde el exterior como materialista, parece que entonces la cultura española no lo será tanto (seguro que han oído hablar de que en Europa hay más seguros sociales que en su país de origen, que los trabajadores están más protegidos por determinados derechos laborales, que, como el desarrollo económico español es menor, menor será también el nivel de consumo, etc.). Otro ejemplo, si los estadounidenses tienen las nuevas tecnologías más integradas en su vida cotidiana, quizá se paren a pensar que en España puede que no sean tan accesibles, que no siempre haya wi-fi gratuito disponible o que la conexión a Internet sea más lenta o las llamadas a móviles más caras. O, por último, si su cultura de origen se percibe como muy consciente del tiempo, por oposición las culturas mediterráneas quizá tengamos otro ritmo más relajado y pongamos más énfasis en la calidad que la cantidad del tiempo.

En resumen, el bloque 2 de nuestro cuestionario pretende hacer reflexionar a los sujetos sobre sus culturas de origen y cómo éstas son interpretadas en otras culturas. También intenta hacerles entender que la diferencia en la interpretación (nativa frente a extranjera) se debe, sobre todo, a las diferencias existentes entre ambas: mi cultura es de una manera y las cosas aquí se hacen así; por lo tanto, si en otras culturas las cosas se hacen de otra forma, esa cultura es diferente a la mía. Estas diferencias hacen que cada una de las culturas entienda, interprete e incluso justifique sus propios comportamientos culturales (las cosas se hacen así porque en mi entorno siempre se han hecho así), por lo tanto, se tiende a interpretar la cultura nueva usando los mismos patrones de interpretación que son válidos en la cultura de origen. Sin embargo, el hecho de usar estos mismos patrones de interpretación para analizar otro entorno cultural diferente que se rige por patrones distintos, hace inevitable que el sujeto critique o juzgue comportamientos que le son ajenos y desconocidos. Nuestra intención última es que el estudiante comience a ser consciente de que en la cultura de acogida muchas cosas se hacen de una manera distinta a la que ellos conocen y que determinados actos se interpretan de forma diferente porque se usan patrones de interpretación diferente. No tiene que ser mejor ni peor, sólo es diferente y tiene una explicación. Lo importante es conseguir que el estudiante reflexione sobre la diferencia antes de criticar y que entienda los motivos que se encuentran tras los comportamientos que le son desconocidos.

Bloque 3: ¿Cuánto sabes?

La última sección del cuestionario objeto de este estudio lleva por título «¿Cuánto sabes?». Se ha planteado este bloque como un pequeño examen cultural con un doble

objetivo: en primer lugar, recopilar información sobre qué saben exactamente los estudiantes internacionales antes de llegar a Madrid y qué ideas preconcebidas traen sobre España y, por otro lado, ir preparándoles para situaciones y comportamientos habituales en la vida cotidiana madrileña que, por experiencia, sabemos que les llaman la atención y que seguro van a experimentar en algún punto de su estancia. Todos los ítems de este bloque estaban acompañados de una imagen para favorecer la comprensión de la situación cultural a la que queríamos exponer a los sujetos.

Queremos mencionar que, puesto que en el momento de la realización de la prueba no se disponían de los medios necesarios para llevar a cabo un seminario-coloquio con todos los participantes sobre el cuestionario y su contenido, tras la realización del mismo, se les dio a los estudiantes un documento que podríamos llamar de interpretación rápida de comportamientos españoles. En ella se les explican brevemente las razones o la explicación que subyace a los comportamientos culturales idiosincrásicos de nuestra cultura que les habíamos ido presentando en el cuestionario. Estas explicaciones venía acompañadas de la misma imagen que se usó en el cuestionario para ayudar a los alumnos a recordar y conectar ideas. Las reacciones más típicas de cualquier sujeto ante una situación o un comportamiento que le es ajeno y nuevo y que, por tanto, no comprende bien es sentirse ofendido (me están haciendo esto a mí porque soy extranjero y no les gusto), enfadado (quiero irme de este restaurante pero aún no me han traído la cuenta, qué lentos), aislado (soy el único distinto, no tengo amigos aquí) o desencantado (no sé por qué decidí venir, no es lo que esperaba). Todos estos sentimientos negativos que se pueden experimentar ante situaciones de choque cultural hacen que la percepción que el sujeto se va formando de la cultura de acogida sea distorsionada y negativa y hace que su experiencia no sea todo lo buena que podría. Esto es lo que se ha intentado evitar con esta propuesta.



A continuación, comentaremos los resultados de algunos de los ítems más representativos de este bloque del cuestionario para ilustrar de forma más clara los objetivos de esta última sección. En primer lugar, hablemos del espacio personal. Sabemos que en España, en comparación con otras culturas como la estadounidense, el espacio personal es más pequeño y las muestras de afecto interpersonales son más físicas. Uno de los ítems mostraba esta fotografía de dos jóvenes besándose en un parque. A la pregunta, «¿Tendría lugar este comportamiento en tu país?», el 77,6% de los estudiantes respondieron que sólo algunas personas lo hacen, de lo que se deduce que la gran mayoría encuentra este comportamiento, como mínimo, poco normal. El ítem siguiente, al que le acompañaba una foto de dos chicas besándose en la mejilla, preguntaba si saludarse con dos besos en la mejilla es

un comportamiento normal en su país de origen, a lo que el 73,5% de los participantes contestó que no. De los datos concluimos que ambos comportamientos son percibidos como poco normales por la mayoría de nuestros sujetos y, probablemente serán interpretados según sus propios patrones culturales: quizá pensarán que un chico es demasiado pegajoso si les quiere dar dos besos al conocerse, se podrán sentir intimidados si alguien se les acerca demasiado, juzgarán a la pareja del parque como exhibicionista o demasiado liberal, etc.

Para ayudarles a reflexionar sobre la cultura española y minimizar los efectos del choque cultural, en el documento de interpretación rápida la misma foto de la pareja viene acompañada de este texto: «En España, el espacio personal es más pequeño que en otras culturas. Hay mucho contacto físico y cercanía. Es normal ver parejas dándose la mano, besándose y abrazándose en lugares públicos (el metro, los parques, etc.)». El texto que acompaña la foto de las dos chicas que se besan en la mejilla dice así: «En España, cuando se conoce a alguien en un contexto informal, se le suele besar en las mejillas. Es común entre chicas y entre chicos y chicas (no es tan común entre chicos). También besas a tus amigos cuando les saludas o te despides». Ahora saben que en España es normal besarse, cogerse de la mano, tocarse más, etc. Puede que este comportamiento no les guste, puede que a veces les haga sentir incómodos, puede que les encante y que adopten los dos besos en la mejilla como saludo con sus compatriotas. Lo importante es que ahora saben que es un comportamiento que van a ver de forma regular en el nuevo entorno cultural y que no tiene sentido juzgarlo con sus patrones de interpretación porque aquí no son útiles.

Pasemos a otro ejemplo relacionado, esta vez, con la comida en España. Otro de los ítems de este tercer bloque del cuestionario presentaba tres opciones de respuesta ante la siguiente pregunta que acompañaba esta imagen del suelo de un bar: «Cómo reaccionarías si entraras en un bar y el suelo estuviera así?»:

- Ni siquiera entraría porque está sucio/ me iría de ese lugar
- Asumo que tienen un problema con el servicio de limpieza
- Esta bien. Supongo que ofrecen muy buena comida y mucha gente come aquí».



71,4% de los participantes respondió que ni siquiera entraría, 22,4% que el lugar tiene un problema con el servicio de limpieza y el 6,2% restante deduciría que mucha gente come allí. Claramente, la mayoría de los estudiantes que acaben entrando en un bar así sufrirán un choque cultural y tenderán a interpretar esta situación usando patrones de su cultura de origen (aquí tienen un problema de limpieza, este bar es muy sucio y la comida será mala, etc.). En el documento que se les entregó con las claves de interpretación rápida de comportamientos españoles se explica que «los bares tradicionales españoles que tienen muchos clientes suelen tener el suelo lleno de servilletas de papel y palillos. Esto se entiende como signo de la buena calidad de la comida y el servicio. Un español pensaría: mucha gente come aquí así que la comida debe ser buena». No sabemos si en algún momento nuestros estudiantes se decidirán a entrar en algún bar así pero si lo hacen o si ven el suelo desde la puerta, intuimos que ya no juzgarán el lugar desde el punto de vista de su entorno cultural de origen (donde seguramente algo así sería impensable) sino que entenderán que es algo normal en España.

CUESTIONARIO DE SALIDA

De los 49 estudiantes que realizaron el cuestionario de entrada al principio de su programa en Madrid, sólo 38 realizaron el cuestionario de salida que se llevó a cabo

antes del final de su estancia de un mes. El objetivo de este cuestionario es que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia cultural que han vivido en un entorno distinto al que están acostumbrados a la vez que se busca obtener información sobre su proceso de adaptación a esta nueva vida. A continuación se resumirán y comentarán brevemente los resultados más relevantes obtenidos en este cuestionario.

En primer lugar, se quería obtener información sobre cómo los participantes recordaban haberse sentido al llegar a Madrid. La actitud y la predisposición positiva ayudan enormemente a la adaptación a un entorno cultural nuevo. Como se ve en el gráfico, la mayoría de nuestros estudiantes estaban emocionados, más de la mitad estaban nerviosos y un pequeño porcentaje se sentía asustado y solo. Todos estos sentimientos son normales y se corresponden con las reacciones tipificadas al enfrentarse a situaciones nuevas.



En cuanto al proceso de adaptación de los participantes al nuevo entorno cultural español, 73,7% encontraron el esfuerzo de adaptarse como un proceso duro, aunque sólo

ocasionalmente, y en un 65,8% de los casos quisieron escapar de la cultura española en algún momento. Un 60,5% encontraron cosas que les chocaron o les resultaron desagradables y se sintieron raros o nerviosos al relacionarse con españoles; pero sólo un 2,6% no se sintió aceptado por la gente local. Cuando en algún momento los participantes experimentaron sentimientos negativos, lo solucionaron llamando, hablando por Skype o en Facebook (79%), saliendo con sus compatriotas (60,5%) o saliendo con los españoles que habían conocido (29%). En cuanto al aspecto de la cultura española al que les resultó más difícil adaptarse, el 63,2% contestó que la lengua, el 36,8% la comida y los hábitos alimenticios, el 34,2% la interacción personal y el 13,2 los horarios. En diez de los casos, los estudiantes dijeron haber sufrido algún tipo de discriminación durante su estancia en España. Entre estos casos de discriminación mencionaron la impaciencia con la que se les trató, el sentimiento de inferioridad lingüística que sintieron cuando los españoles les supusieron un nivel de lengua inferior al que ellos mismos consideraban tener, y en dos casos hicieron referencia explícita a que fueron tratados mal por ser americanos o afroamericanos.

CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de esta comunicación, el choque cultural es un proceso por el que todos los estudiantes extranjeros que deciden participar en una experiencia fuera de sus entornos culturales de origen van a sufrir en mayor o menor medida. El objetivo de los cuestionarios que diseñamos al igual que el material explicativo que se facilitó a los estudiantes siempre ha sido el de ayudarles a adaptarse a la cultura española de la forma menos agresiva posible y a abrir sus mentes para comprender y tolerar otras formas de pensar, actuar y vivir. Con los datos obtenidos de los análisis

previos, se pretenden mejorar los cuestionarios para adaptarlos aún más a las necesidades de los alumnos que recibimos en la Universidad Antonio de Nebrija. Por último, consideramos necesario la existencia de seminarios y coloquios o debates sobre el choque cultural y el proceso de adaptación que sin duda mejorarán la calidad de la experiencia internacional de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, Peter S. (1975): «The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock», *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 15 San Francisco: SAGE, 13-23.
- FURNHAM, Adrian y BOCHNER, Stephen (1982): *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, Nueva York: Methuen.
- HALL, Edward T. (1959) *The Silent Language*, Nueva York: Harper.
- MARTIN, Judith y Thomas NAKAYAMA (2008): *Experiencing Intercultural Communication*, Singapur: McGraw-Hill.
- OBERG, Kalervo (1954): Culture Shock [en línea] <http://www.youblisher.com/p/53061-Please-Add-a-Title/>
- PAIGE, R. Michael, Andrew D. COHEN, Barbara KAPPLER y Julie C. CHI (2006): *Maximizing Study Abroad a Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*, Minesota: Board of Regents University of Minnesota, 2ª edición.
- RUBEN, Brent D., L.R. ASKLING y D.J. KEALEY (1977): « Cross-Cultural Effectiveness: An Overview», *Overview of Intercultural Education, Training and Research*, Washington, DC: Society for Intercultural Education, 92-105.
- RUBEN, Brent D. (1978): «Human Communication and Cross-Cultural Effectiveness», *International and Intercultural Communication Annual*, vol.4, Beverly Hills: SAGE, 95-105.
- SEELYE, H. Ned (1997): *Teaching culture strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: IL: National Textbook Company.
- ZAPF, Michael K. (1991): «Cross-Cultural transitions and Wellness: Dealing with Culture Shock», *International Journal for the Advancement of Counseling*, vol. 14, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 105-119.

LECTURA ANALÓGICA / LECTURA DIGITAL: «EL PAPEL» DE LAS LECTURAS GRADUADAS EN APRENDICES DE E/LE¹

Inmaculada C. Báez Montero

Beatriz P. Suárez Rodríguez

Universidade de Vigo

RESUMEN: En plena era de lo digital, la rapidez y la información, la lectura es todavía una fuente eficaz de conocimientos. Sin embargo, el Lector No Nativo (LNN) puede abordar el proceso de lectura bien desde la lectura analógica o la lectura digital.

Los *lectores analógicos*², contarán con una gran oferta de obras clasificadas por niveles que, a priori, estarán perfectamente adaptadas a sus capacidades y necesidades. Lecturas graduadas que se ajustan a los niveles de ELE marcados por las instituciones (Marco Común de Referencia, Plan Curricular del Instituto Cervantes) y que las editoriales acotan mediante diferentes paratextos.

¿Cuál es el papel de las lecturas *analógicas* graduadas? Quienes lean textos digitalizados en Red ¿se enfrentarán a cualquier tipo de lectura, sin clasificar?, ¿el lector no puede apoyarse en «marcas» que sirvan de criba y selección de textos eficaces?

Ante la «infoxicación»³ en Red, ¿con qué tipo de textos se encontrará el LNN?, ¿cómo encontrará el usuario-lector material óptimo?, ¿hay desventajas al acceder a lectura en Red? En esta comunicación, pretendemos responder a estas cuestiones y plantear muchas más.

¹ Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto «O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias» (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galgo de I+D+i por la Xunta de Galicia.)

² Nos referimos a los lectores de textos analógicos por oposición a los lectores de textos digitales o digitalizados

³ «Esta idea de la *infoxicación* (information overload) se refiere a la sobresaturación de información, ruido-interferencia, la cual incluso puede llegar a generar angustia en el usuario por no sentirse en condiciones de encontrar la información buscada. «Todo este fenómeno de multiplicación de la cantidad de información que existe en el mundo se ha venido a llamar la 'explosión de la información', aunque más bien debería llamarse la 'explosión de la desinformación', indigerible y confundidora» Visto en <http://www.documentalistaenredado.net/577/infoxicacion-intoxicacion-de-informacion/> [1-junio-2011].

INTRODUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA⁴

Frente a la tendencia de los enfoques comunicativos que hacen especial énfasis en la expresión oral y las técnicas de trabajo en grupos pequeños dentro del aula, Ivonne Lerner (1999), en su afán por animar a la lectura, pone de manifiesto que una persona no puede ser hablante competente si no es lector competente y propone, no sólo no relegar la lectura, «actividad solitaria y silenciosa», tanto en los cursos como en los manuales de ELE, sino hacer hincapié en su valía. Al igual que sucede en la lengua nativa, no puede decirse que se domine una lengua sin saber leer en esa lengua, es decir, sin comprender sus producciones escritas.

Montserrat Varela Navarro (2006) precisa que aunque hasta ahora la lectura en las clases de idiomas extranjeros se había centrado en el análisis lingüístico del texto, sobre todo en su gramática y su vocabulario, hoy día somos conscientes de que debemos tratar los textos como objetos lingüísticos sin olvidar que leer significa no sólo descodificar la lengua, sino interpretar el contenido del texto. Matiza también la autora que el LNN sigue siendo lector competente porque no deja de ser capaz de captar el significado e interpretarlo más allá de su contenido lingüístico, es «el punto en común entre la lectura como usuario nativo (lector en mi lengua materna) y la lectura en una lengua extranjera». Aunque hay diferencias entre el LN y el LNN señala aspectos básicos compartidos: a) la lectura «es un proceso cognitivo entre el texto y el lector mediante el cual el lector interactúa con el texto interpretando y ampliando su significado», b) el texto solamente aporta una parte del contenido, la otra y a nuestro juicio más importante, la aporta el lector como lo muestran las distintas interpretaciones de un mismo texto, c) además de los conocimientos lingüísticos debemos tener en cuenta los socioculturales (base común entre escritor y lector que muchas veces se dan por sabidos pero que no siempre lo son, d) las diferentes técnicas de lectura (*skimming*, *scanning*, *lectura atenta o intensiva* y *lectura crítica o extensiva*) hacen variar los conocimientos estratégicos y e) la motivación y el interés por el tema que transmite el texto directamente relacionados con los conocimientos sociolingüísticos previos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Sonsoles Fernández (1991) señala que para leer no es necesaria una competencia lingüística desarrollada pero sí se necesita una competencia discursiva y explica que generalmente el aprendiz de una lengua extranjera no domina a la perfección la lengua que lee pero sí otra u otras y usa estrategias en esas lenguas que también sabrá aplicar para leer en la lengua no nativa.

Ivonne Lerner (1999), relaciona técnicas de lectura con las estrategias de aprendizaje y diferencia *lectura intensiva* (realizada en textos breves para aprender vocabulario) y *lectura extensiva* cuyo objetivo primordial ya no es el vocabulario sino la comprensión del texto. Considera que la *lectura extensiva* es más beneficiosa (también para los aprendices de nivel inicial) por los siguientes motivos: a) sensación de logro y satisfacción inmediata que supone la lectura completa de una obra, b) aumento del tiempo de exposición del alumno a la lengua, c) fomento de la fluidez en la lectura y reducción del miedo a los textos más extensos, d) aumento del vocabulario activo y pasivo

⁴ Para incluir a los sordos signantes cuya segunda lengua es la lengua oral de su país pero no es una lengua extranjera usaremos el término L2.

y consolidación de las estructuras lingüísticas previamente aprendidas, e) adaptación al ritmo de cada alumno, f) estimulación de la autonomía del alumno porque permite el aprendizaje fuera del aula y disfrutar con la lectura.

En opinión de Rosana Acquaroni, (2004), los dos modelos tradicionales de comprensión lectora *ascendente (bottom up)* y *descendente (bottom down)* deberían ser combinados. El primero implica el análisis de palabras y estructuras sintácticas sin tener en cuenta el contenido, es decir, toma el texto como pretexto para el análisis léxico-gramatical y da mayor importancia a la descodificación lingüística. El segundo parte del texto y avanza hacia el contenido a través de la activación de conocimientos ya adquiridos y de la generación de hipótesis de contenidos, dando así mayor importancia a la interpretación textual.

LAS LECTURAS GRADUADAS: DEFINICIÓN, TIPOS, Y VENTAJAS

Con el fin de ofrecer al lector no nativo textos eficaces para su aprendizaje hasta ahora contábamos con las llamadas *lecturas graduadas* que en opinión según Virginia Hijosa, se caracterizan por ser «obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua que carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales» (Hijosa, 2005: 585).

Esta caracterización negativa de las lecturas graduadas no es compartida por todos los estudiosos de las lecturas graduadas. Así Ivone Lerner (1999) al caracterizar las lecturas graduadas para ELE precisa: «son textos de ficción, escritos especialmente para estudiantes de ELE, con estructura de novela o diario que en su mayoría pertenecen al género detectivesco o de suspense». En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes o antecedentes de la historia, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que pueden aparecer traducidas a varios idiomas) y un glosario. En los textos hay, como es lógico, diálogo, descripción y narración pero en los niveles más bajos predomina la forma dialogada sobre las otras dos.

Es decir, los textos de las lecturas graduadas están modulados de acuerdo con unos niveles de dificultades lingüísticas. Esta modulación afecta a las estructuras, el vocabulario, los rasgos gramaticales, la carga informativa y el trasfondo cultural.

Como señala Virginia Hijosa (2005) no sólo son un recurso didáctico accesible a todas las edades y etapas de aprendizaje de la L2 y de la L1. También presentan la ventaja de poder utilizarlas como material complementario que permite desconectar del ritmo habitual de aprendizaje de una lengua. Ayudan a mejorar el léxico, la estructura de las frases, además de las habilidades lectoras. Es evidente que completar la lectura de un texto en una lengua extranjera es una experiencia muy motivadora para continuar su aprendizaje. También suponen un gran complemento de formación para la lengua materna porque inciden en el desarrollo de las técnicas de lectura de la primera lengua.

Una ventaja muy importante que ofrecen las lecturas graduadas se centra en la didáctica de los recursos de correferencia que cohesionan el discurso y facilitan la progresión temática. Generalmente, en clase de ELE poco se tienen en cuenta estos recursos pero la lectura extensiva aminora ese tipo de deficiencias docentes. Esto se concreta en la simplificación del lenguaje, no en la mera reducción del número de palabras. La mayor comprensión del funcionamiento del lenguaje en las lecturas graduadas

se debe fundamentalmente a que las estructuras están controladas siguiendo las propuestas señaladas por el PCIC y el MCERL. Esto permite que los alumnos sean «más conscientes de cómo se construye el lenguaje» (Hijosa, 2005: 581) es decir, desarrollen mayor capacidad de reflexión sobre la formación de estructuras morfológicas, las estructuras sintácticas y los mecanismos de cohesión para formar párrafos y textos de la lengua.

Aunque el aprendizaje del vocabulario no es el objetivo principal de las lecturas graduadas recibe atención especial porque generalmente está dosificado. La repetición del vocabulario nuevo de forma sistemática y natural es un recurso que permite a los estudiantes comprender mejor el texto. Por su parte, el vocabulario conocido produce una gran satisfacción en el aprendiz. Comprender gran parte del vocabulario de un texto anima al lector a deducir el significado del que desconoce. «Se espera que el estudiante se enfrente a un máximo de 5% de palabras desconocidas» (Hijosa, 2005: 583).

Es también una aportación considerable de las lecturas graduadas el hecho de que presentan control sobre la cantidad de información proporcionada, generalmente en un «contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a un caudal de información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, gastronómicas, de las sociedades hispanohablantes». (Lerner, 1999: 403).

La mayor parte de los textos se presentan en un registro coloquial pero no del argot juvenil que es muy efímero y localista lo que dificultaría innecesariamente la comprensión del texto.

DESARROLLO: LAS LECTURAS EN LA RED

Podríamos decir que hay dos modelos de personas que acceden a la Red en busca de textos de ELE, los «administradores» que imparten docencia y selecciona el material y los «usuarios», los LNN. Ambos emplean herramientas como Google para buscar, encontrar y acceder a los textos. Ambos necesitan introducir lo que nosotras hemos dado en llamar *consigna*, (palabra o palabras clave que se introducen para realizar una búsqueda), que determinará decisivamente la información encontrada.

En nuestra investigación, hemos empleado 3 *consignas* y hemos buceado en las tres primeras páginas de las 10 iniciales obtenidas bajo cada *consigna*⁵ para poder hacernos una idea bastante fiel del tipo de texto que *administradores* y *usuarios* pueden obtener buscando lecturas. El 7-8-11 y el 17-8-11 introducimos en Google⁶ en este orden, las siguientes *consignas*: «lecturas graduadas en español»; «lecturas graduadas ele on-line»; «literatura digital ELE»; «prensa digital».

⁵ Parece claro que, si los resultados de la búsqueda están determinados por la *consigna*, introducir sólo 1 daría una visión parcial y sesgada, por tal motivo, introducimos 3. Por otro lado, los internautas, raramente consultan más allá de la primera página, nosotras hemos querido ir un paso allá, ya que, como *administradoras*, pensamos que constituimos un tipo de navegante que sí suele profundizar en las búsquedas, al contrario que los *usuarios*.

⁶ No es nuestra intención, ni podríamos llevarlo a cabo, pues desbordaría los límites de este trabajo, ofrecer un listado de referencias y un análisis de cada una de las páginas obtenidas bajo cada *consigna*, pero sí describiremos la situación general y valoraremos aquellas que ofrecen textos ELE.

CONSIGNA: «LECTURAS GRADUADAS EN ESPAÑOL»

Link: <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

La primera *consigna* nos lleva directamente a una sección de la página del Centro Virtual Cervantes. Estamos pues ante material institucionalizado, es decir, seleccionado por una institución, en este caso, la que regula los estándares y fija los cánones de la enseñanza-aprendizaje de ELE en todo el mundo. Los textos que encontramos son fragmentos de lecturas graduadas (previamente publicadas en papel), tal y como corresponde a las definiciones dadas, enmarcados con paratextos que orientan sobre: los niveles (inicial, intermedio y avanzado) subdivididos a su vez en grados de dificultad del 1 al 5⁷; el autor y el texto⁸; su explotación didáctica; o que indican que se pueden realizar actividades antes y después de leer los textos⁹. Estamos ante textos *identificables*¹⁰, *fiabiles*¹¹, y *digitalizados*, pero no digitales¹², que no ofrecen ninguna diferencia textual con la versión previa *análogica*, es más, se pueden imprimir desde la propia página. No hay una *significatividad-digital*, excepto la muy débil de un *hiper-glosario*, que también se puede imprimir, aunque no ya como hipertexto, sólo como texto lineal. En relación al modo de establecer la gradación entre textos, si nos fijamos en el nivel inicial, vemos, como ya dijimos en la comunicación presentada en 2010 (*La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual*)¹³, que hay una

⁷ Es cuando menos curioso que el CVC no emplee la terminología que se acuña en el Marco y en el Plan Curricular Cervantes según la cual los niveles se gradúan en A1-A2, B1-B2 y C1-C2. Una posible explicación tal vez sea que las lecturas ofrecidas fueron editadas con anterioridad a la publicación del Marco o el Plan Curricular. En relación a los paratextos, cabe señalar que, si bien se puede acceder a las lecturas seleccionando el nivel deseado, pinchando en ese nivel, la subdivisión en grados de dificultad dentro de cada nivel sólo la podemos ver accediendo a una obra concreta, y, dentro de ella, en la sección «ficha didáctica», por lo que es posible que llegue a pasar inadvertida sino para los *administradores*, sí para los *usuarios*.

⁸ El paratexto «sobre el libro» aporta datos sobre la fecha de publicación, editorial, número de páginas, páginas seleccionadas, resumen del texto...

⁹ «Ficha didáctica», «antes de leer» y «después de leer» son paratextos que nos introducen en secciones que ofrecen ayuda para la explotación didáctica del texto así como pre y post actividades de lectura. Claramente están destinadas a los *usuarios* las dos últimas, pues pretenden facilitar la lectura por un lado, y verificar la comprensión, por el otro; todas ellas son autocorregibles. La «ficha didáctica», en cambio, está destinada a los *administradores*.

¹⁰ Con *identificables*, aludimos al hecho de que conocemos el autor, título, fecha de publicación, editorial... además de disponer de resúmenes que contextualizan el texto. Por otro lado, sabemos si pertenecen a una serie y en qué género podemos encuadrarlas. Todos estos elementos ayudan al *administrador* y al *usuario* a tomar decisiones a la hora de elegir textos.

¹¹ La característica de *fiable* deriva directamente de la de *identificable* y alude al hecho de que los textos han sido seleccionados y graduados por los criterios de las editoriales primero y del CVC al incluirlos en su página. Así, *administradores* y *usuarios* pueden fiarse de la calidad y de la efectividad de unos textos avalados doblemente por editoriales e instituciones. A priori, al menos.

¹² Un *texto digitalizado* es aquel que ha sido creado en papel y volcado posteriormente en un soporte digital. Un *texto digital* no es aquel que ha sido creado directamente en formato digital, sino que posee *significatividad-digital*, es decir, características textuales y formales que se anularían o debilitarían al volcarlo en soporte-papel.

¹³ Esta comunicación es la segunda parte de un trabajo conjunto. La primera parte fue expuesta por Ana Fernández Soneira y se titula *Las lecturas creadas «ad hoc» para la enseñanza de ELE (1): mecanismos de coherencia y cohesión. Una perspectiva intratextual*.

fuerte tendencia a considerar los tiempos y modos verbales con criterio regulador; así, en el nivel inicial grado 1¹⁴ sólo parecen presentes, indefinidos y algún imperfecto, frente al grado 5 en el que el primer párrafo ya incluye un pluscuamperfecto. Por supuesto, la ausencia de subjuntivo es absoluta. En el nivel avanzado grado 2¹⁵, podemos encontrar el imperfecto de subjuntivo junto con un léxico no cotidiano, lo que le otorga dificultad al texto, como corresponde al nivel en el que se encuadra.

La gran ventaja de estos fragmentos digitalizados, quizás la única, frente al texto íntegro analógico es la posibilidad de acceder a ellos libre y gratuitamente desde cualquier lugar. La desventaja, quizás la única, es no contar con el texto completo y la necesidad de disponer de Internet.

Link: <http://www.avueltasconele.com/lecturas-graduadas/>

Hacemos una cala ahora en una referencia que aparece en la 5ª posición, pues las anteriores nos conducen a páginas de editoriales, concretamente a sus catálogos, en las que podemos encontrar títulos de lecturas graduadas ELE, pero no textos. «A vueltas con ELE, un pequeño rincón para el aprendizaje de español» es un blog al que accedemos muy rápidamente bajo la *consigna* «lecturas graduadas en español» y que por eso atrae nuestro interés, porque cualquier *administrador* o *usuario* lo puede localizar y esperará encontrar en él aquello que «promete»: lecturas graduadas... Pero no será así. Estamos ante un blog que ofrece material propio escasamente *identificable*¹⁶ y poco *fiable*, por tanto. La ausencia de paratextos es casi total, apenas los que indican el nivel de los textos (A1-A2). Los textos, aunque han sido creados directamente en soporte digital, y no como una digitalización de textos *analógicos*, carecen de *significatividad-digital* de tal modo que volcarlos en soporte papel sus características textuales y formales no se anularían, ni siquiera se debilitarían; esto es, nos encontramos con material cuya única diferencia con los textos analógicos es el soporte el cual, por otro lado, tampoco ofrece ventajas significativas. Si hablamos de los 2 textos de creación propia y destinados usuarios de niveles A1-A2, nos encontramos con dos autollamados cómics, «La rutina de Juan, Cómic, A1» y «los amigos de Juan, cómic, A1»¹⁷. En ambos casos, podemos hablar de visio-textos con estética de cómic en los que el protagonista es Juan. El «problema» es que estas viñetas carecen de historia y muestran frases aislables en las que Juan habla sobre sus acciones diarias, o en las que sus amigos se describen. Presentan características extrañas al cómic por ejemplo con frecuen-

¹⁴ Nos referimos a la novela De Miguel, L. y A. Santos: *Doce a las doce*, Madrid, Edelsa, 26 págs., 1987, (Col. Para que leas) y a la obra de Miquel, Lourdes y Neus Sans. *Lejos de casa*, Barcelona, Difusión, 1995, 48 páginas (Colección *Venga a leer*; Serie «Lola Lago, detective»). Páginas escogidas: de la 7 a la 21, respectivamente.

¹⁵ En el nivel avanzado no hay ninguna obra que pertenezca al grado de dificultad 1, se pasa al 2 directamente. Puede ser un error tipográfico, de otro modo, no parecería lógico comenzar una gradación saltándose el primer peldaño.

¹⁶ El propio blog aporta esta débil información sobre su creadora: «Hola, Soy la administradora de este blog, profesora de español L/2 en Londres y te doy la bienvenida a este espacio. Estudié filología hispánica en Galicia y ahora estoy formándome como profesora de ELE.» Sin más datos, parece lícito preguntarse dudar sobre la fiabilidad de los materiales que vamos a encontrar.

¹⁷ El paratexto superior indicada que habría textos destinados a lectores de los niveles A, pero los cómics se destinan a A1. Aparece, destinada a A2, la adaptación del «Flautista de Hamelin», pero ya no se trata del tipo de texto que estamos valorando.

cia la imagen no se corresponde con el texto¹⁸ y los personajes no dialogan, no interaccionan por lo que el producto encontrado es poco eficaz.

Los otros textos que aparecen en las páginas son, bien adaptaciones, bien textos no literarios procedentes de revistas o periódicos cuya clasificación por niveles se relaciona con el tipo de actividad diseñada con fines didácticos. No podemos analizar pormenorizadamente el blog, pero no podemos por menos que comentar la adaptación de *El Flautista de Hamelín* que se incluye en el blog bajo la estética e-book y está orientada a un nivel A2. El texto *meta* no es *identificable*, pero sí lo es el texto *origen*. El lector parte de unos esquemas previos procedentes del texto *origen* que le permiten enfrentarse a la lectura y comprensión del texto con un amplio caudal informativo (lingüístico y cultural) que favorece la descodificación del texto *meta*. Pero, aun partiendo de estas ventajas, comunes a cualquier *texto-meta* adaptado de un *texto-origen*, en este caso, el autor-adaptador no es *fiable* y tampoco lo son los criterios de adaptación. El autor-adaptador introduce «bromas» que no se corresponden con el *texto-origen*, tales como actualizar nombres de ríos haciéndolos coincidir con su entorno hidrográfico, tal y como lo refleja la alusión localista al río Lárez. Tales desajustes referenciales entre el *texto-origen* y el *texto-meta*, pueden generar confusión en el receptor. Finalmente, el blog ofrece enlaces útiles a periódicos y otros medios de comunicación.

CONSIGNA: «LECTURAS GRADUADAS ELE ON-LINE»

Como es lógico suponer, también en esta ocasión encontramos muchas más referencias y enlaces a páginas bajo la primera *consigna*, pero nos conducían a catálogos de editoriales, librerías on-line o bibliotecas virtuales, no a textos; por estos motivos no tratamos las diez primeras referencias.

Link: http://www.todoele.net/editoriales/Editoriale_list.asp

En esta página encontramos la sección «materiales didácticos» y dentro de esta la subsección «literatura y ELE» en la que podemos consultar una selección de textos de diferente extensión, escritos por autores literarios. Los textos no han sido alterados, pero se obtiene una clasificación por niveles a partir de las actividades que se proponen. Los textos son plenamente *identificables*, pues forman parte del canon literario de los lectores nativos como consagradas y, por tanto, reconocibles para los *administradores*; los textos son *fiabiles* en cuanto a sus características formales y lingüísticas, pero no tanto en cuanto a su eficacia para los LNN. Estamos ante textos *digitalizados* que presentan todas las ventajas e inconvenientes de trabajar con textos literarios reales destinados a LN para enseñar una L2. Por estos motivos, se aprecia una escasez de textos para niveles iniciales; si aparecen, se desarrollan didácticamente mediante actividades

¹⁸ En «la rutina de Juan», la frase: «salgo del gimnasio a las seis y media. Algunas veces quedo con amigos o voy al gimnasio» se apoya visualmente con un dibujo de Juan, solo, vestido con camisa y corbata, en un descampado con edificios al fondo cuya relación con el texto es débil cuando menos. En «los amigos de Juan», Pedro se describe como un chico de estatura media y algo gordito, pero su dibujo muestra a un chico casi tan alto como el árbol que está a su lado, de piernas largas y delgadas...

en las que se abusa claramente de lo gramatical. Existen infinidad de páginas de estas características en la Red. Suponen herramientas muy útiles para el *administrador*, pues le ahorran la ardua labor de la búsqueda y selección de textos, pero esta selección sólo ha pasado por el tamiz de uno o dos individuos, quienes basan la relación de adecuación del texto al *usuario* no tanto en las características del texto *per se*, cuanto en la complejidad de las actividades creadas por ellos. Este factor hace que el texto sí sea *fiable* pero quizás no tanto los criterios de clasificación propuestos.

CONSIGNA: «LITERATURA DIGITAL ELE»

Navegando, buceando casi, por la Red, nos dimos cuenta de que, de un modo u otro, ya fueran textos destinados a la enseñanza-aprendizaje de ELE ya fueran textos destinados a LN en español pero empleados con fines didácticos para enseñar español, nos encontrábamos siempre ante textos *digitalizados*. La tercera y última *consigna* nos dio la clave de acceso a aquello que buscábamos exactamente: *la literatura digital*.

Link: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/escandell.shtml>

Con esta referencia, llegamos al trabajo fin de máster de Daniel Escandell Montiel «Literatura digital para la enseñanza del español como lengua extranjera»¹⁹ que nos abrió las puertas a posteriores búsquedas. Así exploramos algunos tipos de ciberpoesía, poesía electrónica o poesía digital, narrativa hipertextual, tuiterratura (Twitteratura), cuentuitos, tuitopoemas, etc. destinados a LN, pero con múltiples posibilidades de desarrollo didáctico con LNN.

Link: <http://es.wikipedia.org/wiki/Ciberpoes%C3%ADa>

La búsqueda de «ciberpoesía» nos dirige la página de Wikipedia que la define así: «La ciberpoesía (también llamada «poesía electrónica» o «poesía digital») es la rama de la ciberliteratura en la que predomina la función estética del lenguaje. Técnicamente se caracteriza por el empleo de diversos recursos tecnológicos, desde el simple hipertexto, la animación bi- o tridimensional, hasta las más avanzadas interfases de realidad virtual.» Entre las numerosas clasificaciones que aparecen, fijamos la atención en los *tipoemas*, *anipoemas*²⁰ y la poesía hipertextual²¹. Los *tipoemas*²² guardan cierta relación con los caligramas y pueden resultar eficaces para acercar la poesía o la creación a *usuarios* de niveles iniciales ya que el texto cede protagonismo a la relación

¹⁹ En *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (REDELE)* Biblioteca virtual, biblioteca 2010, Número 11, segundo semestre 2011.

²⁰ Los *tipoemas* y los *anipoemas* «No-Poesía visual: En el límite entre la literatura y el arte visual se sitúa la «no-poesía», género que emplea los signos gráficos –las letras, los números, los signos especiales– para crear imágenes, al margen de su capacidad significativa habitual.»

²¹ «Poesía hipertextual: es aquella que (sólo) emplea el hipertexto (la suma de textos y enlaces) para formar una obra poética. Ejemplos: Intermínimos de Navegación poética, Stained Word»

²² En este Link se pueden encontrar ejemplos de *tipoemas* y *anipoemas*: <http://amuribe.tripod.com/>

palabra-imagen-grafema; sin embargo, comprobamos que al volcarlos en soporte papel mantienen todas sus características, por lo que su *significatividad-digital* es mínima. Los *anipoemas* le añaden movimiento a los grafemas y es la animación lo que les confiere significado pleno, por tanto, si los volcamos a soporte papel o los convertimos en imagen fija, pierden todo su sentido, así, su *significatividad-digital* es muy elevada. Como ejemplo de poesía hipertextual encontramos en encontramos el link <http://www.hermeneia.net/interminims/ic000001.htm> un tipo de texto formado por 369 poemas enlazados por hipervínculos que contienen la palabra inicial y los conecta casi circularmente.

Link: <http://es.wikipedia.org/wiki/Ciberliteratura>

Llegamos aquí a la idea de *narrativa hipertextual*²³ y con ella a la obra *El libro flotante de Caytran Dölpin*. (<http://www.libroflotante.net/>). Es un texto *identificable*²⁴ y *fiable* cuyo trasvase a soporte papel anularía la posibilidad de los lectores de convertirse en co-creadores, pues el texto en Red permite que los *lectonautas* comenten fragmentos o los distorsionen²⁵, modificando un texto que nunca queda fijado, sino que muta constantemente lo que posibilita la lectura de todos los textos originales, todas las distorsiones y todos los comentarios.

Link: <http://twitter.com/#!/bcnegracast>

No podíamos dejar de comentar el hallazgo de *Serial Chicken* «La primera novela Twitter de España (13-enero-010).» Con versión del propio autor en catalán y en español y cuyo primer Twit-capítulo dice así: «He visto muchos crímenes pero ninguno como este. Nada justifica la presencia de una gallina en el centro de la ciudad»

La protagonista es una gallina asesina y su autor es el periodista y escritor Jordi Cervera. La iniciativa se enmarca en el certamen de novela BCNegra 2010, que se celebrará en Barcelona del 1 al 6 de febrero. Se trata de la primera novela que se escribe en España desde Twitter, la popular plataforma de microblogging que permite mensajes de sólo 140 caracteres. Bajo esta premisa Cervera escribirá cada día un

²³ Definida como «La literatura (poesía o narrativa hipertextual se componen de conjuntos de textos conectados entre sí mediante enlaces. La narrativa hipertextual se subdivide en hiperficción constructiva, también llamada escritura colaborativa, en la que el lector puede modificar el texto a medida que avanza por él, e hiperficción explorativa, en la que el lector sólo puede elegir el modo en el que se adentra en el texto, sin modificarlo. Un tipo especial de este grupo sería la narrativa hipermedia, que además de texto y enlaces incluye otro tipo de elementos multimedia, como el sonido, la imagen, la imagen en movimiento, etc.».

²⁴ Sus autores son Leonardo Valencia y Eugenio Tiseelli y ellos mismo aportan sus referencias en la página del libro.

²⁵ Las distorsiones posibles del texto original son de 3 tipos: 1. Distorsión por sustitución: En un fragmento que aparece resaltado con color rojo, se hace click sobre la palabra que se desea substituir y ordenador devuelve otra palabra perteneciente al mismo campo semántico. 2. Distorsión completa: se distorsionan todas las palabras del fragmento a la vez de manera automática. 3. Distorsión por edición: se edita libremente el texto del fragmento en el campo de edición. La tercera de las distorsiones es en la que el *lectonauta* tiene un papel realmente activo.

mínimo de cinco microcapítulos sobre esta supuesta gallina asesina. Desde la cuenta de Twitter @bcnegra los internautas pueden leer la novela, comentar los capítulos, hacer conjeturas y apostar por descubrir al verdadero asesino. <<http://negraycriminal.blogcindario.com/2010/01/01870-el-serial-chicken-de-bcnegra-la-primer-novela-negrocriminal-twitter-en-espana.html>> [Consultado el 19-08.2011].

Como sucedía con el caso anterior, se trata de un texto *reconocible* y *fiable* con un elevado nivel de *significatividad-digital* pues interesa la relación texto-lector casi tanto como el propio texto.

CONSIGNA: PRENSA DIGITAL

Un apartado especial lo merece la prensa digital. Se diferencia de los anteriores textos porque no son *ficcionales* y no han sido creados específicamente para LNN, como tampoco la ciberliteratura, sin embargo, nos parece imprescindible dedicarles nuestra atención pues son textos a los que cualquier *usuario* puede acceder de manera muy rápida y sencilla en Red, algo que no sucede necesariamente en los anteriores casos. Finalmente, consideramos este tipo de textos como *autorregulados*.

Link: <http://www.prensaescrita.com/prensadigital.php>

En este caso, bajo la *consigna* dada, sólo hemos entrado en la primera referencia obtenida conscientes de que un *usuario* no necesitaría ir más allá pues encuentra en la primera búsqueda todo lo que necesita. *El País*, *El Mundo*, *La Vanguardia*, *El Periódico*, *La voz de Galicia* (en este orden) son los enlaces que aparecen en posición privilegiada en la web y que pueden ofrecer una buena panorámica de lo que pasa en España desde varias perspectivas casi antagónicas, aunque, sin duda, habría que incluir un periódico de referencia para aquellos *usuarios* que no vivan ni en Madrid ni en Barcelona²⁶. Las características de *identificable* y *fiable* se cumplen en estos textos de igual modo que en su versión analógica y la *significatividad-digital* viene dada por el hecho de poder acceder desde sus páginas a noticias en formato vídeo, lo que proporciona un material real y auténtico muy valioso y eficaz tanto para *administradores* como para *usuarios*. Queda claro que son textos de acceso libre y gratuito, lo que favorece la posibilidad de consultar tantos cuantos se desee de manera simultánea y sin coste alguno, por lo que es sencillo disponer de varias versiones de la información de cada día con un solo click, como ya sabemos. Pero, decíamos, estos textos son «autorregulados» o «autograduados», es decir, el *usuario* sabe, porque funciona de igual modo en la prensa de su país, qué tipo de información y de texto aparece en la portada de un periódico, en la sección de «deportes» o de «gente», por tanto, sabe qué tipo de información puede comprender con mayor o menor esfuerzo y cuál se ajusta mejor a sus capacidades y necesidades, sin duda, el apoyo visual, más o menos alto según la sección, contribuye a la comprensión del texto. Otros paratextos, como los nombres de

²⁶ En nuestro caso, incluiríamos el *Faro de Vigo*, el periódico más antiguo y de mayor tirada de nuestra ciudad.

las secciones, titulares, entradillas... guían a un *usuario* que conoce la estructura de la noticia y que sabe, pues, que, por ejemplo, la sinteticidad de un titular dificulta la comprensión de un texto que se vuelve más claro cuanto más se amplía informativamente (parece claro, pues, que brevedad y facilidad en la comprensión no van de la mano necesariamente). Finalmente, la prensa es quizá uno de los pocos textos que permite emplear un único material para trabajar con alumnos de diferente nivel que compartan un mismo espacio, situación que es más habitual de lo que pudiera parecer.

CONCLUSIONES

Las estrategias de lectura adquiridas para la primera lengua repercuten en el aprendizaje de la L2 que revierte los beneficios en ambas lenguas.

Podemos afirmar que las lecturas graduadas no solo facilitan el camino para ser competente en las cuatro destrezas básicas de una L2, sino que son imprescindibles y favorecen el aprendizaje autónomo.

Una ventaja muy importante que ofrecen las lecturas graduadas consiste en corregir y completar las limitaciones de la metodología docente en el aula. Sirva de ejemplo la didáctica de los recursos de correferencia que cohesionan el discurso.

El hecho de que los textos adaptados se caractericen por la simplificación de las estructuras, la reducción del léxico y la limitación de las referencias culturales para facilitar su comprensión, no implica necesariamente que carezcan de valor estético y lingüístico.

La prensa constituye un tipo de texto *autorregulado* o autoadaptado que posibilita trabajar en el aula con alumnos de niveles dispares usando el mismo material. La Red favorece la consulta de múltiples fuentes de manera rápida y sin costes.

En la Red podemos encontrar:

- 1) *Textos digitalizados* que suponen una versión de textos analógicos previos y que se corresponden con lecturas ficcionales graduadas destinadas a LNN. Estos textos son *identificables* y *fiabes*, pero presentan poca *significatividad-digital*.
- 2) Algunas páginas que incluyen textos que no son versiones de otros, sino que han sido creados exclusivamente en versión digital. Son específicos para LNN y están también graduados, pero, no son *identificables*, no son *fiabes* y presentan poca o ninguna *significatividad-digital*.
- 3) Las páginas que recopilan obras literarias breves, o fragmentos de obras extensas, creadas por autores consagrados, destinados a lectores nativos, obviamente presentan textos *identificables* y *fiabes*, pero cifran la gradación, o, mejor, la adecuación a los niveles de los LNN en su criterio a la hora de generar actividades didácticas sobre los textos.

La verdadera revolución y el camino a seguir, a nuestro modo de ver, en la creación de literatura ficcional para LNN la encontramos en la *ciberliteratura*. El ansiado modelo de lectura interactiva, en la que el lector debe contribuir a la comprensión del texto, que supone la superación de los modelos *botton down* y *botton up*, lo vemos en estos textos que necesitan de la colaboración del lector para tener sentido. Son, claramente, textos *identificables*, *fiabes* y con un altísimo nivel de *significatividad-digital*. Autores y editoriales deberían poner sus ojos en estos nuevos modelos de entender la creación literaria y la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, Rosana (2004): «La comprensión lectora», *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 943-964.
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2011): «Literatura digital para la enseñanza de español como lengua extranjera» (TFM dirigido por J.A. Bartol, Universidad de Salamanca), [en línea] *Redele, biblioteca virtual 2011*, segundo trimestre, N°12, <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b81017783> [Consulta: 7 agosto 2011].
- FERNÁNDEZ SONEIRA, Ana (2010): «La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (1): Una perspectiva intertextual», *Actas del XXI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE* celebrado en Salamanca entre el 29 de septiembre y el 2 de octubre de 2010, pp. 335-347.
- FERNÁNDEZ Sonsolés (1991): «Competencia lectora o capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, N° 7, pp.14-20.
- (2005): «Competencia lectora o capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», [en línea], *Redele, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, n°3, <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3> [Consulta: 9-julio-2011].
- HIJOSA, Virginia (2005), «Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato», *Interlingüística*, n°16, pp. 579-588.
- LERNER, Ivonne (1999): «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE », *Actas del X Congreso Internacional ASELE*, X Congreso Internacional de ASELE «Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera». Cádiz, 1999 pp. 401-404.
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, Beatriz P. (2010): «La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual», *Actas del XXI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE* celebrado en Salamanca entre el 29 de septiembre y el 2 de octubre de 2010, pp. 857-870.
- VARELA NAVARRO Montserrat (2006): «La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible », extracto del taller presentado en el «IZ München», 31 de marzo de 2006 Max Hueber Verlag. [En línea], <<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/var-lectura.pdf>> [consulta: 8 mayo 2011].

FONO.ELE, UNA HERRAMIENTA WEB PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Ana Blanco Canales
Universidad de Alcalá

RESUMEN: La práctica de la fonética ocupa un lugar secundario en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras; tampoco cuenta con una presencia significativa en la formación de profesores. De la misma manera, son escasos los materiales didácticos de pronunciación de ELE y, más aún, los trabajos de investigación. Para hacer frente a esta situación, es necesario contar con materiales y herramientas que faciliten el desarrollo de estudios sobre la adquisición y aprendizaje del componente fónico, proporcionen a profesores información sobre los contenidos adecuados que deben trabajarse y ofrezcan la oportunidad de la autoformación en este ámbito de una manera práctica y útil, a través de la propia experiencia del análisis fonético. Con estos objetivos hemos desarrollado la aplicación web interactiva FONO.ELE, herramienta dependiente del corpus oral AACFELE.

LA COMPETENCIA FÓNICA

La competencia fónica es la capacidad que permite a un individuo producir y reconocer los elementos propios de una lengua a todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas) y, al mismo tiempo, le permite identificar los que no lo son (Iruela, 2004: 35). De manera más concreta, se puede definir como la destreza en la percepción y la producción de: a) las unidades de la lengua (*fonemas*) y su realización en sonidos concretos (*alófonos*); b) los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad); c) la composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.); d) los fenómenos de coarticulación (asimilación al punto de articulación, reducción de las vocales átonas, relajación articulatoria, elisión de sonidos consonánticos); e) el acento y el ritmo de las oraciones; f) la entonación (*MCER*, epígrafe 5.2.1.4.).

Tras algunas décadas de abandono como consecuencia del énfasis puesto en una mal entendida «comunicabilidad» del lenguaje, estudios recientes sobre la competencia fónica coinciden en considerarla una parte fundamental de las destrezas orales de la lengua, esto es, de la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción oral. En efecto, la pronunciación es el medio a través del cual se transmite la información y, por lo tanto, la comprensión o no del mensaje por parte del oyente va a depender de la calidad de esa transmisión; y en cuanto a la comprensión del mensaje, no podemos olvidarnos de que uno de los procesos fundamentales de esta destreza es el de la percepción de los ele-

mentos fónicos¹, de forma que si un individuo no identifica correctamente los segmentos que componen un texto oral, tendrá dificultades para comprenderlo e interpretarlo (Iruela, 2004: 27-30). Esto implica, entonces, que existe una relación directa entre capacidad para percibir y discriminar elementos fónicos de la L2 (los contrastes fonológicos, los sonidos que representan a cada fonema, el ritmo, la entonación, el acento a nivel de palabra y de frase, etc.) y la capacidad para la comprensión del mensaje.

Por ello, la adquisición de una lengua extranjera debe comenzar, inevitablemente, por la fonética. Aunque existe un acuerdo general sobre la importancia de la pronunciación en la clase de ELE, sin embargo, en la práctica cotidiana se suele prestar muy poca atención a los problemas fónicos de los estudiantes (Poch, 2004). Es un hecho que la práctica de la fonética ocupa un lugar secundario en los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras (Moreno, 2002). Y a esto podría añadirse que son muy pocos los trabajos de didáctica de ELE centrados en este aspecto de la expresión oral, tanto teóricos como prácticos. Así, pues, aunque no se pone en duda la relevancia de la enseñanza de la pronunciación para el aprendizaje de una lengua extranjera, así como para una comunicación eficaz, la realidad es que se sigue ocupando un lugar infimo tanto en los programas académicos, como en los manuales, como en la actividad del profesor.

Las razones de estas contradicciones son varias. Por una parte, habría que mencionar que los propios enfoques metodológicos no conceden la misma importancia a los contenidos fonético-fonológicos que a los demás. La atención que se le presta queda reducida en el tiempo al periodo que el alumno necesite hasta lograr comunicarse (D. Poch, 2004). Es decir, que el interés por la pronunciación desaparece en el momento en que deja de interferir en la comprensión de los enunciados. La creencia tan extendida de que la imitación es suficiente para aprender los aspectos fonéticos de una lengua contribuye, igualmente, a que se reste importancia a la enseñanza de la pronunciación. Otra de las razones que explica el abandono de estos contenidos es la falta de formación específica por parte de los profesores. Normalmente, éstos han recibido formación teórica en Fonética y Fonología, pero no práctica, al menos, no aplicada a la enseñanza. Ni siquiera en los programas de postgrado (cursos, másteres, etc.) se dedica el tiempo necesario a trabajar la cuestión de la pronunciación; asimismo, se aprecia con facilidad que hay menos investigación y menos especialistas en esta área que en otras relacionadas con la enseñanza del español (en realidad, se trata de un área de trabajo muy poco transitada). En la mayor parte de las ocasiones, lo que subyace a estas razones es, simplemente, la falta de material con el que ir formándose en aspectos de fonética, con el que proporcionar una formación práctica y aplicada, con el que poder desarrollar trabajos de investigación, o que sirvan como orientación para los autores de materiales didácticos.

EL CORPUS AACFELE

El corpus AACFELE es uno de los resultados fundamentales del proyecto *Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera / segunda lengua*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, dentro del Plan

¹ Los otros procesos son: anticipar qué se va a escuchar; *percibir los elementos fónicos del enunciado*; identificar usando la competencia lingüística; comprender desde el punto de vista semántico; inferir los vacíos de significado; interpretar el significado según el contexto.

Nacional I+D+i (Ref. FFI2010-21034). El proyecto, liderado por la Universidad de Alcalá, reúne a investigadores de otras cinco universidades (La Laguna, Kapodistriaka de Atenas, Fu Jen Catholic University, Tamkang University, Universität Paderborn) y tiene como objetivo fundamental proporcionar el material, las herramientas y los instrumentos necesarios para facilitar el desarrollo de estudios sobre la adquisición y aprendizaje de la fonética del español como lengua extranjera desde diferentes orientaciones (análisis contrastivos, impacto social de las deficiencias fónicas, influencia de variables sociolingüísticas, propuestas de actuación, análisis del proceso de adquisición...). Con ello, se pretende, a su vez, contribuir a la mejora de la enseñanza de la pronunciación del español, y por ende, a la enseñanza del español en general, habida cuenta de la importancia y de la interrelación de este componente con los demás y con las destrezas comunicativas.

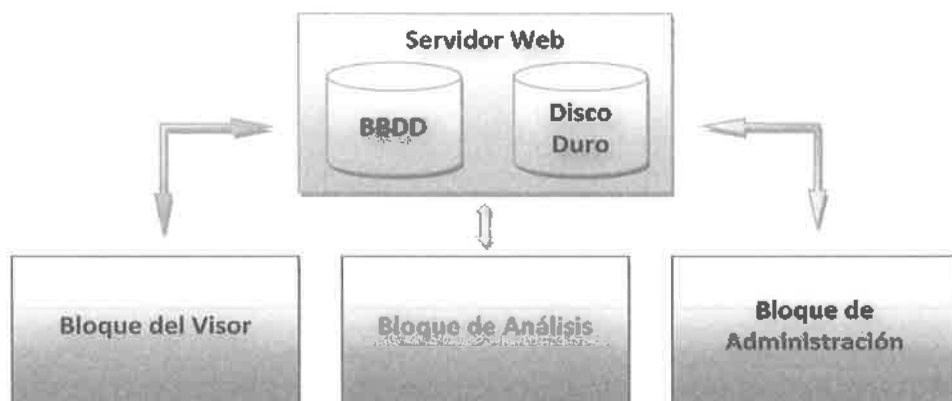
Hasta la fecha, el corpus se compone de muestras de habla procedentes de estudiantes alemanes, griegos, taiwaneses, polacos, portugueses y egipcios que se hallan en posesión de los niveles A2, B1, B2 y C1 de español, según el *MCER*. En fases posteriores, se pretende ir ampliando tanto las nacionalidades presentes, como los niveles lingüísticos de los informantes. Su manejo y gestión se lleva a cabo a través de la herramienta FONO.ELE, cuya estructura y funcionamiento describiremos a continuación.

Tanto el corpus como las herramientas asociadas se hallan a disposición de los interesados en la página web del proyecto: <http://www2.uah.es/fonoele>

LA HERRAMIENTA FONO.ELE

FONO.ELE es un sistema informático interactivo que permite la administración, el análisis y el visionado del corpus y de todos los elementos asociados y desarrollados a partir de él. Está basado en tecnología web, concretamente, desarrollado en HTML, PHP y MySQL; se encuentra alojado en un servidor apache/Linux, con lo que se evita pagar licencias, pues todas las tecnologías utilizadas son de código abierto.

La herramienta consiste básicamente en una base de datos que, no solo administra todo el contenido de audios, textos, errores, etc., sino que también es la responsable de interrelacionar los diferentes materiales y la información (lingüística y extralingüística) que alberga el sistema. Se trata de una base de datos relacional de tipo MySQL, ampliamente utilizada en el desarrollo de aplicaciones web debido a su versatilidad y su fácil manejo.



ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS

La base de datos dispone de tres tablas separadas en las que se introducen los datos pero que se relacionan entre sí por determinados campos contenidos en las mismas. Cada tabla está destinada a un tipo de información: textos, audios y errores. Estas tablas –o entidades– están formada por varios campos de información, según el siguiente esquema:

- Un campo ID, que es un índice que nos permite referenciar cada elemento de manera separada.
- Varios campos de información (o atributos) propios del tipo de entidad (textos, audios o errores) con la que estamos trabajando.
- Varios campos que sirven para relacionar elementos de una tabla con elementos de otra.

Cada tabla contiene los parámetros socioculturales y lingüísticos que hemos decidido estudiar en este proyecto en relación a los errores fónicos de los aprendices de español:

Factores sociales	Factores lingüísticos externos	Factores lingüísticos internos
<p>Nacionalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Polaca - Taiwanesa - Griega - Portuguesa - Alemana - Egipcia <p>Sexo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hombre - Mujer <p>Edad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1 - Grupo 2 <p>Contacto con el español</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto - Medio - Bajo - Muy bajo 	<p>Nivel de lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - A2 - B1 - B2 - C1 <p>Experiencias en el aprendizaje de la pronunciación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí - A veces - No 	<p>Tipo de discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversación - Texto <ul style="list-style-type: none"> Dialogico Narrativo - Frase <ul style="list-style-type: none"> Enunciativa Interrogativa Admirativa En suspensión - Palabra <ul style="list-style-type: none"> Simple Pares - Segmento <ul style="list-style-type: none"> Sonido vocálico Sonido consonántico Intensidad Acentuación - Clase <ul style="list-style-type: none"> Adición Supresión Sustitución Modificación Mixto - Tipo de error² <ul style="list-style-type: none"> Diptongación Nasalización Aspiración Asimilación Cambio de timbre

² Citamos solo algunos a modo de ejemplo; pero, como cabe suponer, la lista es muy larga.

Puesto que nuestro interés es relacionar audios con textos y errores con audios para su posterior análisis, en cada tabla se han añadido nuevos campos que hacen posible establecer este tipo de asociaciones. De esta forma, para que un texto pueda tener N audios, hemos añadido un nuevo parámetro en la tabla de Audios que referencia a qué texto corresponde cada audio. Este parámetro es *id_texto* y contiene el ID de la tabla de Textos correspondiente. La tabla relacionada queda entonces:

id	Sexo	Edad	Nacionalidad	Contacto con el español	Experiencias de aprendizaje	Archivo	id_audios
1	hombre	25-35	Taiwan	14_medio	sí	Archivo1.wav	1
2	mujer	25-35	Polonia	12_bajo	no	Archivo2.wav	3
3	hombre	18-24	Polonia	18_medio	no	Archivo3.wav	1
4	hombre	18-24	Taiwan	6_muy bajo	no	Archivo4.wav	5
5	mujer	25-35	Portugal	22_alto	sí	Archivo5.wav	6

Tabla I: *Tabla de Audios con relación*

En este ejemplo vemos que los archivos de audio Archivo1.wav y Archivo3.wav corresponden al texto que tiene id 1, que en nuestro ejemplo sería la palabra «avión».

Igualmente sucede con los errores: los hemos relacionado añadiendo el parámetro *id_audio* en la tabla de errores, con lo que esta queda de la siguiente manera:

id	segmento	clase	tipo	Código	id_audio
1	vocálico	adición	diptongación	va1BOS	2
2	consonántico	sustitución	lateralización	12VOS	1
3	vocálico	eliminación	monoptongación	dcwDFS	5
4	intensidad	modificación	neutralización	ibaV	3
5	entonación	eliminación	neutralización	ei1S	2

Tabla II: *Tabla de Errores con relación*

DESCRIPCIÓN DE LA INTERFAZ

La interfaz de FONO.ELE se compone de tres grandes secciones:

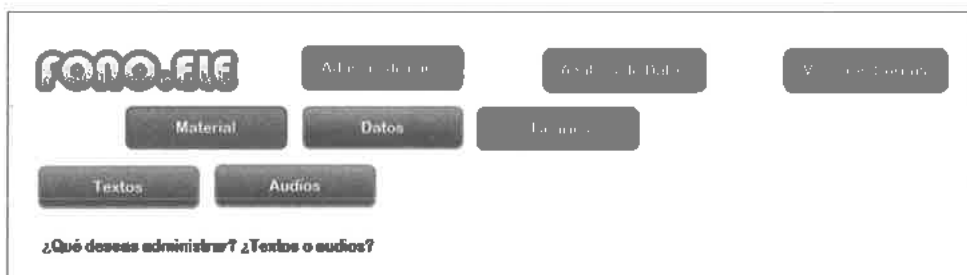
- El panel de administración
- La zona de análisis de datos

El visor para mostrar el contenido del corpus, audios, errores, etc.

El panel de administración

Es una herramienta que, de manera sencilla y sin la necesidad de tener conocimientos técnicos específicos, permite la gestión de todos los audios, la interconexión entre la locución, su transcripción y los errores codificados, etc. Es la herramienta que se utilizará para la introducción de información en la base de datos.

Consta de tres secciones principales: Usuarios, Material y Datos.



– Desde la sección **Usuarios** se gestionan el acceso, las altas y bajas en el sistema, así como la asignación de perfiles. Al tratarse de un sistema de acceso protegido con usuario y contraseña, es posible utilizar distintos niveles de usuario y, en función de ello, asignar diferentes permisos. Los perfiles actuales son los siguientes:

- **investigador:** puede añadir, editar y borrar cualquier registro de audio o de datos.
- **supervisor:** puede añadir, editar y borrar cualquier registro de audio o datos creados por supervisores, colaboradores, invitados o alumnos.
- **colaborador:** puede añadir, editar y borrar cualquier registro de audio o de datos creado por él o por los alumnos asignados a él. Sus registros deben ser aprobados por un supervisor para que formen parte del corpus y de la base de datos de manera permanente.
- **alumno:** puede añadir, editar y borrar cualquier registro de datos creado por él. Estos registros se incorporan a los permanentes solo de manera temporal.
- **invitado:** tiene acceso al corpus de grabaciones.

Esto permite que las posibilidades de uso de la herramienta sean numerosas, ya que van desde la investigación hasta la formación de profesores, la obtención de información... Así, un investigador podría utilizar la herramienta para llevar a cabo nuevos análisis de errores a partir de los audios disponibles. Los datos que introduzca podrán o no incorporarse definitivamente a la base de datos (lo decidirá tanto él como los responsables del proyecto). Un profesor podría usarla como práctica formativa con sus alumnos, pudiendo ver los análisis realizados, sus resultados, etc. Cualquier interesado puede entrar simplemente para escuchar los audios u obtener información a partir de los datos que ya estén disponibles.

– La sección **Material** está organizada, a su vez, en dos partes: **textos** y **audios**. Desde la primera de ellas, se pueden añadir nuevos textos, editar los existentes o borrarlos. Para ello, es necesario identificar cada texto que se va a incorporar a partir

dos parámetros, que son el tipo de texto (conversación, texto, frase, palabra) y la categoría (por ejemplo, en texto, dialógico; en frase, interrogativa); de manera optativa, puede también incluirse una pequeña identificación o nota aclarativa (por ejemplo, en frase enunciativa, enumeración en suspensión).

The screenshot shows the 'FONO.ELE' web interface. At the top, there are navigation buttons: 'Administración', 'Análisis de Datos', and 'Visual del Corpus'. Below these are buttons for 'Material', 'Datos', and 'Usuarios'. Further down are buttons for 'Textos' and 'Audios'. The main section is titled 'Inserción de Textos'. It contains two dropdown menus: 'Tipo de Texto:' with the option 'Seleccione el tipo de texto' and 'Categoría:' with the option 'Seleccione la categoría del Texto'. Below these is a large text area labeled 'Texto o Transcripción:'. At the bottom, there is a text input field labeled 'Identificación del texto o nombre corto:' and a 'Guardar Texto' button.

The screenshot shows the 'FONO.ELE' web interface with a table titled 'Insertar nuevo Texto'. The table has columns for 'Id', 'Palabras', 'Tipo', and 'Categoría'. A confirmation dialog box is overlaid on the table, asking '¿Está seguro de que desea borrar el texto?' with a 'Borrar' button. The table contains the following data:

Id	Palabras	Tipo	Categoría		
1	Palabra				
2	Palabra				
3	Frase 1: Quijote	Frase	Sonidos en contacto		
4	Conversación Telefónica 1	Conversación	Nivel B		

Desde el apartado Audios se añaden, se editan o se borran los audios. Como en el caso anterior, es necesario asignar unos parámetros a cada audio que se incorpore, parámetros que, en este caso, definen socioculturalmente al locutor (sexo, nacionalidad, edad, contacto con el español o experiencias de aprendizaje de la pronunciación). Cada audio hereda, además, los parámetros asignados a los textos correspondientes (tipo de texto y categoría).

FOÑO-EIE

➤ Insertar nuevo Audio

Id	Nombre	Sexo	Nacionalidad	Edad	Contacto	Experiencias			
1	Juan avión	Hombre	China	18-24	medio	a veces	⊕	✎	✕
2	Pedro avión	Hombre	Polaca	25-35	muy bajo	no	⊕	✎	✕
3	Juana Quijote	Mujer	China	25-35	alto	si	⊖	✎	✕
4	Pedro Pájaro	Hombre	China	18-24	medio	a veces	⊖	✎	✕

FOÑO-EIE

Insertación de Audio

Texto Asociado:

Datos del Locutor:
 Sexo: Edad: Nacionalidad:

Contacto con el español: **Experiencias de Aprendizaje:**

Archivo de audio:
 No se ha... archivo

- La sección **Datos** es la destinada fundamentalmente a la introducción de los errores fónicos presentes en los audios. Como en los casos anteriores, se lleva a cabo mediante un formulario que contempla tanto los parámetros de identificación (vocálico, consonántico, entonación, intensidad, mixto) como los de clasificación del error (clase –adición, eliminación...– y tipo –nasalización, aspiración, palatalización...–). No cabe duda de que es la tabla más compleja y la que va a requerir un mayor esfuerzo, pues son miles los errores que hay que etiquetar y codificar.

Id	Código	Elemento	Clase	Tipo	Posición	Audio
1	va1BOS	vocálico	adición	aspiración	25	Juan Avión
2	dcwDFS	vocálico	sustitución	palatalización	1	Pedro Avión
3	12VOS	consonántico	eliminación	nasalización	132	Juane Quijote
4	dcwDFS	vocálico	sustitución	ensordecimiento	51	Juana Quijote

Inserción de Error

Audio Asociado:

Código:

Elemento:

Clase:

Tipo:

Texto Asociado:

Esta mañana el despertador de Enrique sonó a las cinco en punto. Sin embargo, decidió dormir un ratillo más. "Dos horas para arrojarme y llegar al trabajo son suficientes", pensó. En un cuarto de hora -según su apreciación del tiempo- las agujas del reloj habrían alcanzado las siete. La vecina del piso de al lado se despertó sobresaltada por el grito de Enrique.

Llevo pocos meses viviendo aquí, pero siento que mi vida ya no volverá a ser igual. Cada día que paso lejos de mi casa descubro algo nuevo sobre esta tierra y sobre la que crecí. Aunque pueda resultar extraño, el conocimiento de una cultura y una lengua distintas a las mías me está permitiendo revalorar aspectos de mi propio país y de mí mismo en los que jamás había reparado.

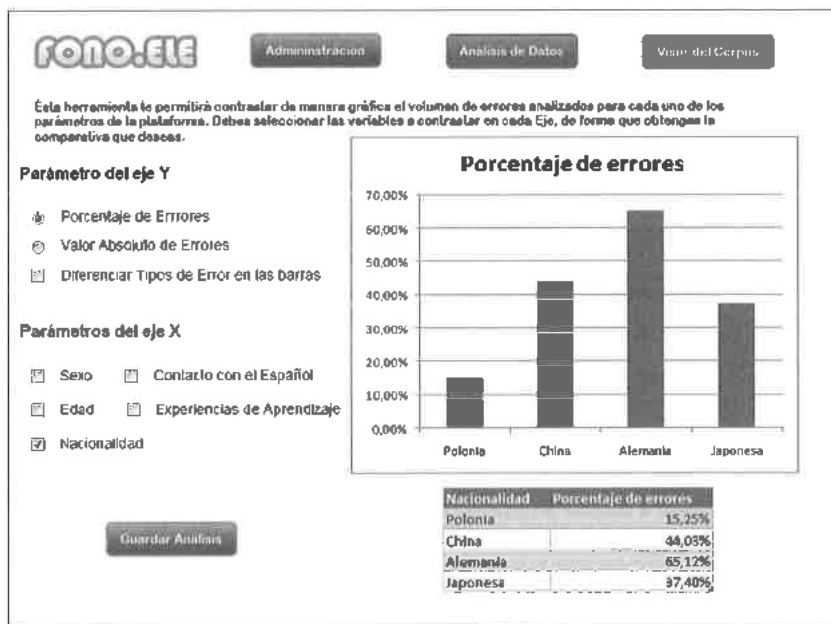
La zona de análisis de datos

Desde esta sección, se pueden llevar a cabo diferentes tipos de análisis cuantitativos (cifras absolutas, porcentajes, medias, comparaciones...). Los resultados pueden obtenerse tanto en texto como en representación gráfica.

La búsqueda de datos admite numerosísimas posibilidades, pues se pueden seleccionar las variables que nos interese tener en cuenta, así como la procedencia de dichos datos, esto es, el perfil desde el que se han introducido (piénsese, por ejemplo, en el caso de profesores y alumnos o en el de colaboradores). Podemos buscar el total de un mismo error (o tipo de error) en hablantes (hombres y/o mujeres) de la misma nacionalidad; comparar un mismo error por nacionalidades en todos los informantes del mismo grupo de edad; cuantificar los errores de entonación enfática considerando si han recibido formación en pronunciación o no. En fin, los datos que se pueden obtener son tantos y tan variados que abren la puerta a muy diferentes estudios sobre la naturaleza del aprendizaje de la pronunciación, su didáctica, etc.

La aplicación permite almacenar los resultados en dispositivos externos en el formato preferido (PDF, Word, Excel); asimismo, da la opción de guardar en la propia plataforma las preferencias de búsqueda de datos para el análisis realizado, esto es, poder asignar etiquetas a los análisis realizados para poder volver a visualizarlos en el futuro sin tener que seleccionar de nuevo todos los parámetros.

Los datos analíticos están ligados a la sección del Visor con objeto de poder ver ejemplos reales de los errores analizados estadísticamente.



El visor de contenidos

Es una herramienta totalmente flexible que permite centrarnos en aquello que queramos ver u oír. Como en el caso anterior, las posibilidades son muy variadas, pues dependen de las variables seleccionadas. Su utilización es muy sencilla: se selecciona un texto (conversación, texto, frase o palabra) y se fijan los parámetros que nos interesan, tanto socioculturales (locutor, edad, sexo, nacionalidad...) como lingüísticos (vocálico, consonántico, adición, modificación, aspiración...). En el texto elegido aparecerán resaltados los errores que en los que estábamos interesados. Al mismo tiempo, encontraremos en la parte inferior una selección aleatoria de audios que coinciden con los criterios marcados, de manera que podamos tener evidencias sonoras de ellos. Si nos situamos sobre los segmentos destacados, aparecerá una capa emergente con una descripción del tipo de error, sus datos específicos y los datos concretos del audio. Además, al pulsar sobre él, podremos reproducir el fragmento de audio que contiene el error.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La versatilidad, manejabilidad y multifuncionalidad que caracterizan a la aplicación FONO.ELE hacen de ella una herramienta muy útil tanto para la investigación como para la formación de profesores. Por un lado, facilitará el trabajo de aquellos interesados en llevar a cabo estudios relevantes y significativos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, sobre la interlengua de los aprendices de español, el proceso de aprendizaje de los elementos fónicos, las variables que inciden en tal proceso, descripciones y clasificaciones de errores fónicos, etc. Por otro lado, proporcionará a formadores y a profesores recursos y medios para adquirir, desde la práctica, los conocimientos y las habilidades necesarias para trabajar con acierto la pronunciación en el aula de español.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO SOCIAL EUROPEO (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC- Instituto Cervantes- Anaya.
- IRUELA, Agustín (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, tesis doctoral, [en línea] <<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/AgustinIruela/Tesis.pdf>>.
- MORENO, Francisco (2002): *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid: Arco/Libros.
- POCH, Dolors (2004): «Los contenidos fonéticos-fonológicos», *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid: SGEI, 753-765.

¿CÓMO USAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA RECOPIRAR DATOS INTERCULTURALES PERTINENTES PARA LA CLASE DE ELE?

Hanne Bongaerts
Universidad de Salamanca

RESUMEN: El interés por la interculturalidad sigue vivo. Basta con realizar una breve búsqueda en Google para que encontremos en este mismo año varios congresos, celebrados y aún por celebrar, dedicados a esta temática.

Se estudia la interculturalidad desde ángulos y en contextos muy diversos. Uno de estos ángulos es su relevancia para la enseñanza de ELE en países no hispanohablantes, tema del IV Congreso de FIAPE¹.

En la enseñanza de ELE contamos, afortunadamente, con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para guiarnos. Sin embargo, si bien sus inventarios de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* son orientaciones muy útiles, necesitan ser completados con más datos. Solamente es posible fortalecer las *Habilidades y actitudes interculturales*, otro repertorio del PCIC, de los estudiantes de ELE si se trabaja a partir de estudios más detallados.

En el presente artículo se pretende aclarar que hoy en día, con la ayuda de las nuevas tecnologías, el profesor de ELE puede compilar su propio informe con facilidad.

EL AUCE DE LA INTERCULTURALIDAD

Si hoy mismo hiciéramos una búsqueda hoy en día con los términos *intercultural-congreso - 2011*, encontraríamos congresos de todo tipo².

El tema está de moda, incluso en disciplinas muy diversas, como la filosofía, la medicina, la antropología, la sociología, las ciencias de la educación, las ciencias de la comunicación, etc. Es posible añadir aún más congresos, sobre todo si incluimos con-

¹ <http://www.fiape.org/IVcongreso/index.html>

² Algunos ejemplos:

IX Congreso Internacional de Filosofía Intercultural (febrero 2011, Costa Rica)

II Congreso Nacional sobre Convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos:

Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia. (marzo 2011, Málaga)

Symposium international sur l'interculturalisme (mayo 2011, Québec)

XVII Congreso internacional del International Association for Intercultural Communication (IAICS) (junio 2011, Méjico)

V Congreso Internacional de Educación Intercultural (noviembre 2011, Almería)

II Congreso Internacional: Avances en Salud sexual, reproductiva e interculturalidad (noviembre 2011, Perú)

gresos celebrados en otros años y aquéllos ya anunciados para 2012. En el área de la enseñanza de idiomas, y en concreto para la enseñanza del español como lengua extranjera, observamos el mismo interés por la interculturalidad. Este año, por ejemplo, ya se celebró el *IV Congreso de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural* (abril 2011, Santiago de Compostela) y tendrá lugar también el *XII Congreso Internacional de la Sociedad Española de la Lengua y la Literatura* con el área temática «Plurilingüismo e Interculturalidad» (diciembre 2011, Granada).

Si tenemos en cuenta que

Cada cultura tiene su forma de llevar adelante una conversación, o cualquier tipo de interacción comunicativa.(...) Los individuos de cada cultura, dependiendo básicamente de factores de organización social, tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etcétera. (Grupo CRIT, 2006: 26-27 en Santiago Guervós, 2010: 11-12).

se entiende que comunicarse está estrechamente relacionado con el conocimiento de códigos culturales, de costumbres de conversación particulares de cada cultura. Saber moverse dentro de otras culturas, saber de dónde viene uno y cómo es la cultura del otro, es una necesidad en cualquier situación de comunicación, y comunicarse (y mediar entre otros) es un tema que, como se ve por la enumeración de congresos, puede ser enfocado desde varios ángulos. Cuando la comunicación se desarrolla en otro idioma, se complica todavía más el buen entendimiento de los interlocutores y para los docentes es un verdadero desafío preparar a sus estudiantes adecuadamente.

En la enseñanza de idiomas, el interés por la integración de cultura en la clase de lengua ha ido aumentando desde los años '80 de ese siglo (Santamaría Martínez, 2010: 18). Este interés se ha incorporado visiblemente en

el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y también en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)³. Este último incluso ofrece al profesor un listado detallado del componente cultural en tres repertorios, a saber, *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Con respecto al segundo inventario, el PCIC (2008²: 399) aclara que

Las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica (...). Ello es debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito cultural.

COMPILAR DATOS SOCIOCULTURALES CON NUEVAS TECNOLOGÍAS: MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo se quiere mostrar que la búsqueda y la compilación de datos socioculturales sobre países hispanoamericanos puede ser rápida, sencilla, barata y hecha a distancia, gracias a las herramientas que están disponibles en la red, en particular las páginas web que permiten lanzar su propio cuestionario para obtener información sociocultural.

En ciencias humanas, como la sociología, la antropología, las ciencias políticas, etc., se están usando ya hace tiempo cuestionarios en línea y se están publicando artículos, revistas y libros que ayudan al investigador en el plano metodológico. En inglés,

son muy útiles los libros teóricos de Bryman (2008)³, Dillman (2009), Salmons (2010), Bernard & Ryan (2010) y las revistas *Public Opinion Quarterly*, en especial el número 75:2⁴, *Quality & Quantity*⁵ y *Social Science Computer Review*⁶. En español son de gran ayuda los cuadernos metodológicos del CIS, el Centro de Investigaciones Sociológicas⁷, en particular el cuaderno número 26, *Cuestionarios*, y el número 35, *La encuesta: una perspectiva general metodológica*.

Las ventajas de usar un cuestionario colgado en la red, a diferencia de un cuestionario administrado personalmente, por correo o por vía telefónica, atañen a su rapidez, su eficacia y su diseño flexible y visualmente atractivo:

[the advantages are] cost-effectiveness, large samples, the ability to administer intricate graphics and multimedia to respondents, and efficiency of data management, among others. (Malhotra 2008: 914)

[the advantages are] reductions in research cost, time required for implementation and transcription errors, and increased flexibility in the questionnaire design. (Barrios, Villaroya, Borrego 2011: 208-209)

Frente a esas ventajas, el uso de cuestionarios en línea conlleva el problema de la representatividad de los datos obtenidos: no es posible afirmar algo sobre una población completa, porque solamente se puede contactar a usuarios de Internet. Esos usuarios suelen tener también un determinado perfil socioeconómico y la exclusión de los demás constituiría un gran fallo en encuestas que justamente pretenden estudiar la influencia del perfil socioeconómico sobre, por ejemplo, algún fenómeno político. Además, es difícil determinar a cuántos usuarios uno tiene que proveer el formulario, porque usuarios de Internet suelen tener varios alias y varias direcciones de email. Por otra parte no basta con tener una lista de direcciones IP de una casa, porque en un solo ordenador puede haber varias personas trabajando.

Strabac y Aalberg (2011: 175-176) formulan esos dos aspectos de la problemática de la representatividad así:

The first is related to still incomplete Internet coverage of the general household population and systematic differences between that part of the population that has Internet access and that which does not (...). The second aspect is related to difficulties in drawing random samples required in the use of standard inferential statistical techniques in analyses of web samples.

Luego, incluso si uno se limita a enviar un cuestionario a determinadas personas por email, «no es posible saber a ciencia cierta si el cuestionario lo cumplimenta la persona a quien se dirige ni si lo ha rellenado solo o en compañía y cómo» (Alvira Martín 2011: 87).

Para algunos países hispanoamericanos, se ve que la cantidad de usuarios de Internet está aumentando tanto que es posible que la muestra conseguida con un cuestionario en línea sea progresivamente más representativa.

³ Consultable en línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

⁴ <http://poq.oxfordjournals.org/content/72/5/831.extract>

⁵ <http://www.springerlink.com/content/0033-5177/>

⁶ <http://ssc.sagepub.com/>

⁷ http://www.cis.es/cis/opencm/ES/3_publicaciones/coleccion/listaColeccion.jsp?coleccion

Este podría ser el caso de Argentina, con un 66% de la población conectada al Internet⁸, por encima del porcentaje de España (62,2%)⁹.

En vez de intentar de contactar con una selección representativa de un país, o incluso de los usuarios Internet de tal país, se puede optar por entrar en contacto con **key informants**: «people who know a lot about their culture and are (...) willing to share all their knowledge with you.» (Bernard – Ryan, 2010: 370)

Ahora bien, en este artículo se aboga por que para la enseñanza los idiomas, y en especial la inclusión de datos socioculturales, tengamos posibilidad de informarnos gracias a ‘conocedores privilegiados’ de la cultura de otros países y, sobre todo, de aquellos elementos culturales que nos interesen como docentes.

COMPILAR DATOS SOCIOCULTURALES CON NUEVAS TECNOLOGÍAS: PROPUESTA PARA ELE

¿Quiénes serán nuestros interlocutores? La respuesta es muy sencilla: serán *otros docentes de ELE*, en otros países, a quienes podríamos enviar nuestras inquietudes culturales pertinentes.

Como recuerda Elisabet Areizaga (2002: 163), «*tenemos el problema de las fuentes fiables de las que extraer información sobre la cultura meta*», pero ¿quién entenderá mejor nuestras preocupaciones y nuestros intereses como profesor que un colega? Todos vivimos arraigados en una cultura y todos podemos comprobar cómo la cultura entra de forma natural en nuestras clases de cultura, y somos muy conscientes de ello. Seremos, por tanto, informantes ideales para los demás, como transportador de una cultura y, además, como interlocutores con una mente didáctica, sensible ante las necesidades de otro profesor.

¿Cómo contactar con ellos? Por un lado, es posible usar los foros relacionados con la enseñanza de ELE, como por ejemplo los foros de la Comunidad Todoele¹⁰, una comunidad internacional; por otro lado, se puede pedir que se publique su cuestionario (o el link a la página donde se encuentra) en páginas web de asociaciones de profesores y/o escuelas de ELE. En el Portal del hispanismo¹¹, uno puede realizar una búsqueda por país para encontrar las asociaciones concretas.

Hoy en día contamos también con diversas redes sociales en Internet que pueden ser de utilidad a la hora de contactar con más usuarios aún y generar una divulgación mayor de su cuestionario. En concreto, puede publicarlo en páginas dedicadas a ELE en Facebook (como la página en Facebook de la Comunidad Todoele ya señalada) y mencionarlo en Twitter. Si no tiene muchos profesionales de ELE que sigan su *tweets*, puede buscarlos y dirigirlos un mensaje con toda la información, esperando que ellos también expresen su interés en ello y que colaboren con la difusión de sus preguntas. Si no sabe por dónde empezar para elegir a quienes escribir, muchas instituciones ya, como el Instituto Cervantes y editoriales de ELE, poseen una cuenta en Twitter, y es posible verificar cuáles son las cuentas que ellos siguen con el fin de limitar un poco la lista de resultados de la búsqueda ‘profesor de ELE’, por ejemplo.

⁸ <http://www.exitexportador.com/stats2.htm#sur>

⁹ <http://www.exitexportador.com/stats4.htm#ue>

¹⁰ <http://www.todoelecomunidad.ning.com>

¹¹ www.hispanismo.es/hispanistas_resultado.asp?t=Asociaciones

¿Qué preguntas hacerles? Eso depende obviamente de los intereses de los docentes y de los estudiantes a quienes se enseña. Si necesita material de inspiración, basta con seleccionar algún apartado del PCIC, como 'Viajes' y pensar en algunas preguntas relativas a las costumbres de los habitantes de un determinado país:

- ¿En qué época(s) del año se suele viajar?
 - ¿Se permanece a menudo en el país o se suele viajar a otros países?
 - ¿Cuáles son los destinos turísticos más frecuentados por los propios habitantes? ¿Y por los extranjeros?
 - ¿Se suele viajar en familia o con amigos o en pareja o solo?
 - ¿Se suele gastar mucho en viajes o poco?
 - ¿Existen viajes de estudio? ¿Adónde van?
 - ¿Existen asociaciones que organizan viajes para jóvenes, o para gente con necesidades especiales, o ...?
- etc.

Es posible permitir respuestas abiertas, para obtener más información, pero si uno no tiene mucho tiempo, puede intentar ya prever las posibles respuestas y ofrecerlas ya para que la revisión de ellas se haga enseguida.

Si trabaja con respuestas cerradas, podría probar su cuestionario remitiéndolo a sus colegas cercanos, para prever mejor las posibilidades que surgirán.

¿Cómo colgar un cuestionario en la red? Aquí tocamos una cuestión más bien técnica, que abarca varias facetas. En primer lugar, hay que decidir cuán 'profesional' tiene que ser el cuestionario y el relevamiento posterior de sus resultados. Si se prefiere hacer algo simple, algunas herramientas de Google cubren sin mayores problemas las exigencias básicas: <<https://sites.google.com>> ofrece la posibilidad de crear tu propio sitio web, donde uno puede copiar el link al formulario creado con <<https://docs.google.com>> y añadir más detalles, como más información sobre el cuestionario en sí – el porqué de ello y la selección de preguntas – y sobre el profesor/los profesores detrás de ello. Si no tiene tiempo para dar más información, puede referir directamente al link del formulario. Los resultados pueden ser exportados a Excel, pero Google tiene una función nueva <<https://www.google.com/fusiontables>> que permite cargar esos resultados y realizar cálculos con ellos u ordenarlos visualmente en gráficos.

La edición de formularios de Google incluye insertar casillas de verificación, incluir varias preguntas por página o una pregunta por página, prever espacios limitados para respuestas, y es una herramienta totalmente gratis.

LimeSurvey¹² es un programa de software que hay que descargar en su ordenador. Como los productos de Google es gratis, pero es un poco más complejo y completo de lo que presenta Google. No hay límite de preguntas, ni de respuestas, por lo cual es interesante si uno está pensando en realizar una encuesta extensiva.

Si prefiere editar un cuestionario con un guía en línea, hay varias empresas, con precios razonables, que ofrecen la posibilidad de construirlo con su software (que no hay que descargar en su propio ordenador, todo puede permanecer almacenado en la red), como Question Pro¹³ o SurveyMonkey¹⁴.

¹² <http://www.limesurvey.org/en/about-limesurvey/features>

¹³ <http://www.questionpro.com/pricing/index.html>

¹⁴ http://es.surveymonkey.com/pricing/?ut_source=header

Los cuestionarios de la primera empresa figuran como modelos para un manual muy práctico sobre la creación de encuestas en línea, de la colección popular ‘for Dummies’, *Online Surveys for Dummies*. En la página web de esa colección¹⁵, es posible consultar algunas listas con blogs útiles, más programas, consejos concretos, etc.

En segundo lugar, hay que pensar en un diseño visualmente atractivo, no solamente del cuestionario en sí, pero también de la página donde cuelga el link a éste:

(...) the researcher can create a videoclip or audio excerpt of the recruitment message to increase interest and make more personal contact with site visitors. Links to the researcher’s academic institution or other publications can convey integrity and authenticity of the study. Provide means for contact, such as a link to an e-mail or messaging address. (Salmons, 2010: 114)

En cuanto al diseño de las preguntas vale la pena consultar la sugerencias ofrecidas por Don Dillman (2009: 89– 106) al respecto. En el mismo libro, *Internet, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*, el capítulo 4 y el capítulo 5 contienen más consejos prácticos y concretos, relativos a la formulación de preguntas en general y la formulación de preguntas abiertas o cerradas en particular.

Finalmente, si el objetivo de la recopilación de datos socioculturales es la redacción de un artículo académico, incluso si se trata de obtener información que solamente será de utilidad para una clase específica, es menester tener en cuenta la dimensión ética de tal proceso. Hay que esclarecer quién es el interesado del estudio, y a quienes se divulgarán los resultados, sobre todo si se incluyen las observaciones expresadas públicamente en foros, donde la diferencia entre privado y público es menos evidente (Bryman, 2008: 654). «The Association of Internet Researchers recommends that researchers start by considering the ethical expectations (...) For instance (...) are there mechanisms that users can employ to indicate that their exchanges are private?» (Bryman, 2008: 654)

En el caso de que se quiera evitar sí o sí discusiones posteriores, es posible incluir una cláusula de protección de los datos en su formulario, o indicar claramente cuál es el procedimiento de la descripción de la encuesta en su página web. En todo caso, existen modelos de este tipo de cláusulas: en el documento ‘Additional Resources’ del capítulo 4 en el sitio web que acompaña *Online Interviews in Real Time*¹⁶ están enumerados algunos ejemplos y más bibliografía relevante. Asimismo, en el sitio web que provee más materiales para *Social Research Methods* (Bryman, 2008), se pueden encontrar unos links¹⁷ para el capítulo 5 que conciernen a la ética en todas las ciencias sociales.

Para garantizar la buena disposición de los participantes, es elemental de concluir el cuestionario no solamente con un mensaje que informa que uno ha llegado al final sino que *se agradece* también la colaboración (Dillman, 2009: 205).

Una vez que el cuestionario haya sido lanzado, hayan llegado las respuestas (dentro de un plazo elegido por el profesor) y hayan sido analizadas, cabe todavía decidir cómo abordarlos en clase. Y aunque este artículo no se concentrará en el tratamiento didáctico de los datos compilados, no olvidemos que

¹⁵ <http://www.dummies.com/how-to/content/online-surveys-for-dummies-cheat-sheet.html>

¹⁶ <http://www.sagepub.com/salmonsstudy/chapters.htm>

¹⁷ <http://www.oup.com/uk/orc/bin/9780199202959/01student/wblinks/ch05>

(...) lo más importante será el uso que se les dé, es decir, cómo se trabaja a partir de estos materiales y de qué manera se intenta ir más allá de la información superficial sobre hechos culturales y se favorece el desarrollo de un conocimiento consciente tanto de la propia cultura como de la cultura meta, así como de habilidades para la comunicación intercultural. (Santamaría Martínez, 2010: 171-172).

CONCLUSIONES

En resumen, esperamos que el presente trabajo haya abierto algunas puertas para docentes que quieran crear su propia base de datos socioculturales, acercándose a otros colegas a través de la red, por mail, por Facebook, por Twitter, con cuestionarios hechos conforme a sus necesidades y a las de sus estudiantes.

Una conexión a Internet y una buena dosis de ganas de experimentar con productos gratuitos – o aceptables de precio – son los únicos requisitos iniciales; luego, es mera cuestión de encontrar a otros docentes de ELE, y generar intercambios de información sociocultural. ¡Adelante!

BIBLIOGRAFÍA

- ALVIRA MARTIN, Francisco (2011², 2004¹): *La encuesta: una perspectiva general metodológica. Cuadernos metodológicos*, 35, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- AREIZAGA, Elisabet (2002): «El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico», *Cultura y Educación*, 14, 2: 161-175.
- AZOFRA MÁRQUEZ, M^a José (1999): *Cuestionarios. Cuadernos Metodológicos*, 26, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BARRIOS, Maite, Anna VILLARROYA, Ángel BORREGO y Candela OLLÉ (2011): «Response Rates and Data Quality in Web and Mail Surveys Administered to PhD Holders», *Social Science Computer Review*, 29, 2: 208-220.
- BERNARD, H. Russell y Gery W. RYAN (2010): *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*, Newbury Park, California, EE.UU. : Sage Publications
- BHASKARAN, Vivek y Jennifer LECLAIRE (2010): *Online Surveys For Dummies*, Hoboken, New Jersey, EE.UU. : Wiley.
- BRYMAN, Alan (2008³, 2001¹): *Social Research Methods*, Oxford University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- DILLMAN, Don A. et alii (2009³): *Internet, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*, Hoboken, New Jersey, EE.UU. : John Wiley.
- Grupo CRIT (2006): *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Madrid: Edinumen.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español*, Madrid: Edelsa.
- MALHOTRA, Neil A. (2008): «Completion Time and Response Order Effects in Web Surveys», *Public Opinion Quarterly*, 72, 5: 914-934.
- SALMONS, Janet (2010): *Online Interviews in Real Time*, Thousand Oaks, EE.UU. : SAGE Publications.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocio (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica. ASELE Colección Monografías n° 13*, Ministerio de Educación de España.

SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (2010): «Comunicación e intercultural», *I Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación 2010*, [en línea] <<http://letra25.com/ediciones/cii-viernes2/jdesantiago/>>

STRABAC, Zan y Toril AALBERG (2011): «Measuring Political Knowledge in Telephone and Web Surveys: A Cross-National Comparison», *Social Science Computer Review*, 29, 2: 175-192.

LAS REVISTAS MENCIONADAS

Public Opinion Quarterly

<http://poq.oxfordjournals.org/>

Quality & Quantity

<http://www.springer.com/social+sciences/journal/11135>

Social Science Computer Review

<http://ssc.sagepub.com/>

LOS PROGRAMAS DE SOFTWARE

<http://www.google.es/intl/es/options> : Docs y Sites

<http://www.limesurvey.org>

<http://www.questionpro.com>

<http://es.surveymonkey.com>

MÁS PÁGINAS WEB DE UTILIDAD

<http://www.dummies.com/how-to/content/online-surveys-for-dummies-cheat-sheet.html>

<http://www.sagepub.com/salmonsstudy/chapters.htm>

<http://www.oup.com/uk/orc/bin/9780199202959/01student/weblinks/>

ESPALEX: UN CORPUS PARA EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

José M. Bustos Gisbert
Jorge J. Sánchez Iglesias
Universidad de Salamanca

RESUMEN: El corpus ESPALEX para el estudio de la adquisición del español como lengua extranjera se ha construido sobre la base de los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Corresponde al nivel B2 de aprendizaje de nuestra lengua de acuerdo con la definición de tal nivel en el Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas. En la actualidad el corpus recoge 12.576 textos distintos referidos a 50 temáticas diferentes agrupadas en torno a 5 grandes clases textuales: carta formal, carta informal, texto narrativo, texto descriptivo y texto expositivo. Tienen una longitud media entre de 175 palabras; por ello, acumula en estos momentos unas 2.200.000 palabras.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CORPUS ESPALEX

En el XXI Congreso de Asele presentamos una comunicación que llevaba por título «Métodos de análisis aplicados a la adquisición de segundas lenguas». En ella defendíamos, y citamos literalmente su resumen, que los trabajos en adquisición de ELE despiertan dudas que tienen que ver entre otras cosas con el número de aprendices considerados en el estudio y la valoración del grado de conocimiento de nuestra lengua por parte de los estudiantes. A partir de ahí concluíamos la necesidad de dotarnos de un procedimiento científico en el sentido estricto del término sustentado en la existencia de una base conceptual sólida y en la puesta en marcha de un análisis consistente de los datos recabados. Para ello, sugeríamos la asunción de los modelos de creación de muestras de trabajo fiables desarrollados en la estadística inferencial, basada en la realización de generalizaciones sobre una población a partir del estudio de una muestra.

Toda esa reflexión ha sido desarrollada en un artículo que lleva por título «Bases para el estudio de la adquisición del sistema verbal del español como lengua extranjera. Apuntes metodológicos» y que ha visto la luz a finales de este 2011. En dicho trabajo recordamos cómo en los estudios acerca de la adquisición del verbo por parte de los aprendices de español se ha partido de muestras insuficientes en lo referido a su tamaño y a su representatividad de un mismo estadio de aprendizaje.

LA MUESTRA DE INFORMANTES

Por lo que se refiere a la primera cuestión, la estadística inferencial nos aporta datos relevantes interesantes (Véase García Ferrando, 2000): los estudios parten de

poblaciones de al menos 500 individuos como universo completo; además, en términos absolutos, como mínimo exigen casi 100 individuos de muestra.

Evidentemente, no podemos censar la población de estudiantes de ELE, y los datos con los que contamos son de una terrible imprecisión. Como muestra, un ejemplo: en 2006 el Instituto Cervantes edita la *Enciclopedia de Español en el mundo*. En ella se estima que el número de estudiantes de ELE es de 11,3 millones aunque luego se redondea la cifra en nada menos que 14 millones¹. En esa estimación se mezclan datos desde 2003 a 2006. De ellos se atribuyen 6 millones a Estados Unidos. Pues bien, en 2008, el mismo Instituto Cervantes publica su *Enciclopedia del Español en los Estados Unidos*. Allí aporta una cifra que no llega a 5 millones de estudiantes entre la enseñanza secundaria y la universitaria. En otras palabras, el propio Instituto Cervantes solo se atreve a proponer cifras con un margen de error de $\pm 25\%$ para el cómputo total de aprendices de ELE. Y si ese margen del error es de $\pm 15\%$ para el caso de Estados Unidos, todo ello significa que no podemos construir un universo de estudio válido sobre la base de los datos con lo que en la actualidad contamos y que se refieren a la población completa de aprendices de ELE.

Podríamos entonces por optar por realizar nuestra labor sobre la base de muestreos no aleatorios, que no necesitan de una identificación del universo de trabajo ni una selección basada en el cálculo de probabilidades². El problema fundamental es que no se puede saber si en términos de investigación son representativos de la realidad. En palabras de García Ferrando (2000), no permiten estimar los márgenes de error, razón por la cual se debe evitar su uso.

En nuestro universo general de trabajo, la población teórica que deberíamos estudiar no es accesible porque no está cuantificada y censada. Pero ello no significa que no podamos realizar investigaciones estadísticamente convincentes, sino que debemos concretar ese total en lo que se denomina un universo de trabajo accesible y aprehensible. ¿Cómo? Buscando áreas donde los aprendices de ELE estén adecuadamente cuantificados. ¿Dónde? En los pruebas de evaluación de lenguas existentes en la actualidad basadas en escalas de niveles que cuenten con un alto grado de fiabilidad.

Existe abundante bibliografía en la que se establecen espacios comunes de análisis entre las investigaciones vinculadas a adquisición de segundas lenguas (ASL) y las que tienen que ver con la evaluación de lenguas. Cabe citar entre otros los trabajos de Cohen (1998), Brindley (1998), Sohamy (2000) y Douglas (2001)³. Brindley (1998) centra su interés en estudiar la aplicación de las escalas de niveles de conocimiento al campo de la ASL, específicamente de aquellas configuradas desde la

¹ Con el problema añadido de que esa cifra no incluye los estudiantes de ELE dentro de España, lo que introduce una variable más que no podemos tener en cuenta. Carrera y Gómez Asencio (2009) nos recuerdan que existen en la actualidad en España aproximadamente 600 centros de enseñanza de ELE.

² Nos estamos refiriendo a los modelos basados en muestras accidentales, muestras de cuota o en muestras intencionadas. Las primeras utilizan individuos elegidos por simple proximidad con el investigador; las segundas, muy utilizadas por los analistas de los medios de comunicación, se basan en que se construye el perfil del individuo buscado y el investigador lo elige libremente de entre los miembros del grupo; en las terceras se asume que el sentido común del investigador le permite incluir adecuadamente la muestra sobre la base normalmente de criterios subjetivos.

³ Se sugiere al interesado la lectura del imprescindible trabajo de Bachman y Cohen (1998).

perspectiva del comportamiento lingüístico de los aprendices ya que reflejarían etapas del comportamiento lingüístico en una o varias áreas. Estarían, al fin y al cabo, indicando niveles de interlengua (en adelante, IL) desde cero hasta una expresión cuasi nativa. Son gradaciones destinadas a medir la actuación global sobre la base de una serie de competencias subyacentes. El problema, en opinión de Brindley, puede estar en cómo se construyen las escalas de niveles, en tanto que muchas de ellas, en sus palabras, carecen de fundamentación teórica. En la medida en que sean fiables, también serán aplicables a ASL, como apuntan Griffin y Nix (1991). Debemos, pues, fiarnos, de aquellas que se hayan construido de forma muy consistente y sobre la base de información perfectamente detallada. En ese sentido, y seguimos ahora a North (1993), pueden convertirse en herramientas perfectamente prácticas y operativas en los estudios de ASL. ¿De cuáles podremos fiarnos? Evidentemente, de aquellas con un alto grado de validez. Y este se puede obtener haciendo una valoración que tenga en cuenta al menos las siguientes cuestiones (Brindley, 1998): la relación entre ellas y los resultados en las pruebas de evaluación y acreditación que las reconocen; su validación psicolingüística, en tanto que demuestren que las habilidades descritas para cada nivel son las que efectivamente usan los aprendices para resolver las tareas impuestas en las pruebas de evaluación correspondientes; y la coherencia estructural de la secuencia de niveles propuesta⁴.

Entendemos que contamos con una escala de niveles perfectamente fiable que emana del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, publicado en 2001 por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa. El *Marco* propone una escala basada en tres grandes criterios: libre del contexto en tanto que la escala sea aplicable a cualquier itinerario de acceso a la lengua y en la medida en que las categorías de clasificación respondan a lo que efectivamente hacen los aprendices con la lengua; basada en una fundamentación teórica; y libre de conceptos inconsistentes y de cálculos aproximados. Para ello se ha aplicado una metodología que ha incluido procesos intuitivos, cuantitativos y cualitativos⁵.

En el caso de la acreditación del español como lengua extranjera contamos con un panorama de pruebas bastante completo en el marco de ALTE. Se trata de los exámenes para la obtención de los *Diplomas de Español como lengua Extranjera* (DELE), otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. La Universidad de Salamanca elabora los modelos de examen y evalúa las pruebas para la obtención de los diplomas de español⁶. Las correspondencias que se establecen son las siguientes⁷:

⁴ De hecho, en el caso del inglés como lengua extranjera, Brindley duda de la validez de escalas perfectamente conocidas en los Estados Unidos como es el caso de la propuesta por la ACTFL. Dedicó una importantísima parte de su trabajo a los estudios existentes para la validación de escalas de nivel.

⁵ El procedimiento de fijación y definición de la escala es ciertamente complejo a la vez que muy exhaustivo. Se resume, dentro del propio documento del *Marco*, en los anejos A, B, C y D.

⁶ El lector interesado encontrará más información en <http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>.

⁷ Las pruebas para la obtención del Diploma de Español A1 y del Diploma de Española A2 se han realizado por primera vez en noviembre de 2009 y mayo 2010 respectivamente. En el cuadro se incluyen las denominaciones actuales y sus correspondientes en el pasado.

TABLA DE CORRESPONDENCIAS						
CONSEJO DE EUROPA	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE	Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Dominio operativo eficaz	Maestría
DELE	Diploma de Español Nivel A1	Diploma de Español Nivel A2	Diploma de Español Nivel B1 (Inicial) (Antes C.I.E.)	Diploma de Español Nivel B2 (Intermedio) (Antes D.B.E.)		Diploma de Español Nivel C2 (Superior) (Antes D.S.E)

En la actualidad, los esfuerzos del Instituto Cervantes y de la Universidad de Salamanca se dirigen a que estas correspondencias sean perfectamente válidas. Por todo ello, podemos afirmar que contamos con un marco perfectamente fiable para establecer muestras de análisis orientadas a la realización de estudios de adquisición.

EL NIVEL DE LOS INFORMANTES

Es decisivo considerar el grado de dominio de ELE por parte de los individuos analizados en los estudios de adquisición. Si asumimos como cierto que en el proceso el aprendiz pasa por sucesivos estados de IL, no tiene sentido mezclar a individuos correspondientes a los diferentes estadios en el análisis o no tener en cuenta la IL en la que se encuentran en el momento en el que se lleva a cabo la investigación. Al mismo tiempo, el estudio por niveles nos va a permitir estratificar la muestra de estudio. Desde esa división sí podremos establecer y emitir juicios consistentes en relación con el proceso mismo de adquisición de ELE. Nuestra propuesta utiliza los exámenes para la obtención de los DELE, entendidos desde los diferentes niveles que se reconocen. Su estructura y distribución facilita ese estudio estratificado.

Pero además los resultados obtenidos por los individuos analizados en las pruebas para la obtención de los DELE han de ser analizados rigurosamente con el objeto de garantizar su pertenencia a un mismo grupo. Habrá que considerar no solamente si los aprendices han obtenido alguno de los DELE, sino también habrá que considerar la calificación obtenida. Solo calificaciones básicamente iguales nos garantizarán que los aprendices pertenecen efectivamente a un mismo nivel de IL. El sistema de calificación de los exámenes para la obtención de los DELE⁸ prevé que la puntuación máxima que se puede obtener sea de 100 puntos, distribuidos en tres bloques. Para obtener cualquiera de los diplomas se ha de obtener al menos un 70% de acierto en cada uno de los tres grupos que componen la calificación. Solo en ese caso se suman las tres calificaciones y se obtiene el apto global. Por ello, interpretaremos como del mismo nivel a aquellos estudiantes que hayan sido considerados aptos en una prueba dada y que tengan un grado de acierto total entre el 70 y el 80% en la prueba de expresión escrita, que servirá de base para el corpus.

⁸ La información está tomada de la *Descripción general del sistema de evaluación DELE* publicado por el I. Cervantes (2006). El documento se puede consultar en <http://diplomas.cervantes.es/general/folleto.jsp>

ESPALEX se limita inicialmente al nivel B2 por razones de accesibilidad al corpus y de representatividad del mismo: es la prueba a la que, como veremos más adelante, se han presentado más candidatos desde la creación de los DELE. No obstante, el objetivo a medio y largo plazo es incluir aprendices de A2 y C2. De ese modo, se podrá dar cuenta de resultados investigadores correspondientes a tres niveles de IL y, al mismo tiempo, nos permitirá realizar estudios referidos al proceso global de adquisición del español como lengua extranjera.

EL TIPO DE LENGUA

Ellis (1994) distingue tres tipos de datos aportados por los aprendices y que pueden usarse en la investigación sobre ASL según la naturaleza de los mismos. En esencia, a las opciones que nos recuerda subyacen tres percepciones diferentes: el uso de la lengua nos informa acerca de la actuación de los aprendices, los juicios lo hacen en relación con su competencia y los auto informes nos facilitan datos sobre la conciencia de aprendizaje. Nos fijaremos exclusivamente en los dos primeros tipos de datos⁹.

Los procedimientos de obtención de datos utilizados por los investigadores estudiados y vinculados a juicios metalingüísticos son básicamente de dos tipos. Una opción es la pura reflexión metalingüística acerca de determinados enunciados. La segunda posibilidad tiene que ver con la utilización de ejercicios focalizados en la forma gramatical. En relación con los juicios metalingüísticos sustentados en la pura reflexión sobre el grado de validez de los enunciados, hay que decir que nos dan datos sobre el conocimiento competencial, pero se trataría como mucho de un dominio teórico, reflexivo y por ello metaconceptual que no garantiza que el aprendiz use tales contenidos. En otras palabras, dudamos que se pueda hablar de adquisición sin detección de uso efectivo¹⁰. A eso se añaden las críticas que el propio Ellis, siguiendo a Birdsong (1989), reconoce y que tienen que ver con cuánto de fiables son los juicios de gramaticalidad de los hablantes nativos que normalmente funcionan como grupos de control.

En segundo término, los juicios basados en procedimientos de huecos, estén más o menos explicitadas las opciones, plantean problemas vinculados a la interpretación de los resultados; por ello, no podemos aceptar como argumento que efectivamente faciliten la investigación sobre propiedades lingüísticas que de otro modo (y estamos citando casi literalmente a Ellis) serían de difícil estudio. Los problemas son de cuádruple naturaleza: en primer término, tienen que ver con que el grado de acierto o error en la resolución de las actividades no garantiza un grado de acierto o error equivalente en el uso efectivo; por otro lado, en cualquier ejercicio de esta naturaleza será difícil evaluar el efecto de la respuesta aleatoria, sea esta acertada o incorrecta; en tercer lugar, en los ejercicios basa-

⁹ Poco podemos aportar a las afirmaciones de Ellis referidas a los auto informes, y de su importancia para analizar los factores afectivos y cognitivos del proceso de adquisición, con todas las limitaciones que este tipo de datos exhiben y que muy acertadamente expone en su trabajo. En Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (2006) utilizamos precisamente los auto informes para estudiar la conciencia de fosilización de errores en los buenos aprendices de ELE.

¹⁰ Es difícil medir el grado de adquisición en pruebas que no sean de aplicación de la competencia comunicativa entendida en términos globales. Todo lo demás supone una manipulación que está bien para clase en tanto que estrategia docente, pero que no refleja grado de adquisición real.

dos en textos con huecos se ha observado como un uso incorrecto puede generar una cadena de usos erróneos sin que ellos tenga que ver con otra cosa que no sea con la naturaleza discursiva del ejercicio; por último, la propia construcción de este tipo de ejercicios demuestra la dificultad de evitar las posibles dobles respuestas correctas, salvo en los casos en los que se opta por procedimientos de selección múltiple donde los distractores en el fondo no cumplen con esa función distractora.

Por todo ello, los juicios metalingüísticos son los que más dudas nos despiertan: no es tan evidente el establecimiento de una correlación automática entre la adecuación del juicio y el grado de adquisición del concepto y quedan demasiadas dudas referidas a la propia interpretación de los resultados. El juicio puede usarse pero no como fuente exclusiva de datos en tanto que no exhibe el nivel de la actuación de los aprendices; es decir, se han de validar los resultados obtenidos con su aplicación con datos extraídos del uso real de la lengua, sea este más o menos dirigido.

El uso guiado de la lengua propone un grado de libertad restringido, sí, pero libre al fin y al cabo. Permite al aprendiz optar entre opciones expresivas, entre alternativas. Le posibilita incluso obviar estratégicamente algunas opciones. Y todo esto lo encontramos en alternativas como la redacción o la entrevista oral más o menos guiadas y con independencia del grado de control que se quiera establecer en una u otra. Por poner un ejemplo en el ámbito de la expresión oral, una dramatización puede ser tan guiada o más que un ejercicio de *retelling*. Son actividades que nada tienen que ver con ejercicios de lectura en voz alta, de traducción, de reconocimiento de estructuras o de utilización de ítems discretos, que están mucho más cerca de los juicios metalingüísticos que del uso.

Defendemos el uso libre de la lengua como muestra sobre la que efectuar la investigación. Entre otras cosas, porque el texto nos va a proporcionar mucha más información sobre la adquisición en tanto que nos va a permitir cotejar aciertos y errores de uso contextualizados. Y el contexto nos va a permitir dilucidar la naturaleza de los errores detectados. En una actividad donde el aprendiz informante se limita a escribir una forma verbal no podremos nunca realizar otro tipo de interpretaciones. Proponemos para el estudio de la adquisición del sistema verbal español el uso de las pruebas de expresión escrita. En este caso las correspondientes a los exámenes para la obtención de los DELE. Son pruebas guiadas en las que sin embargo, el grado de libertad expresiva es razonablemente alto o muy alto¹¹.

Para el caso del estudio de la adquisición entendemos que resulta más recomendable la utilización de muestras de lengua escrita y no oral. Existen al menos tres razones a nuestro favor. En primer lugar, por la propia naturaleza del texto conversacional. En ese sentido, son aclaratorias las conclusiones de Briz (1998)¹², quien defiende que carecemos de un estudio completo de la conversación coloquial, muy especialmente en lo que afecta a gramaticalizaciones y especializaciones pragmáticas. En segundo lugar, porque la lengua conversacional se basa en cooperación y en estrategia¹³. Cooperación con el tema y con el interlocutor. Estrategia en la medida en que comunicar no es solo codificar y decodificar, sino también y sobre todo mostrar e inferir. La construcción sintáctica se hace interactiva, y los enunciados de uno influyen en los del otro. Este hecho, a la hora de

¹¹ Los interesados en su formato pueden acudir a la *Descripción general del sistema de evaluación DELE* publicado por el I. Cervantes en 2006.

¹² Que a su vez se inspira en Bustos Tovar (1995) y Narbona (1989).

¹³ Sigo en lo esencial a Briz (1998).

valorar el grado de adquisición del sistema verbal en aprendices de L2 puede incluir variables no previstas, como es el caso del nivel de influencia de las formas de expresión usadas por un interlocutor en el otro. En tercer lugar ha de tenerse en cuenta que la descripción normativa del estándar, que es la que se utiliza habitualmente para verificar el grado de adquisición, se hace desde el registro formal escrito y especializado.

EL CORPUS ESPALEX

PUNTOS DE PARTIDA

El número total de candidatos que se presentaron a las pruebas de los DELE entre 1989 y 2006 es de 286.000, lo cual configura un universo de partida realmente amplio. No obstante, necesitamos depurar estos datos para que reflejen un universo de estudio fiable. Para ello, nos detendremos en los datos correspondientes a los candidatos presentados a las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español, equivalente al actual Diploma de Español Nivel B2 (Intermedio) entre 1992 y 1999, a los que hemos tenido acceso y que nos servirán como ejemplo para valorar la consistencia del corpus propuesto: el número total de candidatos presentados a las pruebas es de 55.792. Se consideraron aptos 40.491; esto es, un 72,5% de los candidatos que se presentaron. A su vez, de ellos obtuvieron una calificación entre 10,5 y 12 en la prueba correspondiente a Expresión Escrita (entre un 70 y un 80% de acierto) 10.400 candidatos, que son un 18,6% del total de los presentados y un 25,68% de los que fueron considerados aptos.

En la creación del corpus ESPALEX hemos decidido limitarnos a datos iguales o posteriores a 2009 entendiendo que a partir de esa fecha corresponden a un modelo de examen que efectivamente corresponde al nivel B2 en el que hemos decidido detenernos. No obstante, se han incluido algunos informantes correspondientes a 2007, que se usaron en su momento para la creación de una versión piloto del corpus digitalizado. Asimismo, se ha completado con un grupo de informantes que hicieron las pruebas entre 1992 y 1996; todos ellos tienen el italiano como lengua materna y son la base del estudio de Sánchez Iglesias (2003).

EL CORPUS EN SU CONFIGURACIÓN ACTUAL

Contamos en estos momentos con 6.464 de informantes distribuidos de la siguiente manera según las convocatorias a las que corresponden:

Convocatoria	Número de informantes
1992-1996 (mayo y noviembre)	147
Mayo 2007	29
Agosto 2009	251
Noviembre 2009	1631
Mayo 2010	385
Agosto 2010	4021

Este número se ha de reducir a 6.288 si contabilizamos exclusivamente los datos correspondientes a 2009 y 2010. Nuestros informantes han realizado las pruebas para la obtención de los DELE en 360 centros de examen, correspondientes a 85 países. Considerando que cada uno de los informantes redacta dos escritos diferentes, hemos de concluir que contamos con aproximadamente 12.576 textos distintos. De acuerdo con las instrucciones para la realización de la prueba, cada uno de ellos debe tener una longitud entre 150 y 200 palabras. Si asumimos una extensión media de 175 podemos suponer que el corpus ESPALEX acumula en estos momentos unas 2.200.000 palabras.

En el momento de matricularse para realizar el examen, los candidatos deben incluir su nombre, sus apellidos y su nacionalidad. La información con la que contamos nos permite deducir en la mayor parte de los casos su LI. En aquellos en los que el investigador duda acerca del origen lingüístico del informante, se ha optado por renunciar a ellos y no se han incluido en el corpus. Según los datos con los que contamos, los 12.576 textos se distribuyen de la siguiente manera según la lengua materna de sus autores:

Griego	2.172	Neerlandés	98	Georgiano	14
Portugués	1.922	Checo	96	Azreí	12
Italiano	1.834	Búlgaro	92	Croata	12
Francés	1.196	Eslovaco	62	Lituano	10
Alemán	742	Sueco	44	Esloveno	8
Coreano	708	Turco	44	Macedonio	8
Chino	644	Ucraniano	30	Noruego	8
Japonés	504	Albanés	28	Danés	6
Inglés	444	Kazajo	28	Armenio	2
Rumano	392	Moldavo	24	Estonio	2
Árabe	338	Letón	20	Hebreo	2
Polaco	272	Farsi	18	Islandés	2
Ruso	218	Vietnamita	18	Nepalí	2
Húngaro	122	Serbio	16	Tailandés	2

La existencia de países en los cuales hay dos o más lenguas oficiales nos ha invitado a desagregar los datos correspondientes a ellos:

País	LENGUAS OFICIALES	INFORMANTES
Bélgica	Francés/Neerlandés	82
Bosnia Herzegovina	Bosnio/Croata/Serbio	14
Burundi	Suajili/Francés	4
Camerún	Francés/Inglés	8
Filipinas	Inglés/Tagalo	20
Finlandia	Finés/Sueco	4
Guinea	Español/Francés/Portugués	4
Indonesia	Inglés/Malayo/Chino/Tamil	14
Islas Mauricio	Francés/Mauriciano	2
Kenia	Suajili/Inglés	4
Kirguistán	Kirguís/Ruso	2
Nigeria	Inglés/Yoruba	4
Pakistán	Inglés/Urdu	2
Suiza	Alemán	160
	Francés	26
	Italiano	2
Uzbekistán	Uzbeko/Ruso	8

El estado actual del corpus nos permitiría realizar estudios de adquisición consistentes relativos a 17 lenguas, que son las que alcanzan aproximadamente 100 textos diferentes:

Griego	2.172	Japonés	504	Neerlandés	98
Portugués	1.922	Inglés	444	Checo	96
Italiano	1.834	Rumano	392	Búlgaro	92
Francés	1.196	Árabe	338		
Alemán	742	Polaco	272		
Coreano	708	Ruso	218		
Chino	644	Húngaro	122		

DIGITALIZACIÓN DEL CORPUS

Todo nuestro corpus está disponible actualmente en soporte papel y llevamos ya tiempo trabajando en su digitalización. En la actualidad contamos con aproximada-

mente 3.100 textos ya digitalizados y organizados en una base de datos construida en el programa Microsoft Access 2007. Está distribuida de la siguiente manera de acuerdo con la L1 de los informantes:

Búlgaro	2
Húngaro	2
Letón	2
Lituano	2
Malayo	2
Noruego	2
Sueco	2
Árabe	4

Moldavo	4
Checo	6
Holandés	8
Polaco	8
Griego	10
Rumano	12
Ruso	18
Chino	22

Coreano	108
Japonés	154
Suizo Alemán	224
Italiano	321
Alemán	507
Inglés	536
Portugués	562
Francés	585

En cada ficha del corpus digitalizado se incluyen los siguientes datos: lengua materna, convocatoria en la que se redactó el texto, clase de texto (narrativo, descriptivo, expositivo, carta formal o carta informal), extensión y texto. Asimismo existe la posibilidad de incluir el texto original digitalizado. Se han incluido algunos de manera experimental y se prevé aumentar esta opción para los textos que se incorporen en adelante.

CONCLUSIÓN

Los estudios de ASI deben sustentarse en una metodología consistente en lo que toca a la muestra de aprendices seleccionada para realizarla. Y lo debe ser en dos grandes sentidos: en lo que afecta al tamaño mismo de la muestra y en lo que toca al nivel de los informantes seleccionados. Las elecciones muestrales en la investigación de ASI se realizan sin consistencia estadística. Se tiende a elegir a los aprendices que se tiene más a mano. En consecuencia, son grupos cuya representatividad no se puede garantizar ni en términos cuantitativos ni cualitativos. Asimismo, la consideración de la L1 de los aprendices no siempre es una variable tenida en cuenta a la hora de establecer diferencias en la selección de informantes. Sin embargo, parece que la lengua materna puede ser una herramienta perfectamente adecuada para la estratificación de la muestra, toda vez que la mayoría de los estudios de adquisición asume la importancia de los procesos de transferencia. En tercer lugar, con mucha frecuencia se mezclan aprendices correspondientes a diferentes estados de IL. El nivel de dominio de ELE es la segunda variable clave en los procesos de estratificación y, por ello, de organización de los estudios de adquisición. De hecho, así lo demuestran los avances alcanzados en el ámbito de los trabajos dedicados al análisis de los distintos niveles de IL de los aprendices. Por todo ello, los resultados obtenidos hasta ahora han de ser relativizados en la medida en que difícilmente resultan generalizables. Son aportaciones valiosas que nos indican la dirección por la que se pueden mover nuestras intuiciones, pero no pueden ser interpretados como definitivos

Los DELE nos proporcionan un material imprescindible para que los estudios de adquisición del español como lengua extranjera progresen de manera cualitativa. El convenio actual entre la Universidad de Salamanca y el Instituto Cervantes nos ha permitido llevar a cabo la tarea de construir un corpus como ESPALEX, que ha de ser una piedra angular en esa mejora en los estudios adquisicionistas. Es nuestra responsabilidad hacer todos los esfuerzos por posibilitar al investigador el acceso a esos datos imprescindibles. Y a ello nos comprometemos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BACHMAN, Lyle F. y Andrew D. COHEN (eds.) (1998): *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BIRDSONG, D. (1989): *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer Verlag.
- BRIZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (2011) «Bases para el estudio de la adquisición del sistema verbal del español como lengua extranjera. Apuntes metodológicos», *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 29, 7-41.
- Bustos Gisbert, J. M. (2011): Métodos de análisis aplicados a la adquisición de segundas lenguas. En AAVV: *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español L2-LE XXI Congreso de ASELE*. Salamanca: ASELE.
- BUSTOS GISBERT, José Manuel y J. SÁNCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús (1995): «De la oralidad a la escritura», en L. Cortés (ed.): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 11-28.
- CARRERA, Miguel y José Jesús GÓMEZ ASENCIO (2009): *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona: Ariel.
- COHEN, Andrew (1998): «Strategies and processes in test taking and SLA». En L. F. Bachman, y A. Cohen (eds.): *Interfaces between second language acquisition and Language testing research*, Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.
- BRINDLEY, Geoff: «Describing language development? Rating scales and SLA». En L. F. Bachman y A. Cohen (eds.): *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, Cambridge: Cambridge University Press, 112-140.
- DOUGLAS, Dan (2001): «Performance consistency in second language acquisition and language testing research: a conceptual gap». *Second language research*, 17-4, 442-456.
- ELLIS, Rod (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA FERRANDO, Manuel (2000): *Socioestadística*, Madrid: Alianza.
- GRIFFIN, Patrick y P. NIX (191): *Educational assessment and reporting*, Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- NARBONA, Antonio (1989): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel.
- NORTH, Brian (1993): *The development of descriptors on scales of language proficiency*, Washington DC: National Foreign Language Center.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- SOHAMY, Elana (2000): «The relationship between language testing and second language acquisition revisited». *System*, 28, 541-553.

LA CORRECCIÓN AUTOMÁTICA DE LA PRONUNCIACIÓN (EPAO). DISEÑO DE UN CORPUS ORAL DE MUESTRAS DE LENGUA DE ESTUDIANTES JAPONESES

Mario Carranza

Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio

RESUMEN: Los últimos avances en el área de las tecnologías del habla junto con el creciente interés por el desarrollo de sistemas de enseñanza de la pronunciación asistidas por ordenador (EPAO) han propiciado la aplicación de estas tecnologías en la creación de nuevas herramientas y técnicas que hacen uso del reconocimiento automático del habla para la detección de errores de pronunciación en habla no nativa. En el presente artículo se abordarán aquellos aspectos que conciernen al diseño, la transcripción y el etiquetado de un corpus oral no nativo de producciones orales de estudiantes japoneses de español, de manera que puedan ser procesadas y utilizadas como corpus de entrenamiento de sistemas de reconocimiento del habla con aplicación en el desarrollo de herramientas de enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador en el ámbito del español como lengua extranjera.

Palabras clave: enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador, reconocimiento automático del habla, corpus oral no nativo, adquisición de la pronunciación del español LE, transcripción, anotación, etiquetado, japonés

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) se ha desarrollado notablemente en los últimos años, por lo que actualmente existe un amplio número de cursos en formato digital o en línea disponibles en el mercado, y varias instituciones académicas ofrecen parte de su docencia en la Red. No obstante, la enseñanza de lenguas asistida por ordenador se encuentra todavía en sus etapas iniciales y es necesario ahondar en aquellos aspectos que todavía no están resueltos de manera satisfactoria, como la enseñanza y la evaluación de la expresión oral. Una posible solución reside en utilizar la tecnología del reconocimiento automático del habla para desarrollar actividades que permitan la evaluación y la corrección de la pronunciación del estudiante. Sin embargo, el uso del reconocimiento automático del habla aplicado a locutores no nativos supone una serie de dificultades, puesto que los sistemas de reconocimiento se han entrenado únicamente con corpus orales nativos y las divergencias entre los dos tipos de señal son lo suficientemente amplias como para provocar un descenso drástico en el porcentaje de aciertos del reconocedor. Por lo tanto, para la aplicación de estas tecnologías en la enseñanza del español asistida por ordenador, se requiere que las herra-

mientas de reconocimiento se entrenen con corpus debidamente transcritos y etiquetados que reflejen las características de los usuarios, en este caso, hablantes no nativos con diversos niveles de dominio de la lengua.

La adaptación del reconocimiento automático del habla al desarrollo de herramientas de corrección automática de la pronunciación permite diseñar cursos en línea de español LE más específicos, orientados según la LI del estudiante. El sistema es capaz de predecir los errores más comunes, así como de evaluar la pronunciación y proporcionar un feedback significativo que permita a los estudiantes entender la causa de sus errores de pronunciación y la manera de solucionarlos.

LOS CORPUS ORALES DE APRENDICES O CORPUS ORALES NO NATIVOS

Según la definición de Sinclair (1996), los corpus de aprendices se definen como «*electronic collections of authentic FL/SL textual data assembled according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. They are encoded in a standardised and homogeneous way and documented as to their origin and provenance.*» Por lo tanto, se trata de recopilaciones de materiales reales de aprendices, compilados con un objetivo relacionado con la adquisición y enseñanza de L2/LE. Para cumplir este objetivo, los datos que forman el corpus deben ser codificados y documentados basándose en un estilo estandarizado, permitiendo así la compatibilidad del corpus y asegurando su reutilización para futuras aplicaciones. La recopilación de un corpus es un trabajo complejo, que requiere una importante inversión económica y una dedicación plena, por lo que es absolutamente necesario considerar en un primer lugar cuáles son los objetivos para la creación de ese corpus y diseñarlo a partir de unos criterios adecuados para que se adapte a esos objetivos. Un corpus debidamente transcrito y anotado no solo es válido para el objetivo original a partir del cual se diseñó sino que representa una valiosa fuente de información para cualquier otra investigación con un enfoque similar; incluso, puede ser utilizado en el ámbito del aula como herramienta de consulta, lo que permite obtener de manera rápida y sencilla datos reales de las producciones, tanto de hablantes nativos, como de aprendices de una lengua extranjera (Sinclair, 2004).

En el caso que nos ocupa, la investigación con corpus de aprendices es una disciplina relativamente joven, que se empezó a desarrollar en 1980, vinculando por primera vez el campo de la lingüística de corpus con el campo de la investigación en la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras. Una de las ventajas de la investigación con corpus es que permite dotar cualquier investigación de una base empírica, lo que, en ocasiones, sirve para corroborar una teoría, hasta ese momento puramente intuitiva, o para plantear nuevos modelos teóricos de adquisición de las lenguas extranjeras. Asimismo, los corpus de aprendices han sido utilizados en gran medida para el diseño curricular de cursos en línea, la preparación de materiales o la redacción de diccionarios y gramáticas orientados a los estudiantes extranjeros (Meunier, 2002) y se han adaptado como corpus de entrenamiento en el desarrollo de tecnologías lingüísticas debido a su capacidad predictiva (Granger, 2002). La investigación con corpus de aprendices o no-nativos posee un alto grado de interdisciplinariedad, puesto que su estudio es objeto de tres grandes disciplinas: los modelos de adquisición de L2 y LE, la enseñanza de las lenguas extranjeras y, por último, el procesamiento del lenguaje natural (véase figura 1). La progresiva adaptación de las tecnologías del habla a la ense-

ñanza de lenguas extranjeras, en especial, los primeros intentos de utilizar el reconocimiento automático del habla como herramienta para la enseñanza y corrección de la pronunciación, propiciaron la necesidad de entrenar al reconocedor con corpus orales no nativos, de forma tal que el sistema de reconocimiento sea capaz de distinguir el habla nativa del habla no nativa y pueda detectar aquellos errores de pronunciación más frecuentes en el habla de un extranjero.

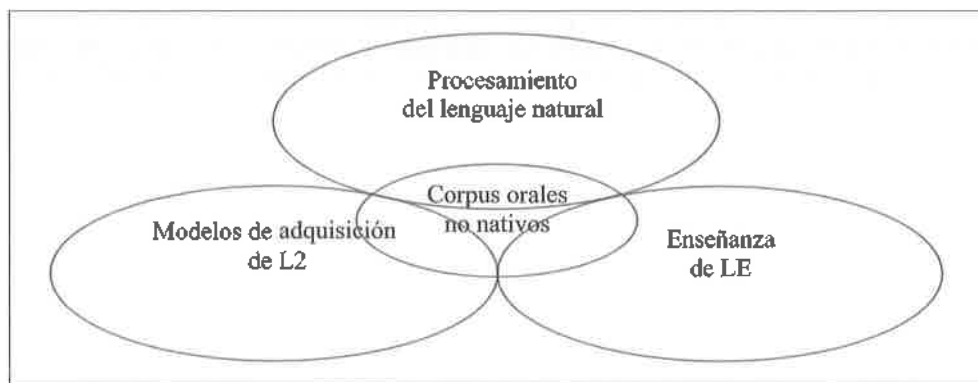


Figura 1.: Disciplinas relacionadas con el estudio de los corpus orales no nativos

Actualmente, existen varios proyectos en funcionamiento que se ocupan de la recopilación de corpus orales no nativos, tanto en el campo de la metodología de enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras como en el campo de las tecnologías del habla. En primer lugar, es necesario mencionar algunos proyectos destacados que se han llevado a cabo en Europa como, por ejemplo, el corpus ISLE (Interactive Spoken Language Education) de inglés como lengua extranjera, cuyo objetivo es la recopilación de datos orales de inglés LE de estudiantes de L1 alemán y de L1 italiano con el propósito de desarrollar herramientas para la enseñanza de la pronunciación (Menzel et al., 2000). Los datos de este corpus, realizado por la Universidad de Leeds, la Universidad de Milán y la Universidad de Hamburgo y distribuido por la Agencia Europea de Distribución de Recursos Lingüísticos (ELDA), se han utilizado para evaluar el nivel de precisión en tareas de reconocimiento de habla, entrenar y evaluar reglas de localización de errores fonéticos y evaluar procedimientos de detención del acento léxico.

Las investigaciones sobre corpus orales no nativos en lenguas que no sean inglés son todavía escasas. Disponemos de pocos corpus orales y los que existen no son fácilmente accesibles o son de un tamaño muy limitado. En el campo del francés como lengua extranjera conviene destacar el proyecto IPFC (Interphonologie du Français Contemporain), desarrollado por varias universidades europeas, que está orientado a la recopilación de datos orales de francés no nativo, como lengua extranjera o como segunda lengua. El corpus recopilado en este proyecto permite el análisis lingüístico a diferentes niveles de la interlengua de estudiantes extranjeros de francés en función de

la L1 del estudiante. Asimismo, se ofrece como una herramienta que permite dotar de una base empírica a cualquier teoría metodológica o a los modelos de adquisición del sistema fonético-fonológico del francés como lengua extranjera (Racine et al., 2011).

El francés LE y el inglés LE también son las lenguas analizadas en el corpus COREIL, cuyo objetivo es el estudio de la adquisición del aspecto prosódico de una lengua extranjera. El protocolo de recolección de datos orales, diseñado para el proyecto permite adaptarse a diferentes tipos de locutores según la edad, el grado de dominio de la L2; así como su L1 y al tipo de tarea. A pesar de que el proyecto todavía no está terminado, el concepto de un protocolo modular, que permita poder comparar diversos parámetros entre sí y pueda ser adaptado a cualquier tipo de corpus oral –incluyendo corpus nativos–, resulta una idea innovadora y quizás se consolide, en un futuro, como un estándar en la anotación de corpus orales no nativos (Delais-Roussarie y Yoo, 2011).

Por último, cabe apuntar el proyecto EURONOUNCE, cuyo diseño se basa en la creación de un sistema inteligente de enseñanza de lenguas extranjeras con un módulo de corrección automática de la pronunciación que integra herramientas de reconocimiento automático del habla y detención automática de errores. Este proyecto se centra en las lenguas polaco, sueco, ruso y eslovaco para hablantes de L1 alemán y alemán LE para hablantes de las lenguas antes mencionadas (Cylwik et al., 2009).

Además de los proyectos presentados en este apartado, existen otros corpus orales de aprendices desarrollados para el italiano, alemán, neerlandés, coreano y noruego. Para una mayor información recomendamos consultar la lista de corpus orales de aprendices publicada en la página web de la Universidad Católica de Lovaina¹, que se actualiza con frecuencia.

PROYECTOS DE CORPUS ORALES DE APRENDICES DE ESPAÑOL LE DESARROLLADOS EN EL ÁMBITO EUROPEO

A pesar de que el español es una de las lenguas más estudiadas en todo el mundo, el interés por la recopilación de corpus orales de aprendices ha sido relativamente escaso. Por ahora, solo disponemos de dos proyectos centrados en la recopilación de corpus orales de aprendices de español como lengua extranjera: el corpus SPLLOC y el corpus LUIS. Existen, no obstante, otros proyectos de corpus multilingües de aprendizaje de lenguas europeas, como el corpus C-ORAL-ROM o el Multilingual Learner Corpus (MLC), con los que se pueden obtener datos orales de aprendices de español LE. A continuación, comentaremos brevemente los objetivos y el desarrollo de estos proyectos.

CORPUS LUIS-L2/LE(LANGUAGE USAGE IN SPANISH L2)

Proyecto desarrollado en colaboración entre la Universidad Pompeu Fabra y la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes, que consiste en la elaboración de un corpus oral de producciones de estudiantes de español como LE en tareas semi-

¹ Disponible en [<http://www.uclouvain.be/en-cccl-leWorld.html>].

espontáneas, en una perspectiva longitudinal. El corpus está transcrito ortográficamente y fonéticamente y cuenta con una anotación de errores más frecuentes. La transcripción ortográfica se ha realizado con el estándar CHILDES², un sistema de codificación y transcripción del habla infantil empleado internacionalmente en los estudios de adquisición del componente fónico de la L1. El corpus se puede consultar en Internet desde la base de datos Talkbank³, aunque se ha publicado también en formato libro, acompañado de un CD con una selección de los datos orales utilizados en el corpus (Díaz, 2007). Actualmente, el corpus cuenta con datos de hablantes de alemán, sueco, islandés, coreano y chino y próximamente se ampliará con hablantes de otras lenguas.

CORPUS SPLLOC (SPANISH LEARNER LANGUAGE ORAL CORPORA) DE APRENDICES NATIVOS DE INGLÉS

Se trata de un proyecto desarrollado por la Universidad de York, la Universidad de Southampton y la Universidad de Newcastle y financiado por el Economic & Social Research Council, con el objetivo de recopilar un corpus oral no nativo para investigar sobre la adquisición de aspectos morfosintácticos del español como lengua extranjera por hablantes de inglés L1⁴. El corpus ofrece los datos en distintos formatos de audio, así como la transcripción ortográfica, para la que se utiliza el estándar CHILDES, al igual que el corpus LUIS. Puede consultarse en línea, directamente desde la página web del proyecto⁵, como a través de la página web de las bases de datos Talkbank.

CORPUS ORAL MULTILINGÜE C-ORAL-ROM (INTEGRATED REFERENCE CORPORA FOR SPOKEN ROMANCE LANGUAGES)

Este proyecto de creación de un corpus oral multilingüe de las lenguas romances, con muestras procedentes de hablantes nativos de portugués, español, francés e italiano, pero con una explotación didáctica como material orientado a la comprensión oral en LE. La parte correspondiente al español fue desarrollada por un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid dirigido por el profesor Antonio Moreno, y se ha publicado en formato digital como material complementario de un libro didáctico sobre enseñanza del español oral (Campillo et al., 2010). Los datos no se encuentran disponibles en Internet pero puede obtenerse más información acerca del proyecto en su página web⁶.

² El sistema de transcripción CHILDES es usado generalmente en los corpus de lenguaje infantil, aunque se ha utilizado también para la transcripción de corpus orales no nativos y corpus orales clínicos de hablantes afásicos. Se puede consultar toda la información referida a este sistema de transcripción en la siguiente página web [<http://childes.psy.cmu.edu/>].

³ Disponible en [<http://talkbank.org/SLABank/>].

⁴ Los resultados de este análisis pueden consultarse en Mitchell et al. (2008).

⁵ Disponible en [<http://www.splloc.soton.ac.uk/search.php>].

⁶ [<http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/>].

TRANSCRIPCIÓN ORTOGRÁFICA Y FONÉTICA

La transcripción fonética de un corpus no nativo es una tarea compleja, que requiere, en primer lugar, establecer el inventario de unidades fonéticas que se va a utilizar para la transcripción. El habla no nativa o extranjera presenta un alto grado de variabilidad fonética, puesto que el estudiante percibe las categorías fonológicas de la lengua extranjera a través del sistema fonológico de su L1, que actúa como un filtro, por lo que el estudiante puede resultar «sordo» a ciertos sonidos, o matices, de la LE. En la producción oral, las categorías fonológicas de la L1 actúan a l manera de imanes, atrayendo a los sonidos de la LE que se articulen en una posición cercana; el resultado es la transferencia negativa del sistema fonológico de la L1 en la producción de los sonidos de la lengua extranjera. Por lo tanto, a la hora de decidir qué categorías deben constituir el inventario fonético para la transcripción del corpus no basta con considerar los sistemas fonológicos de la L1 y la L2, ya que existe un rango de variación muy amplio entre las realizaciones de los estudiantes y las realizaciones nativas. Por otro lado, el sistema fonológico de la interlengua posee una variación intra-locutor y es dinámico; es decir, que los errores no son constantes y cambian a lo largo del tiempo de instrucción. Esto se refleja en un alto grado de variación no solo entre aprendices con el mismo nivel de instrucción sino también en el rendimiento individual de cada aprendiz. Cabe considerar, por otro lado, la necesidad de utilizar un conjunto de símbolos para la transcripción fonética que puedan ser procesados por el sistema de reconocimiento (machine-readable), por lo que el inventario debe estar basado en caracteres alfanuméricos (esto descarta el uso de otro tipo de caracteres como los símbolos fonéticos de la Asociación Fonética Internacional, AFI), a la vez que debe ser capaz de representar una transcripción fonética estrecha, de manera que el inventario cuente con un número suficiente de símbolos para representar de la forma más fidedigna posible la realización del hablante. En el ámbito europeo se desarrolló un sistema alfanumérico para realizar transcripciones fonológicas de las lenguas europeas, conocido como SAMPA, cuya versión ampliada (X-SAMPA) cuenta con suficientes caracteres para representar los símbolos de la AFI, así como los diacríticos, que permiten una transcripción mucho más detallada (Wells, 1994). El inventario de SAMPA –propio de cada lengua⁹– se ha utilizado comúnmente para la transcripción de corpus orales nativos orientados al entrenamiento de sistemas de reconocimiento automático del habla, mientras que el inventario ampliado de X-SAMPA surgió de la necesidad de realizar una transcripción estrecha. Ambos sistemas de representación permiten la compatibilidad entre sí, lo que asegura la posibilidad de recuperar el corpus para futuras investigaciones (Llisterri, 1999). En la figura 2 se puede observar la relación entre algunos fonemas de la AFI, y su correspondencia con los símbolos de X-SAMPA. Para la transcripción fonética del corpus TUFs se decidió utilizar un sistema de codificación basado en el estándar SAMPA para el español (Wells, 1986), ampliado con algunos caracteres de X-SAMPA, de manera que permita anotar las características acústicas de los errores de pronunciación de los estudiantes.

⁹ La adaptación de SAMPA al español puede consultarse en Wells (1986) disponible en [<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/spanish.htm>].

ETIQUETADO Y CODIFICACIÓN DE LOS ERRORES

La mayor parte de los software orientados a la transcripción de corpus orales permiten codificar automáticamente una serie de informaciones como el locutor, el entrevistador, el año de estudio y el sexo del estudiante, y el tipo de tarea. Una vez que el corpus se haya transcrito ortográficamente y fonéticamente, se compara con una transcripción fonética de referencia que contiene la realización canónica de un hablante nativo y que es generada automáticamente a partir de la transcripción ortográfica. A partir de esta comparación, se identifican las divergencias entre la realización del estudiante y la realización canónica del nativo y estas divergencias sirven de base para establecer los errores de pronunciación prototípicos de los estudiantes. Los tipos de errores encontrados en el habla de los estudiantes japoneses se han establecido considerando el nivel fonémico, a partir de tres categorías¹⁰:

- Errores debidos a la elisión de un fonema, en aquellos contextos en los que una secuencia de fonemas es difícil de pronunciar por el estudiante y la secuencia se simplifica eliminando uno o más fonemas.
- Errores debidos a la sustitución de un fonema por otro, en la realización de fonemas no existentes en la L1 o en aquellos fonemas que, a pesar de existir en las dos lenguas, se realizan articulatoriamente de manera diferente.
- Errores debidos a la inserción de un fonema nuevo, especialmente en las combinaciones de fonemas que no son permitidas en la L1, el estudiante tiende a incluir un fonema de apoyo a fin de reestructurar la secuencia de manera que resulte en una combinación posible en su L1.

Para la codificación de los errores se ha optado por utilizar un código numérico de siete cifras, donde la primera cifra hace referencia al tipo de error; la segunda y la tercera, al fonema implicado; la cuarta y la quinta cifra, al contexto fonético precedente y la quinta y sexta cifra al contexto fonético posterior. Por ejemplo, la realización de la palabra «suponemos» con una elisión de la primera vocal [u] se codificaría como 1301601, cifra que corresponde a una elisión [1] del fonema /u/ [30] entre una consonante fricativa palatal sorda /s/ [16] y una consonante oclusiva labial sorda /p/ [01]¹¹. A pesar de que todavía debemos probar este sistema de codificación en el corpus, que podrá ser ajustado o ampliado en un futuro, consideramos que el sistema de codificación adoptado permitirá relacionar de manera satisfactoria los tipos de errores y desviaciones respecto a la pronunciación canónica, que reflejan los datos de la señal acústica. Es decir, el ejemplo anterior muestra que este sistema de codificación de errores permite al reconocedor saber que en ese contexto existe un sonido [u] que se ha elidido, información que se perdería con una mera transcripción fonética y además nos proporciona información sobre los contextos de aparición más frecuentes de este error.

¹⁰ En Carranza (en prensa) se puede encontrar una revisión bibliográfica sobre los estudios fonético-fonológicos contrastivos entre el español y el japonés y otros estudios de carácter metodológico sobre la enseñanza de la pronunciación española a hablantes de japonés. No obstante, el desarrollo del corpus de realizaciones orales de estudiantes japoneses de español nos permitirá verificar de manera empírica la presencia de estos errores en el habla de los estudiantes, así como obtener datos sobre su frecuencia de aparición y los contextos fonéticos que puedan propiciarlos.

¹¹ Este sistema es el utilizado en el proyecto IPFC, consúltese Detey (en prensa) para una explicación más detallada.

El proyecto de creación del corpus TUF3 de realizaciones orales de aprendices japoneses de español está todavía en elaboración. Una vez se haya concluido el proyecto se dispondrán de todos los datos transcritos ortográficamente y fonéticamente a través de una página web, desde la que se podrán descargar y ser utilizados para cualquier investigación enfocada a la adquisición de la pronunciación del español por hablantes de lengua japonesa.

CONCLUSIONES

El creciente interés por la lingüística de corpus y el uso de corpus en el aula de lenguas extranjeras está vinculado directamente al desarrollo de la tecnología. Tradicionalmente, el desarrollo de un corpus suponía una inversión considerable en tiempo y esfuerzo por parte del investigador. Sin embargo, en la actualidad el progreso tecnológico ha hecho posible que el almacenamiento de grandes bases de datos pueda realizarse de manera sencilla en un ordenador personal. A su vez, existen numerosas herramientas disponibles en el mercado que permiten el análisis automático o semi-automático de los datos, lo que ha propiciado un avance en la investigación sobre corpus y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los últimos avances tecnológicos cada vez se implantan en más aspectos de nuestra vida diaria; un ejemplo de ello es el uso del reconocimiento automático del habla, que se comenzó a utilizar principalmente para los sistemas de diálogo, y hoy en día esta tecnología se emplea en otros muchos campos: traducción automática, dictado automático y asistentes virtuales en teléfonos móviles. A pesar de que su aplicación a la corrección y enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras todavía se encuentra en una etapa inicial, el entrenamiento de sistemas de reconocimiento mediante corpus orales no nativos permitiría un diseño de cursos en línea enfocado a los problemas individuales del aprendiz, y proporcionaría el feedback adecuado para la corrección paulatina de sus errores de pronunciación. El aumento de proyectos relacionados con la compilación de corpus orales no nativos para el entrenamiento de sistemas de reconocimiento automático del habla desarrollados en el ámbito europeo indica que en un futuro próximo contaremos con estas herramientas y podremos utilizarlas en las clases de ELE tanto presenciales como en línea. No obstante, el limitado interés que han suscitado los corpus orales de aprendices en la investigación sobre enseñanza y corrección de la pronunciación del español como lengua extranjera puede suponer un obstáculo para el desarrollo futuro de estas herramientas. Por el momento, contamos con dos corpus orales de español diseñados para la investigación sobre la adquisición del componente morfosintáctico; además, la falta de una transcripción fonética realizada con sistemas de codificación estandarizados impide adaptar estos corpus como sistema de entrenamiento de un reconocido. Es necesario un mayor número de proyectos de corpus orales de aprendices de español transcritos en sistemas estandarizados que permitan su uso como corpus de entrenamiento de sistemas de reconocimiento de habla.

Los corpus de aprendices o corpus no nativos representan una herramienta robusta para el análisis y la descripción de la interlengua de los estudiantes. En primer lugar, un corpus anotado y etiquetado permite obtener la frecuencia de aparición de aquellos errores más característicos en función de diferentes parámetros, como el tipo de tarea, el nivel de dominio de la lengua o incluso el sexo, lo que nos

indicará qué errores son recurrentes a lo largo del aprendizaje del español y cuáles se suelen corregir con la instrucción. Por otro lado, dispondremos de los contextos de aparición característicos de cada error, esta información posee un valor notable para el diseño de programas y materiales de enseñanza y corrección de la pronunciación, puesto que permite saber qué tipo de tareas y contextos son los más adecuados para corregir los errores en la pronunciación del español por hablantes de una determinada lengua. Por último, el análisis estadístico de un corpus de aprendices puede apuntar tendencias globales en el desarrollo de la adquisición del componente fónico del español, lo que abrirá camino a futuras investigaciones que permitan describir con datos empíricos la adquisición del componente fónico del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPILLOS LLANOS, Ignacio, Paula GOZALO GÓMEZ, José María GUIRAO y Antonio MORENO SANDOVAL (2010): *Español oral en contexto 1. Textos de español oral*, Madrid: UAM Ediciones.
- CARRANZA, Mario (en prensa): *Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección*.
- CYLWIK, Natalia, Agnieszka WAGNER, y Grazyna DEMENKO (2009): «The EURONOUNCE corpus of non-native Polish for ASR-based pronunciation tutoring system», *SLaTE 2009. ISCA workshop on speech and language technology in education*, Warwickshire: England. Disponible en <<http://www.eee.bham.ac.uk/SLaTE2009/papers/SLaTE2009-30.pdf>>
- DELAIS-ROUSSARIE, Elizabeth y Hi-Yon YOO (2011): «Learner corpora and prosody: From the COREIL corpus to principles on data collection and corpus design», *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 47(1), 26-39.
- DETEY, Sylvain. (en prensa): *Coding an L2 phonological corpus: From perceptual assessment to non-native speech models – an illustration with French nasal vowels*.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes. (2007): *Interlengua española – Estudio de casos*, Barcelona: Regael.
- GRANGER, Sylviane, Joseph HUNG y Stephanie PETCH-TYSON (Eds.) (2002): *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*, Amsterdam: John Benjamins.
- GRANGER, Sylviane (2002): «A bird's-eye view of learner corpus research», en Sylviane GRANGER, Joseph HUNG y Stephanie PETCH-TYSON (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 3-33.
- KAWAGUCHI, Yuji, Susumu ZAIMA y Toshihiro TAKAGAKI (2006): *Spoken language corpus and linguistic informatics*, Amsterdam: John Benjamins.
- LLISTERRI, Joaquim (1999): «Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales», en J. GÓMEZ GUINOVART, A. M. LORENZO SUÁREZ, J. PÉREZ GUERRA y A. ÁLVAREZ LUGRIS (Eds.) *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Volumen monográfico «Panorama de la investigación en lingüística informática», 55-82.
- MENZEL, Wolfgang, Eric ATWELL, Patrizia BONAVENTURA, Daniel HERRON, Peter HOWARTH, Rachel MORTON y Clive SOUTER, C. (2000): «The ISLE corpus of non-native spoken English», en *Proceedings of the Second International Conference on Language Resources and Evaluation*, mayo de 2000, Atenas.
- MEUNIER, Fanny (2002): «The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching», en Sylviane GRANGER, Joseph HUNG y Stephanie PETCH-TYSON (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 119-141.
- MITCHELL, R., DOMÍNGUEZ, L., ARCHE, M. J., MYLES, F., y MARSDEN, E. (2008): «SPLLOC: A new database for Spanish second language acquisition research», *EUROSLA Yearbook*, 8, 287-304.

- RACINE, Isabelle, Françoise ZAY, Sylvain DETEY, y Yuji KAWAGUCHI (2011): «De la transcription de copus à l'analyse interphonologique: enjeux méthodologiques en FLE», en G. COL y S. N. OSU (Eds.), *Transcrire, écrire, formaliser (1). Travaux Linguistiques du CerLiCO* 24, Rennes: PUR, 13-30.
- SINCLAIR, John (1996): *EAGLES. Preliminary Recommendations on Corpus Typology*. Disponible en <www.ilc.cnr.it/EAGLES/pub/eagles/corpora/corpusstyp.ps.gz>
- SINCLAIR, John (Ed.) (2004): *How to use corpora in language teaching. Studies in Corpus Linguistics*, 11. Amsterdam: John Benjamins.
- WELLS, John (1986): *SAMPA for Spanish*. Department of Phonetics and Linguistics, University College London. Disponible en <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/spanish.htm>>
- WYNNE, Martin (Ed.). (2005): *Developing linguistic corpora: A guide for good practice*, Oxford: Oxbow Books.

EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES EN LOS MATERIALES DEDICADOS A LA ENSEÑANZA DEL E/LE Y 2L EN LA RED

Nekane Celayeta Gil
Universidad de Navarra

RESUMEN: En estas páginas se recoge una revisión de los recursos y materiales existentes en la Red para la enseñanza de las perífrasis verbales, unidades lingüísticas complejas que presentan dificultad para los alumnos extranjeros tanto en la forma como en el uso durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se lleva a cabo, por un lado, una revisión de los materiales existentes en las principales páginas Web de enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua, en la que se analizan la pertinencia y adecuación de los ejercicios y las explicaciones, así como la metodología adoptada. Y, por otro lado, se exponen las conclusiones del análisis y se proponen sugerencias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta contribución es analizar un aspecto de la enseñanza de los contenidos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera y segunda lengua o nueva lengua¹; en concreto, la enseñanza de las perífrasis verbales del español, una faceta de la gramática que me interesa personalmente como docente. Este interés surge de mi experiencia en el aula, ya que me resulta difícil ofrecer explicaciones sencillas, claras y relevantes que guíen de forma eficaz a los alumnos en el uso de estas formas gramaticales en la comunicación. Con tal propósito, esta intervención presenta dos partes esenciales: por un lado, una breve revisión del tratamiento de las perífrasis verbales en los materiales escritos; por otro lado, un análisis de los diferentes materiales didácticos dedicados a estas unidades en la Red y por fin una propuesta personal y unas conclusiones. Si, como he señalado, se aborda aquí la enseñanza de las perífrasis verbales del español, debo añadir que, en concreto, se han

¹ La lengua materna o lengua primera (L1) del alumno es la lengua que adquiere con anterioridad en el tiempo, es decir, la lengua propia de su país de procedencia. La nueva lengua o segunda lengua (L2) es aquella hablada en el país de acogida del alumno, la que ha de aprender para integrarse de manera satisfactoria en la sociedad meta, como explica, entre otros, E. Martín Peris. En la actualidad hay autores que prefieren la denominación de nueva lengua, que es la que recogen las publicaciones del Instituto Cervantes. Aquí se tratarán como sinónimos. Por último, la lengua extranjera (LE) es la lengua no nativa que aprendemos sin que esté en nuestro contexto de acción diario, en nuestra comunidad lingüística.

tenido en cuenta los niveles intermedio/avanzado² (B1, B2 y C1) del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza del componente gramatical es una de las áreas que más polémica ha suscitado durante las últimas décadas, desde los métodos tradicionales hasta los más comunicativos. En la actualidad se ha demostrado que la instrucción gramatical tiene efectos positivos, que se traducen en una mejora en el procesamiento de los conocimientos, en la comprensión y en la producción oral y escrita. A este respecto, Internet pasa a ser una herramienta muy valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, puesto que representa una fuente inagotable de materiales auténticos, recursos y actividades para profesores y alumnos de español como lengua extranjera y segunda lengua.

Parto de la premisa de que, como es sabido, el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa³ y, dentro de esta, la competencia gramatical resulta crucial para que el estudiante pueda hacer uso de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas a las que se va a enfrentar en los diversos contextos de uso de la lengua meta. En otras palabras, la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje será que el alumno pueda comunicarse en la lengua meta, que sea capaz de usar esta nueva herramienta de acceso al conocimiento y que no se limite al dominio parcial de una serie de reglas gramaticales o a la posesión de un amplio vocabulario. Lo importante es, pues, que el hablante pueda poner en conexión sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos en el momento de la interacción, y que se haga, poco a poco, dueño de su nuevo instrumento de comunicación y de integración en el mundo.

La evolución histórica de la enseñanza de las lenguas extranjeras es un complejo entramado de enfoques, métodos y teorías del aprendizaje con una meta común: la búsqueda de la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE/L2. El siglo XX ha sido especialmente prolífico en cuanto a la creación, convivencia, sucesión, superación y desaparición de orientaciones metodológicas: algunas no se llevaron a la práctica, pero dejaron su huella y sirvieron de punto de reflexión; además, ciertas controversias de esta centuria han llegado hasta nuestros días. Dentro de esta evolución metodológica, uno de los frentes abiertos de debate continuo durante las últimas décadas ha sido el lugar que debía ocupar el componente gramatical en los cursos de lengua extranjera, y, esencialmente, el tratamiento que debía recibir. Desde los enfoques más tradicionales de enseñanza hasta las tendencias comunicativas actuales basadas en las tareas y en el aprendizaje cooperativo e, incluso, en el denominado AICLE⁴, la parcela reservada a la subcompetencia gramatical ha despertado polémica. Cada enfoque ha dado su visión acerca de su tratamiento eficaz, llegando casi a diluirse en algunos en detrimento del desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En la actua-

² Ya que es en estos niveles en los que se explora más a fondo su caracterización y delimitación, al tiempo que se profundiza acerca de sus matices de uso y valores estilísticos en contexto. Además, de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2008) es en estos niveles en los que se estudian de forma específica estas unidades lingüísticas complejas desde el punto de vista de la forma y el uso.

³ Término que acuñó Hymes (1972) y que perfilaron otros autores como Widdowson (*Teaching Language as Communication*, 1978), Canale y Swain en 1980 y que fue redefinido en un sentido más complejo por Bachmann en 1991. Sobre él siguieron trabajando otros como Murcia o Thurrell (1997) y fue la base para la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia (2001), obra de referencia obligada.

⁴ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

alidad cabe decir que la enseñanza de las lenguas extranjeras y las nuevas lenguas se caracteriza por el eclecticismo. Si bien es cierto que, en ocasiones, se ha reducido el debate acerca del tratamiento didáctico de la gramática de la LE a la necesidad o no de su presencia en la programación de los cursos, el principal punto de desencuentro entre los especialistas gira en torno a los procedimientos y técnicas de enseñanza. Tanto profesores como alumnos y creadores de materiales didácticos y obras de referencia⁵ son conscientes de la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales para un desarrollo satisfactorio de su competencia comunicativa.

Entre las causas que explican el movimiento pendular que ha caracterizado al papel de la gramática en los enfoques y métodos de enseñanza está, por ejemplo, la fuerte reacción a los métodos tradicionales que formaban a estudiantes competentes en el conocimiento de las reglas gramaticales, pero no en el uso de la lengua para la comunicación; o, posteriormente, los resultados insatisfactorios de los métodos que eliminaban la enseñanza de la gramática y se centraban únicamente en la práctica y la expresión oral.

La llegada de la metodología comunicativa a la enseñanza de lenguas en los años 80 del siglo XX supuso, por tanto, un punto de inflexión en la evolución didáctica y persiguió superar las deficiencias anteriores. Los especialistas en lingüística aplicada recapitaron acerca del papel de la gramática⁶ y resaltaron su importancia como medio, y no como fin en sí misma, y enmarcaron su estudio dentro de una metodología situacional y funcional orientada al uso de la lengua, y no sólo al conocimiento de las formas y las reglas. Asimismo, se volvió a considerar el valor didáctico de la enseñanza explícita de los contenidos gramaticales en el aula, y se recuperaron algunos procedimientos desechados con anterioridad, como el uso de la lengua materna o vehicular de los alumnos, la traducción y el metalenguaje en el aula⁷.

LA ENSEÑANZA DE LAS PERÍFRASIS VERBALES

Respecto del tratamiento didáctico de las unidades que serán objeto de esta contribución, se puede afirmar que ha estado bastante sujeto a los métodos tradicionales de enseñanza, y se ha presentado como aislado del uso en ocasiones, lo que ha podido alimentar la percepción de los estudiantes de que la gramática es un compartimento estanco dentro de la lengua. Sin embargo, esto se está superando en la actualidad y se está alcanzando el equilibrio entre la atención a la forma y la atención al uso, con consecuencias beneficiosas para todos los agentes del proceso.

Para los aprendices de español, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las perífrasis es complejo y, sin embargo, constituye uno de los aspectos gramaticales a los que

⁵ Por ejemplo, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2008) deja entrever en su introducción al bloque de *Gramática* la existencia de la controversia, pero deja claro, al mismo tiempo, que el componente gramatical es parte indiscutible de la programación de un curso de lengua extranjera.

⁶ A este respecto los lingüistas y docentes británicos han estado siempre a la vanguardia de la didáctica de lenguas, debido, en gran parte, a la fuerte demanda de enseñanza del inglés como lengua extranjera y nueva lengua. El impulso en el ámbito de la enseñanza del español no se produjo hasta la década de los 80.

⁷ Algunos autores que recapitaron acerca de esta cuestión son Ellis (1985), Gutiérrez Araus (1994) o Moreno García (2000).

los alumnos se enfrentan desde los niveles más bajos de aprendizaje de la lengua (A1-A2): perífrasis de futuro *ir a + infinitivo*, hasta los niveles superiores de aprendizaje (C1-C2), en los que los estudiantes se adentran en los conceptos de anterioridad, simultaneidad y posterioridad y en los valores aspectuales y los exploran más a fondo. Ya daban cuenta de esta dificultad para los alumnos extranjeros algunos autores, como Fente, Fernández y Feijóo, en 1972⁸. Desde ese año hasta 2005, se han sucedido valiosas contribuciones en el estudio de las perífrasis verbales, tanto en lo que se refiere a la definición y descripción de estas formas gramaticales como en lo que respecta a su tratamiento didáctico.

Son varios los lingüistas que han puesto de relieve la complejidad de esas unidades llamadas perífrasis verbales (baste citar a Lenz, Roca Pons, Pottier o Gili Gaya), y en concreto las dificultades en cuanto a definición, delimitación y sistematización. Las perífrasis verbales se presentan como un tipo de estructura gramatical de uso muy frecuente en las lenguas románicas, a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas indoeuropeas, como el inglés o el alemán, en las que lo común es utilizar construcciones con verbos modales o estructuras adverbiales para la expresión de los mismos contenidos. Dentro de las lenguas románicas, el español cuenta con un sistema muy desarrollado, el más abundante en cuanto a número de estructuras, riqueza, variedad de matices y posibilidades estilísticas. Esta abundancia de usos y matices, difíciles de delimitar y discriminar en ocasiones, hace que estas estructuras sean muy utilizadas en el habla y en el discurso coloquial; por tanto, para los alumnos de niveles superiores de español el aprendizaje y uso de las perífrasis será una señal de dominio del sistema. El problema que se nos plantea es que los límites⁹ entre las perífrasis verbales y otros tipos de construcciones no están siempre definidos, por lo que deberemos dotar a los aprendices de español de las herramientas suficientes de identificación¹⁰ y utilización de estas unidades lingüísticas complejas.

Como es sabido, una perífrasis verbal es una secuencia resultante de la unión de dos verbos, uno auxiliar conjugado y que ha perdido parte o todo su significado para pasar a tener un significado gramatical (esto es, aporta aspecto, modalidad, etc.), y un verbo principal auxiliado en forma no personal (gerundio, participio o infinitivo). Este conjunto verbal indisoluble constituye el núcleo del predicado, es una unidad sintáctica y de sentido. El concepto que expresa la perífrasis, es decir, su significado total, difiere del que resultaría de la suma de los significados de sus componentes, ya que el verbo auxiliar está parcial o totalmente gramaticalizado y desempeña el papel de aportador de matices al verbo principal, incide sobre el significado del verbo en forma no personal, que es el que posee el significado fundamental. En conclusión, lo que caracteriza a una perífrasis verbal es su unidad sintáctica y semántica, esto es, que se trata

⁸ Aunque, por supuesto, estas estructuras gramaticales ya habían sido tratadas, incluso monográficamente, en estudios anteriores como *La oración y sus partes* de Lenz (1935), *Estudio sobre las Perífrasis verbales del español* de Roca Pons (1958), *Sobre el concepto de verbo auxiliar* de Pottier (1968) o el *Curso Superior de Sintaxis Española* de Gili Gaya (1970), entre otros.

⁹ Preocupación presente en los estudios de Hernández (1984), Gómez Torrego (1988), Veyrat Rigat (1990), García González (1992), Olbertz (1998), Gómez Torrego e Yllera (1999) y Topor (2005), entre los más destacados.

¹⁰ Cabe destacar los criterios de identificación que señala Gómez Torrego (1988) como, por ejemplo, el de la conmutación, la prueba interrogativa, el proceso de gramaticalización o la enfatización. A estos se añaden otros de apoyo, pero no excluyentes, de los que también han dado cuenta Rojo (1974), Olbertz (1998), F. de Castro (1990) o Veyrat (1993), entre otros.

de un evento unitario en el que no podemos identificar dos núcleos verbales, sino un conjunto verbal dotado de pleno sentido y funcionalidad. Las perífrasis aportan diversos valores y matices al mensaje que enunciamos y son, por ello, una manifestación de la riqueza y posibilidades expresivas del verbo en el idioma español. Es, precisamente, esta riqueza de matices la que pasa casi inadvertida en algunos materiales didácticos dedicados al aprendizaje de estas unidades complejas, ya que se limitan a su caracterización formal y a las reglas gramaticales.

Antes de adentrarme en el análisis de los materiales didácticos presentes en la Red, creo que puede ser útil que revisemos brevemente los materiales didácticos escritos, para poder establecer una comparación posterior que nos ayude a detectar las necesidades didácticas actuales en lo que a estas unidades lingüísticas se refiere.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS ESCRITOS

La mayoría de los materiales didácticos, ya sean gramáticas del español o manuales de enseñanza de E/LE/L2, ofrecen una clasificación de las perífrasis verbales. Esta sistematización se lleva a cabo en función de dos criterios: la forma no personal en que se encuentra el verbo principal de las unidades lingüísticas complejas (perífrasis de infinitivo, de gerundio y de participio), o los valores que aportan las perífrasis (perífrasis temporales, aspectuales, modales y estilísticas). Desde mi punto de vista, este segundo criterio de clasificación puede llevar a confusión en un nivel intermedio del aprendizaje, debido a que las perífrasis, como ya se dijo, pueden aportar distintos valores combinados. Por tanto, considero que el primer criterio de clasificación es el más adecuado, en un principio, por su sencillez. A continuación, revisamos brevemente el tratamiento que ha recibido este contenido gramatical en algunos materiales de E/LE/L2.

Podemos afirmar que el punto de inflexión llega, como ya apunté, con la metodología comunicativa. Los manuales de corte tradicional optan por un tipo de ejercicios basados en el estudio y memorización de las estructuras y, por lo general, no se les dedica un tema aparte, sino que se trabajan junto a otras estructuras complejas y sin atender a sus particularidades. Es el caso de manuales como *¿A que no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*¹¹, de 1992 o *Materia prima. Gramática y ejercicios. Nivel medio y Superior*¹² de 1996, en los que se aborda este tema como si se tratara de una lista de formas y usos, y no se profundiza en las implicaciones de los usos. A mi juicio, esta cuestión resulta esencial en un nivel medio-superior, en el que nos interesa que los alumnos tomen en consideración todos estos aspectos.

Muy diferente es el tratamiento didáctico que reciben estas unidades en *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera: 2000*, un manual que basa su estructura en las funciones, de manera que se incluyen perífrasis verbales en diferentes unidades. Las explicaciones proporcionadas cuentan siempre con un apoyo visual, lo que ayuda al alumno a entender los valores aspectuales. Si bien es cierto que este manual se diferencia claramente de los anteriores en cuanto a la metodología y al tratamiento

¹¹ Miquel López, L. y Sans Baulenas, N. Edelsa, Madrid.

¹² Coronado, M.L. et al. SGEL, Madrid.

de estas unidades complejas, es el siguiente manual el que da un paso más que resulta clave. Se trata de *Prisma Avanza-B2* y *Prisma Consolida-C1*, de 2007. Considero que la manera en que se integran las estructuras en el programa es muy pertinente y adecuada, ya que se basa en la frecuencia de aparición, la rentabilidad y la complejidad de las formas gramaticales. Además, el procedimiento de enseñanza-aprendizaje que se sigue es muy acertado, ya que se combina una metodología deductiva, al proporcionar al estudiante unas reglas generales, y una metodología inductiva, puesto que los alumnos deben interiorizar estas reglas, deducir, construir y terminar de perfilarlas con base en sus experiencias de aprendizaje. De manera que los alumnos pueden llevar a cabo un aprendizaje guiado y autónomo al mismo tiempo, que les permite desarrollar sus estrategias de aprendizaje. La atención a las formas de gramaticales se combina con ejemplos y ejercicios contextualizados, y se tienen siempre en cuenta las implicaciones en el uso. En definitiva, se consigue así un aprendizaje significativo del sistema verbal y de estas unidades complejas, que se tratan tanto desde la atención a la forma como al uso en contexto.

Podemos afirmar, por lo tanto, que en la actualidad, en el caso de los materiales didácticos impresos, se está alcanzando el equilibrio entre el foco en la forma y el foco en el uso, y algunos materiales didácticos han conseguido conjugar muy bien ambos tipos de conocimiento con desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas y la práctica de las formas gramaticales en contextos reales y relevantes para el alumno.

Y, ¿qué ocurre en el caso de los materiales didácticos que encontramos en la Red? ¿Cómo nos puede ayudar la Red a que el aprendizaje sea realmente significativo? A continuación, analizaré los materiales dedicados a la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales existentes en las principales páginas Web dedicadas a la enseñanza del E/LE/L2.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA RED

En primer lugar, es interesante que llevemos a cabo una búsqueda general en Internet para comprobar qué tipo de recursos y materiales encontramos y en qué sitios Web. Si utilizamos, por ejemplo, el buscador *google* hallamos que son muchas las entradas bajo el título «perífrasis verbales», aunque la mayoría de estos materiales están orientados a los estudiantes cuya lengua materna es el español, en otras palabras, se trata de materiales de apoyo y refuerzo para estudiantes de secundaria y bachillerato. Si bien es cierto que estos materiales pueden ser de utilidad para los estudiantes de niveles más avanzados, sigue siendo necesario contar con materiales específicos para estudiantes de español como lengua extranjera.

Si acotamos la búsqueda a «perífrasis verbales ELE», obtenemos un resultado muy útil, que paso a analizar. Dentro de la Web www.educacion.gov.es existe un material relevante y provechoso, tanto desde el punto de vista descriptivo, como analítico y práctico. Se trata de un dossier¹³ que nos puede ser de gran utilidad como docentes, ya que integra el foco en la forma y el foco en el uso, a través de actividades de concienciación gramatical. En los ejercicios se promueve un aprendizaje reflexivo y significa-

¹³ <http://www.educacion.gov.es/exterior/br/es/centrovirtualrecursos/perif_tema.pdf>

tivo, al hacer consciente al alumno de los matices que aportan las diferentes perífrasis verbales a la situación comunicativa en la que se encuentre.

En este mismo sitio Web está contenida la *Revista redELE*, en la que se recogen algunos trabajos monográficos acerca del tema que nos ocupa, como el trabajo de Pilar Marchante¹⁴, que resultan muy relevante de cara a la caracterización y enseñanza de las perífrasis verbales. Gracias a las obras monográficas que versan sobre este tema podemos, gradualmente, establecer límites claros respecto de otras unidades lingüísticas complejas y dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para su identificación y posterior uso adecuado.

Una vez analizados los recursos que encontramos mediante la búsqueda general y acotada en la Red, paso a centrar mi atención en los recursos y materiales que existen dentro de tres páginas Web dedicadas a la enseñanza del español. Se ofrece ahora el análisis detallado de los recursos y materiales que en ellas se recogen.

Por un lado, cabe destacar el sitio Web *TodoEle* (<http://www.todoele.net>), creado por y para profesores de español y en el que encontramos variedad de recursos. En lo que se refiere a las unidades complejas que nos ocupan, se recogen referencias bibliográficas a manuales dedicados a su estudio, como el de Gómez Torrego¹⁵, por ejemplo. No obstante, en cuanto a actividades centradas en la práctica de las perífrasis verbales, no dispone de muchos recursos. Este es, precisamente, uno de los principales problemas, como veremos, a los que nos enfrentamos a la hora de buscar materiales didácticos dedicados a la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales en la Red: la escasez de materiales pertinentes y adecuados que aborden este contenido gramatical.

En concreto, en el sitio mencionado, www.todoele.net, hallamos únicamente 2 ejercicios. El primero¹⁶ de ellos es un ejercicio en el que los alumnos tienen que completar y rellenar huecos, y el segundo se trata también de un ejercicio de rellenado de huecos¹⁷. Estos ejercicios resultarían muy relevantes desde el punto de vista de la práctica gramatical, ya que dan pautas al alumno acerca de la formación de estas unidades, el proceso de gramaticalización del verbo auxiliar, en definitiva, le permiten familiarizarse con las formas. Sin embargo, se enmarcan dentro de una metodología tradicional que no llama la atención del alumno sobre los matices que implica el uso de las estructuras en contextos comunicativos.

Además de estos ejercicios dedicados específicamente a las perífrasis verbales, estas también se trabajan en una actividad de corte comunicativo que centra su atención en la práctica de una serie de funciones comunicativas y sus correspondientes contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales, etc. Se trata de la unidad didáctica *¿Y qué fue de...?*¹⁸, orientada a estudiantes de nivel avanzado (C1) y en la que se profundiza en el estudio y la práctica de unos contenidos funcionales (saludar y presentarse, describir, hacer valoraciones, expresar opinión y las fórmulas de cortesía) a través del desarrollo y afianzamiento de unos contenidos gramaticales (perífrasis verbales, numerales, adjetivos y relativos) e integrando contenidos culturales (música e Hispanoamérica).

¹⁴ <<http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/marchante.shtml>>

¹⁵ (1988): *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*.

¹⁶ <http://personal.telefonica.terra.es/web/apuntesa1/EjPerifrasisVerb.htm>

¹⁷ http://www.edu.xunta.es/premios/p2003/b/archaron6/GRAMATICA/HOT/perifrasis_EJ.htm

¹⁸ http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=&s_gramatica=Per%EDfrasis+verbales&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=164

Esta unidad didáctica, creada siguiendo el enfoque comunicativo, aborda el estudio de la lengua desde el punto de vista de las funciones lingüísticas. Creo que se trata de un recurso muy valioso, ya que propone la utilización del trabajo cooperativo, se crea en los estudiantes una necesidad real de negociar los significados en situaciones comunicativas lo más reales posible dentro del aula. Desde mi punto de vista, la aproximación inductiva a la gramática es fundamental en este nivel de aprendizaje de la lengua, C1. En primer lugar, permite al alumno inferir las reglas a partir de una serie de muestras de lengua que se le proporcionan y, además, poner en práctica todo su conocimiento lingüístico-cultural previo. Como consecuencia de lo anterior, el alumno llevará a cabo un aprendizaje significativo que dotará de sentido global al proceso educativo. La variedad de actividades y sus diferentes objetivos (actividades centradas en la forma y actividades centradas en la comunicación), así como la incorporación de la autoevaluación por parte del alumno, hacen de esta unidad un material muy apropiado, tanto para el uso en el aula, como para aportar material extra para la práctica integrada de contenidos.

Uno de los sitios Web por excelencia para la enseñanza-aprendizaje del español es, como es sabido, el *Centro Virtual Cervantes* (<http://cvc.cervantes.es>). Tal y como ocurre en *TodoEle*, se ofrecen aquí diferentes referencias bibliográficas tanto a obras monográficas como a manuales de consulta en los que se tratan estas unidades complejas. Sin embargo, los materiales didácticos para la práctica de las perífrasis verbales no son muchos. En concreto, encontramos dos actividades específicas¹⁹, dentro de la sección *AVE Aula Virtual de Español*²⁰, dedicada a los estudiantes y en la que se publican periódicamente actividades interactivas de autoaprendizaje.

Estas actividades, con el objetivo de la presentación y práctica de algunas perífrasis verbales con infinitivo y gerundio, son muy provechosas tanto como material de uso autónomo para el alumno, una vez trabajados los contenidos gramaticales en el aula, o como actividades para el aula, ya que incluyen fichas para el profesor con sugerencias y que permiten ampliar la actividad en el aula presencial. Son similares al material *Prisma*²¹, ya que se lleva a cabo un acercamiento inductivo a la gramática a través de actividades dinámicas y motivadoras. Las animaciones dotan de realismo a las situaciones comunicativas y permiten a los estudiantes comprender mejor la variedad de matices que expresan las perífrasis verbales en su uso contextual. Me parece un material muy acertado y pertinente.

La tercera página Web que he analizado es *marcoELE* (<http://marcoele.com>), otra de las páginas de referencia y consulta para los profesores de español como lengua extranjera y nueva lengua, y que también dispone de un banco de actividades. Como ya hemos comprobado en el caso de *TodoEle* y el *Centro Virtual Cervantes*, la bibliografía que se ofrece acerca de estas unidades lingüísticas complejas es extensa y específica, recurso siempre útil para el profesor de E/LE/L2. Es más, encontramos experiencias de los profesores con la enseñanza de este contenido gramatical, así como tra-

¹⁹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelIII/ficha_06.htm y http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelIII/actividades/actividad_07.html?id=18

²⁰ *Aveteca* es el archivo de esas actividades, en el que se encuentran clasificadas por niveles. En estos momentos se está terminando de publicar el nivel B2 y la selección correspondiente a los niveles A1, A2 y B1 está disponible al completo. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm

²¹ Arroyo, M. et al. (2006). *Prisma Avanza Nivel B2 y Consolida C1. Método de español para extranjeros*. Edinumen.

bajos de investigación de máster, en los que también se contemplan. Sin embargo, no se obtienen resultados en lo que se refiere a actividades específicas en las que se trabajen explícitamente las perífrasis verbales, es decir, no existe ningún ejercicio específico o combinado en el que se trabajen estas unidades, o al menos que así lo indique.

CONCLUSIONES

Como hemos visto, los materiales didácticos dedicados a la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales en la Red no son muy abundantes. Y, además, no siempre siguen la metodología comunicativa-funcional que, desde mi punto de vista, es la que garantiza una labor didáctica exitosa. En otras palabras, nos encontramos ante un desaprovechamiento de las oportunidades didácticas que presenta la Red.

Si bien es cierto que los recursos bibliográficos, es decir, los estudios teóricos se ponen a disposición del docente en la Red, sus necesidades más prácticas no quedan cubiertas, tampoco las de los estudiantes, por supuesto. He señalado que algunos materiales son de corte tradicional, lo que puede alimentar la percepción de los estudiantes de que la gramática es un compartimento estanco dentro de su proceso de aprendizaje, un componente basado en la memorización y los ejercicios mecánicos, y no un conocimiento que se pueda activar en cualquier situación comunicativa. Es esto, precisamente, lo que debemos evitar, porque se puede traducir en alumnos con un gran dominio de las reglas gramaticales y con un control de estructuras complejas, pero con un grado pobre de competencia comunicativa en su sentido global al no ser capaces de usar ese conocimiento para comunicarse más allá de los ejercicios.

Durante el análisis de los materiales didácticos existentes en la Red comprobé que, en contra de lo que yo pensaba, se están produciendo avances más significativos en las ediciones impresas que en los recursos online, lo cual resulta llamativo en nuestros días. Creo que las posibilidades de actualización de materiales son mucho más inmediatas en la Red que en el caso de los recursos impresos. Es más, Internet es una fuente inagotable de materiales auténticos y motivantes para los estudiantes. Me gustaría destacar que la introducción de las TIC en el aula de español como lengua extranjera para la práctica gramatical, por ejemplo, puede resultar muy provechosa y complementa los ejercicios tradicionales con los que asociamos el aprendizaje de esta subcompetencia. Los estudiantes están acostumbrados a llevar a cabo ejercicios gramaticales en soporte tradicional (papel y lápiz), por lo que añadir el componente interactivo resultaría muy atractivo y los resultados serían beneficiosos. Una metodología ecléctica que sepa aprovechar las técnicas más adecuadas será, sin duda, la más efectiva.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Dicho lo anterior, me gustaría aportar una serie de sugerencias didácticas que considero pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades lingüísticas complejas y, al mismo tiempo, sacar el máximo partido de la nueva herramienta didáctica con la que contamos en la actualidad.

En primer lugar, considero que el acercamiento a la gramática desde el trabajo integrado de las cuatro destrezas lingüísticas mediante el uso de materiales auténticos

(que aúnen el aprendizaje de la lengua y la cultura) y motivadores desempeña un papel fundamental en la relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática.

En segundo lugar, debemos valorar la utilidad de la enseñanza explícita de los conocimientos lingüísticos para sentar las bases que permitan a los estudiantes interiorizar los contenidos y transformar ese conocimiento en implícito. Los alumnos necesitan conocer el sistema lingüístico para poder, así, establecer todas las relaciones necesarias e implementarlas en los actos comunicativos. No se trata de que dominen el sistema lingüístico en su totalidad y de manera abstracta, sino de que les proporcionemos la información necesaria de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Por lo tanto, opino que la instrucción explícita a través de una gramática pedagógica es beneficiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, en tanto que sienta las bases necesarias para que el alumno pueda usar la lengua y tiende los puentes entre lo que el alumno sabe y lo que aprende. Para que este aprendizaje sea realmente significativo, la instrucción gramatical explícita debe combinarse con la práctica de las estrategias de comunicación y aprendizaje. El desarrollo del conocimiento explícito (aprendizaje) contribuirá a la construcción del conocimiento implícito (adquisición), responsable de las producciones espontáneas y, por tanto, de la corrección.

En tercer lugar, creo que a utilización de la L1/LV (lengua materna/lengua vehicular), de la traducción y del metalenguaje en las actividades que se planteen es muy provechoso. Todo ello favorecerá el desarrollo de la intuición lingüística de los alumnos y les permitirá comprender mejor la lengua que aprenden, desde la reflexión y el contraste. Las tareas formales de concienciación lingüística²², en las que se atiende a las relaciones entre forma y función y se garantice, así, la comprensión gramatical y expresiva. De esta manera, los alumnos podrán construir la lengua a partir de los ejemplos y las oportunidades de uso que encuentren en su proceso de aprendizaje. No debemos olvidar que la gramática es su herramienta de transmisión de mensajes e intenciones comunicativas.

En conclusión, una gramática significativa y pedagógica²³, que ponga el *foco en la forma* pero esté siempre conectada a la función, *foco en el uso*, será el método más adecuado para el tratamiento del componente gramatical en el aula de LE. Me parece muy adecuada la aproximación a los contenidos gramaticales desde las cuatro destrezas lingüísticas, con actividades motivadoras y que impliquen al alumno en su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BLASCO MATEO, E. (1999): *Los límites entre perífrasis verbales y unidades fraseológicas verbales*. Tesis doctoral, Barcelona: Departamento de Filología Española, Universidad de Barcelona.
 BOSQUE, I. (1994): «La enseñanza de la gramática», *Actas IV ASELE Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 63–68, Madrid: SGEL-Educación.

²² Fue muy importante en los años 90 la corriente conocida como *Focus on form* que propone no abandonar la atención a la forma lingüística, uniendo en la realidad del aula la enseñanza de la gramática en un espacio de comunicación.

²³ Como dice Moreno (2004: 605), una gramática que tenga en cuenta al interlocutor, que dé explicaciones claras, precisas y que no induzca al error, sino a la reflexión y a la mejora en las producciones y que permita, por tanto, observar la forma y el uso.

- CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
- FENTE, R., J. FERNÁNDEZ y L. G. FEIJÓO (1972): *Perífrasis verbales. Colección Problemas Básicos del Español*, Madrid: SGEL.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1988): *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*, Madrid: ARCO/LIBROS.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2005): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L. Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L*, Madrid: ARCO/LIBROS.
- INSTITUTO CERVANTES (2008): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid.
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.
- MORENO GARCÍA, C. (2004): «Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa», *Actas XV Congreso Internacional ASELE Las Gramáticas y los Diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, 599-611, Universidad de Sevilla.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, 2 Vol. Espasa-Calpe.
- RODRÍGUEZ VILCHES, L. F. (2004): «El tratamiento de las perífrasis verbales en las gramáticas y manuales de E/L: Propuesta de sistematización de las de tipo aspectual», *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE «Las Gramáticas y los Diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad»*, 769-776, Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2005): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- VVAA (1994): «La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua», Mesa Redonda *La enseñanza de la gramática, ASELE Actas IV Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 79-86, Madrid.

EL LENGUAJE NO VERBAL: LOS DICCIONARIOS DE GESTOS DISPONIBLES EN LA RED COMO RECURSO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN ELE. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL INTERMEDIO (B1-B2)

Alazne Ciarra Tejada
Universidad de Salamanca

RESUMEN: En este artículo se pretende, por un lado, proponer la reflexión sobre la relevancia del lenguaje no verbal como uno de los elementos de la lengua importantes para la interpretación del mensaje en el acto de comunicación y, por tanto, también para su enseñanza en ELE y L2; por otro lado, se muestra una propuesta didáctica a partir de dos diccionarios de gestos disponibles en la red: el diccionario de Ueda y Martinell (1990) y el *Diccionario de gestos españoles* (DGE) de la Universidad de Cádiz. Ambos diccionarios son recursos de gran utilidad en la enseñanza de los gestos del español (quinésica y proxémica principalmente) tanto en el aula de ELE como en el aprendizaje autónomo del alumno.

INTRODUCCIÓN

En el acto de comunicación humana, el elemento no verbal desempeña un papel importante para completar el mensaje. Por este motivo, al aprender una LE, se hace necesario también aprender los elementos no verbales de la lengua que se estudie.

En el campo de LE y L2, aproximadamente en la década de los 70 del s. XX, aparecen interesantes reflexiones sobre los aspectos no verbales de la lengua y su influencia en la comunicación del lenguaje y, por tanto, su enseñanza/aprendizaje. En el año 1994 Poyatos presenta la primera teorización sobre esta cuestión puesto que se da cuenta de que el lenguaje no verbal está relacionado directamente con la cultura de una comunidad lingüística: *«hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico; hábitos aprendidos, pero condicionados biológicamente.»* Y también relacionado con el acto de comunicación: *«Y, por supuesto, hábitos que son influidos, a su vez, por la comunicación; comunicación que podemos reducir a una transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.»*

En la actualidad, se puede decir que hay una mayor consciencia de la importancia de la relación entre el lenguaje no verbal y el verbal en la comunicación y, por tanto, se incluye en los conocimientos y contenidos que los alumnos deben aprender. Sin embargo, todavía contamos con escasos materiales específicos para nuestras aulas.

Considerando que el lenguaje no verbal presenta notables diferencias entre las distintas culturas, en el presente trabajo se reflexiona sobre las dificultades de su enseñanza y su utilidad en el aula de E/LE. Finalmente, se añade una propuesta didáctica que pretende ejemplificar y mostrar cómo utilizar el *Diccionario de gestos* de Ueda y el *Diccionario de gestos españoles* (DGE) de la Universidad de Cádiz que se encuentran disponibles en la red.

EL LENGUAJE NO VERBAL

El lenguaje no verbal es un término general que engloba cuatro disciplinas: 1) quinésica, 2) proxémica, 3) cronémica, 4) paralenguaje (y aspecto). A continuación se definen y explican cada una de ellas.

QUINÉSICA

La quinésica estudia el movimiento y las posturas corporales que adquieren los interlocutores durante la interacción comunicativa. Esta información se transmite a través de gestos corporales y faciales. Es muy significativa y ayuda a comprender las intenciones y actitudes de los interlocutores en el discurso.

La mirada, por ejemplo, es muy importante en la cultura española y en las mediterráneas en general, frente a las asiáticas. En una clase puede ser importante que un alumno oriental comprenda que es correcto mirar a los ojos cuando se dirige a un compañero o al profesor.

PROXÉMICA

La proxémica se refiere al espacio que mantenemos durante el acto comunicativo. Si la distancia personal es diferente culturalmente entre dos interlocutores, puede darse el caso de que se rompa la comunicación entre ambos debido a la «lucha» por el espacio.

CRONÉMICA

La cronémica se ocupa del tiempo, concretamente del concepto, estructura y uso que las distintas comunidades hacen del tiempo según nuestras referencias culturales. Por ejemplo, en la cultura española las despedidas son muy largas y lo contrario significa que la persona desea cortar enseguida la conversación o que el encuentro es tenso o desagradable.

PARALENGUAJE (Y ASPECTO)

Se refiere al timbre, tono, cantidad, tipo de voz como el susurro (cualidades y modificadores fónicos); los actos de toser, reír, llorar, suspiros... (sonidos fisiológicos

y emocionales); onomatopeyas, interjecciones, emisiones sonoras como resoplar y otros sonidos sin grafía establecida como ¡Ufff!, ¡Bua!, etc. (elementos cuasi-léxicos o alternantes paralingüísticos); pausas, silencios.

Estos elementos del lenguaje no verbal pueden utilizarse de manera intencionada o no. Por ejemplo, el acto de toser es una reacción natural cuando una persona tiene la garganta irritada o se atraganta. Pero en España es habitual toser adrede cuando alguien desea advertir de la presencia de otra persona o de pedir permiso para pasar si el que interrumpe el paso no nos ve.

El aspecto se refiere a la imagen en conjunto que una persona muestra por su forma de vestir. Puede ayudar al alumno de E/LE saber, por ejemplo, cómo debe comportarse o vestir en una entrevista de trabajo. Todos estamos de acuerdo en que, en dicho contexto, el cuidado del aspecto y la presencia es de suma importancia para mostrar una imagen acorde y adecuada al contexto y obtener, así, el éxito comunicativo deseado.

SU ENSEÑANZA EN EL AULA DE ELE

NECESIDAD Y UTILIDAD

Según el Marco Común Europeo de Referencia, la enseñanza de una LE se basa en desarrollar en el alumno la competencia comunicativa (cultura e interacción) en la LE que estudie, en nuestro caso, la del español. La enseñanza del lenguaje no verbal es de gran relevancia en el desarrollo de dicha competencia comunicativa. Y es en la conversación (en el plano pragmático) donde encontramos mayor la necesidad de conocer el elemento no verbal. Su dominio supone el logro de una fluidez interactiva completa, exitosa y óptima.

A pesar de tratarse de un conjunto de sistemas que parece más inconsciente que el verbal y menos importante, lo cierto es que los sistemas no verbales ocupan un 60% en el acto comunicativo, son plurifuncionales y dependen del contexto para su interpretación: «*human gestures differ from those of other animals in that they are polysemic, that they can be interpreted to have many different meanings depending on the communicative context in which they are produced*» (Birdwhistell, R., 1952).

Y con ellos hacemos muchas cosas (Cestero, 1999): añadir información; sustituir o completar el lenguaje verbal; regular la interacción; cubrir deficiencias verbales; interpretar conversaciones simultáneas.

DIFICULTADES

La primera dificultad con la que nos topamos es el hecho de que el lenguaje no verbal, frente al lenguaje de los sordos, no es un sistema codificado. Los gestos no están clasificados ni existen repertorios completos de los mismos. Su interpretación depende del contexto situacional, lo que supone una menor concreción en su enseñanza.

La segunda dificultad es la clasificación entre los signos culturales acuñados como universales y los que son propios o inherentes a una cultura en concreto. Muchas veces se da por hecho que un alumno es capaz de comprender y hacerse comprender, es decir,

comunicarse con éxito porque su cultura es similar a la española. Para algunos alumnos será tan fácil como observar que en su lengua es igual. Pero para otros será un nuevo descubrimiento. También esto hace consciente al alumno de: a) que los gestos que produce comunican cosas, b) que en una LE debe saber si los gestos de su LM pueden generar interferencias, c) qué gestos de la LE son importantes para la interacción comunicativa.

Por último, cabe señalar que no todas las aulas disponen de medios tecnológicos para acceder a Internet y por tanto a las fuentes que propondremos aquí en nuestra práctica didáctica. Pero puede sugerirse igualmente al alumno que lo utilice como recurso de consulta y aprendizaje autónomo y el profesor siempre puede extraer la información pertinente y llevarla a clase a través de diversas actividades basadas en estos diccionarios.

RECURSOS EN LA RED: DICCIONARIOS DE GESTOS

VERSIÓN INTERNET, UEDA Y MARTINELL (1990)

Es un diccionario que puede consultarse en papel y en red. La versión en Internet comprende 89 entradas ordenadas alfabéticamente. Cada una es un concepto que se relaciona con un gesto de la lengua española.

Si pinchamos en cada entrada aparece el enlace de video y texto correspondiente al concepto del que realizamos la búsqueda. En cada enlace de video y texto encontramos un mismo patrón de exposición: un diálogo breve, un intérprete o grupo de intérpretes que lo representa. El escenario de grabación es un aula. Por lo que la escenificación resulta más artificial que en las grabaciones del diccionario DGE que se explica a continuación donde las grabaciones se realizan en contextos reales y con personas y conversaciones más naturales, espontáneas y coloquiales.

DGE, V. GAVIÑO RODRÍGUEZ, COLOQUIAL.ES (2009)

Se trata de un diccionario de aproximadamente 90 entradas que se presentan a través de una fotografía y una referencia de su significado a modo de etiqueta del gesto. Las entradas se clasifican en 5 pestañas teniendo en cuenta las partes del cuerpo que se usan para realizar el gesto: 1. Una mano; 2. Las dos manos; 3. Manos y cuerpo; 4. Cuerpo y cara; 5. Otros.

Dentro de cada pestaña, aparecen un conjunto de fotografías. Cada una es una viñeta que ofrece la posibilidad de pinchar con el ratón sobre ella para entrar en el contenido explicativo del gesto seleccionado. Dicho contenido comprende: una imagen del gesto, expresiones que lo acompañan en su realización, un diálogo que lo contextualiza y en la mayoría de los casos, un vídeo que muestra una breve conversación en que puede visualizarse la realización del gesto dentro del contexto sugerido.

La página indica que el contenido del diccionario se irá ampliando y aumentando. Puede consultarse en <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL INTERMEDIO (B1-B2)

JUSTIFICACIÓN

Los alumnos de niveles intermedios necesitan profundizar en la destreza de la interacción. Para ello, el lenguaje no verbal es uno de los aspectos que puede desarrollarse en este nivel.

Los diccionarios que encontramos en la red nos van a proporcionar un conjunto de gestos agrupados, clasificados, acompañados de información visual y sonora además de ejemplos y expresiones que se dicen cuando se realiza el gesto.

No son repertorios completos de todos los gestos de la lengua, pero constituyen una compilación amplia y fiable de los gestos más usuales y ayudan a su enseñanza/aprendizaje del español tanto en el aula como de forma autónoma por parte del alumno así como base y recurso para la creación de materiales didácticos por parte del profesor.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Hemos elegido los gestos que corresponden a los siguientes significados: a) *más o menos*; c) *comer*; d) *estar lleno* y e) *tener hambre*. Los criterios de selección que se han tenido en cuenta son: registro coloquial (si se usa en un contexto habitual y familiar), frecuencia de uso (si los gestos van a representarse a menudo), relación de significado entre c), d) y e), es decir, si los gestos pueden aparecer conjuntamente en un mismo contexto, situación, conversación). Además de si se registran en ambos diccionarios o solo en uno de ellos.

OBJETIVOS

Se pretende que los alumnos aprendan los gestos seleccionados, sepan utilizarlos y comprenderlos en el contexto situacional, aprendan las expresiones y sonidos que los acompañan y sean capaces de reflexionar sobre las mismas y de contrastar esta forma de comunicación no verbal con la de su propia lengua en cuanto si disponen del mismo mecanismo o por el contrario resulta un recurso comunicativo totalmente nuevo para dichos significados y contextos.

METODOLOGÍA

Se utilizan los diccionarios disponibles en red, por un lado, como recursos de consulta y herramienta de aprendizaje, por otro, se fomenta el análisis, comparación, interpretación, representación de los gestos y se trabaja a nivel individual o grupal en clase a través de varios ejercicios que se explican en la parte práctica en el apartado siguiente.

Proponemos su enseñanza desde los primeros niveles aunque el interés puede ser mayor en el nivel intermedio puesto que la interacción se desarrolla especialmente en B1 y B2. Por lo tanto, los ejercicios propuestos se dirigen a alumnos de nivel intermedio. Sin embargo, son adaptables a cualquiera de los niveles superiores o iniciales.

ACTIVIDADES Y EJERCICIOS DIDÁCTICOS. EJEMPLO

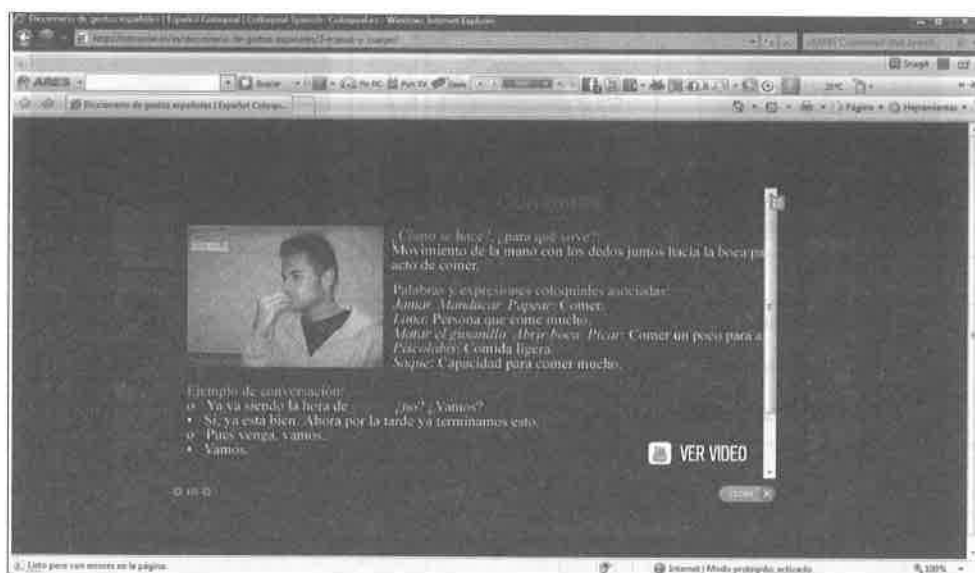
- A) Propuesta didáctica. El diccionario como consulta y apoyo para la actividad *Más o menos*
- 1) Consulta el diccionario de gestos españoles. Localiza el gesto que corresponde a la expresión *más o menos* y completa tu ficha con la información que ofrece. ¿Este gesto existe en tu LM?



1) ¿Qué otras expresiones se recogen?	
2) ¿Cómo se ilustra en el video?	
3) ¿Qué información aparece sobre el registro?	
4) ¿Cómo se describe el movimiento?	
5) ¿Qué otra información se aporta?	

- B) El diccionario como base para la realización del ejercicio.
¿Comemos juntos?
Practica y aprende con tus compañeros
- 1) Cuando quieres decir a otra persona que tienes hambre, cómo lo expresas en tu lengua materna:
 - a) Con un sonido
 - b) Con un gesto

- c) Con palabras
 - d) Con sonido, gesto y palabras
- 2) ¿Sabes cómo se hace en español? Explícalo. Vamos a comprobarlo con la información que nos da el DGE.



- 3) Reflexiona: Cuáles son las diferencias y semejanzas con la expresión en tu LM: sonido, expresión, gesto, contexto, registro vulgar, coloquial, culto, etc.
- 4) Encuesta a tus compañeros de clase. ¿Cómo lo expresan ellos? Pregunta en tu clase a tres personas y apunta:

Nombre del compañero	Cultura	Situación/ persona	Sonido, gesto, palabras	¿Cómo se hace?	Vulgar/ coloquial

- 5) Hay otros gestos relacionados con este tema que corresponden a los siguientes conceptos: a) *estar lleno* y b) *comer*. Relaciónalos con los significados:
- Que has comido demasiado
 - Que ya no puedes comer más
 - Que vas a comer

- Que desees comer, tienes hambre
 - Que es la hora de comer
- 6) Relaciona las siguientes expresiones con las imágenes propuestas. Después comenta los contextos en que se utilizan.



a) Atiborrarse Ponerse morado Ponerse hasta arriba	b) Picar Matar el gusanillo Tomar algo	c) Alimentarse Comer sano Nutrirse
--	--	--

- 7) Ahora añade sinónimos y antónimos de estas expresiones y apúntalas:

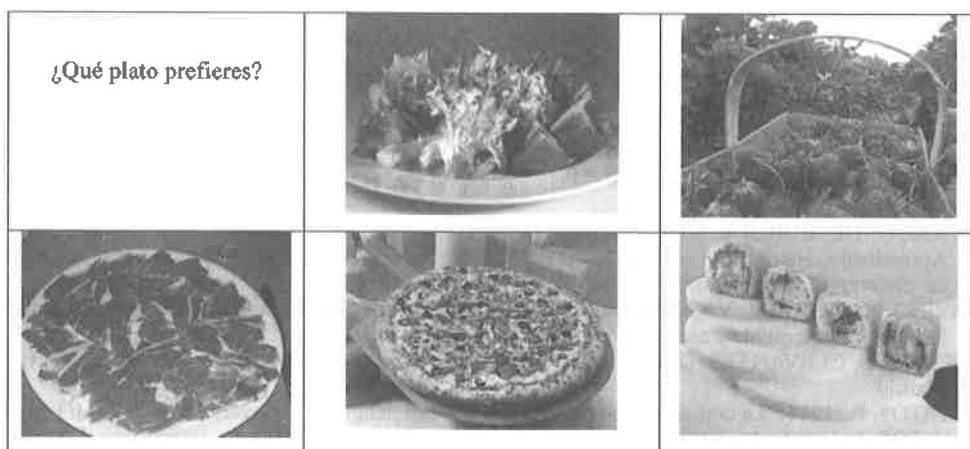
Sinónimos:	a)	b)	c)
Antónimos:	a)	b)	c)

- 8) Bien, ahora vamos a representar los gestos que corresponden a *tener hambre, estar lleno, comer*. En grupos de tres representad el siguiente diálogo y no olvidéis realizar los gestos correspondientes a cada expresión. Podéis añadir todo lo que os parezca preciso al diálogo. Para ello, consulta en el diccionario.

- A. *¿Vamos a comer?*
- B. *Sí, ¡tengo un hambre!*
- C. *No, no, yo no. Estoy lleno.*

Vamos a grabarlo en vídeo y nos vemos. ¿Qué tal ha quedado? Grabad a cada grupo: ¿quién lo ha representado mejor?

- 9) Imaginad una situación en que uno de vosotros quiere decir que tiene hambre. Apuntad dónde sucede, qué decís, etc. Y escenificadlo en clase.
- 10) ¡Vamos a hablar!



- ✦ ¿Dónde sueles comer?
- ✦ ¿En qué horarios?
- ✦ ¿Con quién comes?
- ✦ ¿Cómo es la comida de tu país?
- ✦ ¿Cuál es el menú habitual?
- ✦ ¿Cuántos platos hay?
- ✦ ¿El postre es dulce?
- ✦ ¿Qué desayunas?
- ✦ ¿Hay comidas especiales para celebrar las fiestas?

CONCLUSIONES. HACIA UNA DIDÁCTICA PRAGMÁTICA Y CULTURAL

En nuestras aulas encontramos una gran variedad cultural y, por tanto, de posibles interpretaciones distintas sobre los gestos del español. Debemos, como profesores de ELE, centrarnos en la enseñanza/aprendizaje de aquellos que sean más urgentes y necesarios para nuestros alumnos y les ayuden a desarrollar una competencia comunicativa completa y eficaz así como estrategias útiles, evitando todo lo que pueda crear barreras y bloqueos en la comunicación.

En definitiva, lo que debemos hacer como profesores de ELE es proporcionar a nuestros alumnos las estrategias y herramientas adecuadas, no sólo en los aspectos gramaticales, funcionales, etc. sino también en los no verbales para que los estudiantes desarrollen y adquieran una buena y fluida competencia cultural, además de lingüística, y, por tanto, comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRDWHISTELL, K. (1970): *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*, EE.UU.: University of Pennsylvania
- CESTERO MANCERA, A. M. (1999): *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid: Arco Libros
- CESTERO MANCERA, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros
- CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, (MCER) [en línea: [cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)]
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2009): Diccionario de gestos españoles. Español coloquial.es [en línea: <http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles>]
- INSTITUTO CERVANTES (2006): Plan Curricular del Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid
- POYATOS, F. (1994): La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación. Madrid: Istmo
- POYATOS, F. (1994): La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción. Madrid: Istmo
- UEDA y MARTINELL (1990): Diccionario de gestos españoles [en línea: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos>]

¿POR QUÉ TIZA Y FOTOCOPIA? LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES INTERACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES¹

Romina Cividanes Pereira
Montserrat Arza Rodríguez
Universidade de Vigo

RESUMEN: A una clase de ELE para inmigrantes asistirán alumnos de diferentes nacionalidades, culturas, lenguas y niveles educativos. Por este motivo, necesitaremos un tratamiento educativo diferente al habitual, ya que precisan aprender español de una forma rápida y funcional. Consecuentemente, es indispensable identificar las necesidades e intereses de los alumnos, definir el objetivo que se pretende conseguir y diseñar un programa que facilite la consecución de estos propósitos. No debemos olvidar que determinar el material necesario, localizarlo o crearlo si no existe es igualmente imprescindible. Es aquí donde podemos innovar en esta enseñanza e incorporar una perspectiva actual y efectiva, gracias al empleo de recursos interactivos como: las actividades en línea, las herramientas de autor o test interactivos, los blogs educativos...

¿QUÉ CARACTERIZA LA ENSEÑANZA DE ELE PARA INMIGRANTES?

En la actualidad, las clases de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) están adquiriendo una gran importancia, no sólo porque el español es la segunda lengua² más hablada del mundo, sino por el interés de la población por conocer más lenguas extranjeras. No debemos olvidar, además, que cada día hay una mayor afluencia de estudiantes de diversos niveles educativos que acuden a nuestro país con su familia, y que tanto padres como hijos necesitan la lengua como arma, tanto comunicativa como educativa. Así, la llegada de extranjeros hace que se produzca un creciente interés por el estudio de esta enseñanza, que se ha establecido como disciplina dentro de la Lingüística Aplicada. Tanto es así, que existen cursos de postgrado especializados en ELE, congresos, jornadas, seminarios, talleres, conferencias o charlas, entre otras actividades.

No obstante, muchas veces no nos percatamos de que son varios los colectivos que desean aprender la lengua española y por ello las características, condiciones de las clases y objetivos deben adecuarse a sus necesidades e intereses.

¹ Este trabajo es resultado de nuestra experiencia como voluntarias en diferentes ONGs de la provincia de Pontevedra así como también de nuestra formación alcanzada en el postgrado «Lingüística y sus aplicaciones» que se imparte en la Universidad de Vigo.

² Consúltese en <http://www.ethnologue.com>

De un modo general, hemos agrupado todos los colectivos que reciben clases de ELE en dos grandes grupos:

El grupo de los estudiantes, ya sean universitarios, Erasmus, ISEP, alumnos de EOI, centros de lenguas, Instituto Cervantes... que desean aprender español, en su país de origen o en el extranjero, para formarse o por simple afición a la lengua y cultura española.

El grupo de los inmigrantes que quieren aprender nuestra lengua para integrarse y así conseguir un trabajo, pero no por el hecho de formarse o por interés por la lengua española. De hecho, la mayoría de los inmigrantes que están realizando una búsqueda activa de trabajo y lo consiguen antes de terminar el curso de español, abandonan las clases.

Concretamente, este artículo se centrará en la enseñanza de español a inmigrantes. Es necesario tener presente que se trata de un colectivo muchas veces olvidado, ya que no es económicamente rentable, pues no se mueven grandes cantidades de dinero en los centros que imparten las clases ni en las editoriales que desarrollan bibliografía de manuales. Y lo cierto es que, debido a la heterogeneidad de los grupos, el diseño de una clase o un manual específico para cada uno de los alumnos es una tarea difícil y costosa. Por ello, creemos que la propuesta que aquí presentamos reduciría costes a la hora de formar en una lengua a grupos con diversidad de niveles y con pocos recursos.

¿DÓNDE SE IMPARTEN LAS CLASES ELE A INMIGRANTES?

En la actualidad existen diversos centros y entidades que imparten clases de ELE a inmigrantes, cuyas características también condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es así porque su enfoque y la profesionalidad de los docentes son muy variados. A continuación citamos algunos de los más conocidos cursos de ELE para inmigrantes:

- Patrocinados por el Ministerio de Inmigración, las comunidades autónomas y ayuntamientos, que suelen seguir un programa adaptado a este colectivo y con docentes formados en la enseñanza de LE o para inmigrantes.
- Impartidos en las ONG's³ que se caracterizan porque su profesorado lo integran voluntarios, que no siempre tienen una formación idónea para la enseñanza y, además, estos centros no siempre tienen una programación adecuada debido a la falta de profesionalización de su profesorado y sus coordinadores. En su defensa debemos hacer constar que generalmente saben cómo debe ser el trato con este colectivo y desarrollan otras actividades para la adaptación del mismo a la comunidad de acogida, que paliar las carencias a esa falta de profesionalización.
- También las asociaciones para los colectivos inmigrantes imparten clases de lengua española. Suelen tener las mismas características que las ONG's, aunque a veces contratan docentes con experiencia en la enseñanza a inmigrantes o L2⁴ y otras veces son los inmigrantes ya adaptados a la nueva sociedad quie-

³ ONG: Organización no gubernamental.

⁴ L2: Segundas lenguas.

- nes enseñan a sus compatriotas nociones básicas o de subsistencia del idioma.
- Algunos sindicatos siguen un programa adecuado a las necesidades de los inmigrantes y cuentan con un profesorado profesionalizado.
 - Las EOI⁵ exigen gasto monetario a los alumnos y una buena formación en su lengua materna. Además siguen un programa reglado, pero no destinado a este colectivo en la mayoría de los casos y cuentan con docentes profesionales en ELE.
 - Las EPAs⁶ proporcionan una enseñanza destinada a alumnos no alfabetizados, pero no siempre tienen clases o grupos específicamente para inmigrantes.
 - Profesores de apoyo (NEE)⁷ en los IES que no siempre están formados para enseñar español a los inmigrantes y muchas veces atienden a alumnos no inmigrantes con problemas de adquisición de la lengua u otras materias al mismo tiempo.
 - Obra Social Caja Madrid y otras entidades de obra social desarrollan cursos de español para inmigrantes.

Tras observar todo esto nos preguntamos ¿Cuál es el centro idóneo para impartir clases de español a inmigrantes? No podemos decir que exista uno ideal, sino que cada uno tiene unas características que lo hacen más o menos apto para proporcionar dichas enseñanzas. Según al que se dirija el inmigrante tendrá mejores o peores resultados atendiendo también a los perfiles de los distintos alumnos y a las aptitudes y condiciones del profesorado.

¿CÓMO SUELEN TRANSCURRIR LAS CLASES DE ELE A INMIGRANTES?

A pesar de que cada centro tiene unas características diferentes y siguen también diversas metodologías, como hemos observado en el apartado anterior y tras nuestra experiencia en varias ONGs de la comarca de Vigo⁸, hay algo común entre ellos: la preponderancia de uso de la pizarra por parte de los profesores y la entrega masiva de fotocopias a los alumnos con ejercicios de diferentes libros de ELE. Estas fotocopias y explicaciones basan sus ejercicios en dos grandes bloques: la lectoescritura y la gramática, aunque algunos centros ya están incorporando un factor tan imprescindible como son las clases que desarrollan la comunicación primordialmente. No obstante, la

⁵ EOI: Escuela Oficial de Idiomas.

⁶ EPA: Centro de Educación para Personas Adultas.

⁷ NEE: Necesidades Educativas Específicas, término acuñado en el Informe Warnok en 1978, que consiste en un apoyo a los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo, y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se contempla concretamente en este título o tratamiento educativo a los alumnos que requieren determinados apoyos sociales y atenciones específicas derivadas de las circunstancias sociales, de minusvalidez física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se integraron tarde en el sistema educativo español (este último caso es el de los alumnos inmigrantes).

⁸ Experiencia adquirida para la realización de mi trabajo de fin de máster en Lingüística y sus aplicaciones: «Enseñanza del español a inmigrantes en la Fundación Cume (ONGD - Vigo). Metodología de la enseñanza. Análisis y propuestas».

comunicación o expresión oral no es fácil de desarrollar en estas clases debido al alto número de alumnos que asiste a una misma clase, su diversidad de idiomas maternos y conocimientos y su miedo a no saber explicar sus ideas o equivocarse ante otros compañeros, algo muy común en los alumnos que están aprendiendo lenguas extranjeras⁹.

Por lo que respecta a la práctica seguida en estos centros, hemos observado que se suele estructurar a los alumnos en dos niveles básicos. En el primero, el objetivo es la lectoescritura, donde el alumno empieza trabajando con los fonemas y su realización para posteriormente formar sílabas y después palabras. Cada una de esas palabras aparecerá asociada a una imagen que el alumno debe reconocer teniendo en cuenta su conocimiento del mundo, aunque algunas veces esas imágenes plantean dudas al no ser muy claras o concisas. Continuamente se le pide al alumno que lea esas palabras con la ayuda de la imagen, que a veces ya conoce y por eso ya no realiza la lectura, sino que la ha aprendido a fuerza de usarla en la calle, por ese motivo algunos alumnos no llegan a aprender a leer realmente.

De esta práctica de lectura de palabras asociadas a imágenes, se pasa a la lectura de frases cortas con imágenes que también esclarecen el sentido completo de la acción desarrollada en la frase, aunque al igual que en el estadio anterior pueden carecer de sentido o plantean dudas.

Tras este supuesto primer nivel de aprendizaje o acercamiento a nuestro sistema de escritura, pronunciación y vocabulario, en la mayoría de las ONGs, se procede a impartir nociones fáciles de gramática, para que los alumnos aprendan a realizar sus propias oraciones sobre el ejemplo de las anteriores. Para ello se suele entregar un acopio de fotocopias con esquemas básicos, conceptos y estructuras gramaticales sencillas de la lengua española. Todas estas fotocopias son de libros lengua para niños o para alumnos de ELE, pero no diseñados para alumnos inmigrantes. El fin de esta práctica es que el alumno pueda consultarlos en su casa. En ocasiones el profesor explica gramática en la socorrida pizarra y se espera que los alumnos tomen sus propios apuntes. Esto, sin un debido control por parte del profesor, puede acarrear algunos problemas debido a la complicidad de las reglas gramaticales de una lengua y la posible diferencia con las de su lengua. Tras la explicación, a veces, se pide a los alumnos, que de forma individual en la pizarra, de forma oral o bien en sus cuadernos, realicen una batería de ejercicios prácticos sobre estos ejemplos dados.

A pesar de todo, no queremos decir que estas prácticas sean inadecuadas, pero podrían mejorarse en muchas ocasiones. No es negativo el uso de la pizarra o la entrega de fotocopias, incluso a veces es imprescindible, pero el uso de otros medios, como las nuevas tecnologías (TICs)¹⁰, ayudaría a dinamizar más las clases, haciendo que el

⁹ Esta idea, el miedo a equivocarse, está desarrollada en muchos estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera por ejemplo en el artículo realizado por Burrial y Verrier «La expresión oral en el aprendizaje de un idioma. Las representaciones de los alumnos» en *Littérature, langages et arts: rencontres et création* 2007, Universidad de Huelva Servicio de Publicaciones 59-60. También en artículo realizado por Villanueva Macías: «Me callo luego no existo. El silencio no deseado en la enseñanza de ELE» en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, Vol. 2, 2007, Logroño, 1073-1086.

¹⁰ TICs: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones. Este concepto se aplica a muchos campos de la vida pero también se aplica a la enseñanza con el concepto NTAE (Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación). El uso de estas tecnologías puede ser entendido tanto como recursos para la enseñanza, como medio para el aprendizaje, como medios de comunicación y expresión y como objeto de aprendizaje y reflexión (Quintana, 2004).

alumno atendienda más por ser más atractivas, a ahorrar en papel y tiza, y a que el profesor adapte mejor las actividades a las necesidades de los alumnos, ya que es el creador de dichas actividades. Además, el empleo de las nuevas tecnologías supone en ocasiones la incorporación de un elemento muy importante: el sonido, que no está reflejado en el papel y que perdura en el tiempo, yendo más allá de la pronunciación del profesor en la clase y por ello el alumno puede reproducirlo en su casa o en cualquier lugar donde tenga acceso a un ordenador.

¿CÓMO PODEMOS MEJORAR Y ADECUAR LOS EJERCICIOS DE UNA CLASE DE ELE PARA INMIGRANTES CON RECURSOS MULTIMEDIA?

Cabe decir que las actividades interactivas son un recurso muy didáctico en la enseñanza por la motivación que despiertan en el alumnado, pues, además de los elementos textuales se incorporan elementos audiovisuales. Existe gran variedad de herramientas para la edición de actividades interactivas de diferente complejidad. (Además estas actividades pueden guardarse en un ordenador para utilizarlas sin conexión a Internet o bien pueden publicarse en Internet para que sean accesibles en todos los lugares y en todo momento).

Por un lado, tenemos las actividades en línea como los *Purpose Games*, las *Jigsawplanet* o las *Webquests* entre otras. Estas actividades se crean en Flash o Java y se ejecutan en un determinado sitio de Internet. En las *Purpose games*, por ejemplo, deben localizarse diferentes elementos en una fotografía o dibujo base. Con las *Jigsawplanet* se crean puzzles a partir de una imagen. Y las *Webquests* y cazas del tesoro son actividades guiadas para aprender a buscar, seleccionar y elaborar contenidos de la Red referentes a un tema o cuestión determinada.

Por otro lado, existen las herramientas de autor que son herramientas que debemos instalar en nuestro ordenador y que nos permiten la edición de actividades. Estas actividades se pueden ejecutar desde nuestro ordenador o si queremos publicarlas en Internet, debemos alojarlas en un servidor. Las herramientas más populares son:

- *Hot Potatoes*, un programa de muchísima difusión en los ámbitos educativos, debido a su utilidad y variedad de ejercicios que plantea y a la cantidad de cursos para profesorado que los desarrollan. Son 6 herramientas que elaboran diferentes test interactivos en formato de página web.
 - *JCLOZE*: genera un texto con huecos en blanco, donde el alumno debe introducir las palabras que faltan.
 - *JQUIZ*: genera una serie de preguntas, que pueden ser tipo test y en las que hay introducir la respuesta en un cuadro de texto.
 - *JCROSS*: genera crucigramas con espacios para introducir respuestas.
 - *JMIX*: genera ejercicios de ordenación de frases.
 - *JMATCH*: genera ejercicios de asociación.
 - *JClic*, un programa formado por un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para realizar diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas... Las actividades no se acostumbran a presentar solas, sino empaquetadas en proyectos.
- *Ardora*, es una aplicación informática que permite crear hasta 34 tipos de actividades en formato html.
- *LIM*, un sistema Lim es un contorno para creación de materiales educativos, formado por un editor de actividades (EdiLim), un visualizador (LIM) y un archivo en formato XML.

Claro está que el uso de las actividades interactivas conlleva ventajas e inconvenientes, pero con un uso responsable y estudiado por el profesor pueden resultar muy efectivas. Las ventajas e inconvenientes que aporta Pere Marquès Graells en su artículo «Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades» resumen a la perfección nuestra opinión y experiencia, por ese motivo las exponemos a continuación en la siguiente tabla:

Ventajas	Inconvenientes
Información multimedia. Multisensorial.	Pueden provocar ansiedad, cansancio, monotonía.
Motivación. Atrae.	Sensación de aislamiento.
Versatilidad. Fácil uso individual o en grupo.	Empobrecimiento de las relaciones humanas.
Genera interactividad: actividad mental continua e intensa.	Pueden favorecer el desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo.
Corrección inmediata. Evaluación. Aprender del error.	Su información superficial e incompleta.
Un aprendizaje más significativo en menos tiempo (a veces)	Posible acomodación del profesor al programa.
Desarrollan la iniciativa. Trabajo autónomo metódico. Explorar entornos.	Rigidez en los diálogos.
Entornos para procesar información y comunicarse.	
Entornos para elaborar conocimientos y crear.	

EJEMPLOS DE EJERCICIOS MEJORADOS GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

*Actividad 1*¹¹

La realización de ejercicios de lectoescritura es importante, aunque muchas veces no son lo suficientemente efectivos ya que el alumno lo realizará en clase, pero una vez

¹¹ Todas las actividades que aparecen a continuación en el lado izquierdo son actividades que emplean ONGs mediante el uso de fotocopias (en blanco y negro, con el problema que atañe la carencia de color en muchas ocasiones) y tras estas nuestra propuesta con la aplicación de las nuevas tecnologías.

llegue a su casa no sabrá si realmente reproduce de forma correcta los ejercicios, por ese motivo son muy útiles los ejercicios multimedia.

Para realizar esta actividad con elementos multimedia, por ejemplo, no precisamos de complicados programas: una simple diapositiva de Power Point puede reproducir sonido, elementos textuales e incorporar imagen, mientras que si sólo entregamos una fotocopia o lo explicamos en clase, el sonido perece y no se puede volver a consultar sin la presencia de un profesor que corrija si el alumno inmigrante reproduce mal el sonido.



Actividad 2

Se trata de una imagen con las partes del cuerpo señaladas (de un manual de español para extranjeros) no muy bien definidas porque las líneas se cruzan, no señalan el punto que deberían o al ser fotocopia de una fotocopia se distorsiona o difumina.

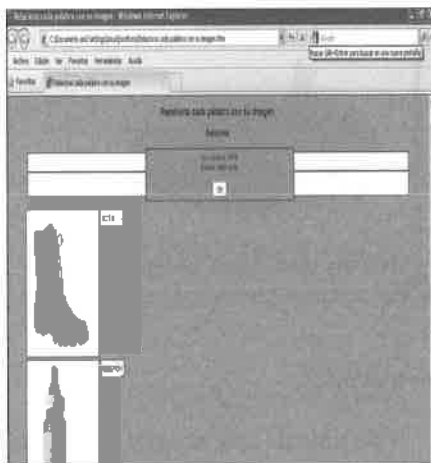
EL CUERPO HUMANO



Sin embargo, si se realiza un *Purpose Games* con una imagen (a color preferiblemente), acorde a la edad de los destinatarios (no debemos poner imágenes demasiado infantiles si nuestros alumnos ya son adultos o viceversa, porque si no harán caso omiso o se distraerán con la imagen sin hacerle caso al contenido de la misma) donde localizaremos las diferentes partes del cuerpo. El alumno podrá realizar tantas veces como quiera el ejercicio, será más rápido, incluirá sonido y podrá saber el porcentaje de errores que comete cada vez que lo realiza. Mientras, si le damos una hoja con espacios en blanco para que escriba las partes del cuerpo, sólo lo podrá realizar una vez.

Actividad 3

Una actividad que se usa mucho en los primeros momentos de aprendizaje de un L2 es la de relación de palabras con su referente visual. Pero, como ya mencionamos antes, muchas veces el alumno no realiza la lectura de la palabra, sino que conoce la palabra por la imagen y la dice sin realizar un ejercicio de lectura. Por ese motivo es muy útil usar una *JMATCH* (*Hot Potatoes*) con el que se puede generar ejercicios de asociación.



¿ES BUENO UN CAMBIO DE PERSPECTIVA?

Es beneficioso el uso de nuevas tecnologías para la enseñanza de ELE a inmigrantes; no obstante, hay muchos centros que no las emplean, ya sea por comodidad de los profesores, porque estos consideran que es muy complicado de llevar a efecto, porque nunca lo hicieron o porque no saben las ventajas que conlleva.

Nosotras recomendaríamos el uso de actividades multimedia para estas clases pero, siempre, con un uso razonable. La enseñanza de una lengua debe ser aprendida mediante juegos de asociación y repetición de esa nueva lengua comparándolos con los referentes reales, pero de una forma natural y sin mucho artificio, tal y como aprendimos nuestra L1.

Aunque no debemos tampoco basar toda nuestra enseñanza en las actividades multimedia, ya que un uso excesivo provocaría cansancio y distracción tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor, un sobre esfuerzo de este último a la hora de crearlas y también para que el alumno entienda cómo realizarlas. Después de todo «el uso de la pizarra y la fotocopia» es bueno y efectivo en muchas ocasiones, pero no en demasía.

BIBLIOGRAFÍA

BOSCO, Alejandra (1996): «La tecnología educativa, las prácticas de enseñanza y uso del ordenador», *Revista Comunicación y Pedagogía*, 141, 16-25.

- CIVIDANES, Romina (2010): *Enseñanza del español a inmigrantes en la Fundación Cume (ONGD – Vigo). Metodología de la enseñanza. Análisis y propuestas*. Proyecto Fin de Máster, Universidad de Vigo. (Inédito).
- MARQUÈS GRAELLS, Pere: «Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades» [en línea] <<http://peremarques.pangea.org/funcion.htm>>
- MIQUEL, Lourdes (1995): «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», *Didáctica (Lengua y literatura)*, 7, *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiado*, Madrid: Universidad Complutense.
- MIQUEL, Lourdes (2003): «Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes», *Carabela*, 53, 5-24.
- MORALES, Luis (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante*, Madrid: Catarata.
- MORENO, Concha (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*, Madrid: Catarata.
- POLANCO, Ana (2008): *La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes, disponible* [en línea] <<http://www.segundaslenguaseinmigracion.es>> [consultado en marzo de 2011].
- QUINTANA, Jordi (1999), «Multimedi:¿Imagen o contenido?», *Educar*, nº25, 37-40.
- RUIZ DE LOBERA, Mariana (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*, Madrid: Catarata.
- SIERRA, José Antonio (2004): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid: Catarata.
- VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ (2000): «¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2», *Carabela*, 48, 86.
- VILLALBA, Félix. (2001): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ. (2003): «Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes» en *Carabela*, 53, 133-160.
- VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ. (2003): «Español como segunda lengua en contextos escolares» en *Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1225-1258.
- VILLALBA, Félix (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados*, Madrid: Consejería de Educación.
- VV. AA. (2003): «La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes» en *Carabela*, 53. Madrid: SGEL.

LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE: RETOS Y PROPUESTAS

Olga Cruz Moya

Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN: El crecimiento y la enorme plasticidad que han experimentado las redes sociales en estos últimos tres años han propiciado la transformación de las páginas web tradicionales en espacios interactivos de intercambio y trasvase de opiniones y archivos de todo tipo. Poco a poco, las redes sociales comienzan a aparecer en materiales, unidades didácticas y, en algunos casos, en el quehacer cotidiano del profesorado de ELE. La presente comunicación pretende plantear una serie de consideraciones sobre la utilización de redes sociales en clase de ELE, en relación con los estudiantes, el profesor, el entorno de aprendizaje y la planificación docente.

INTRODUCCIÓN

Una de las tendencias que viene experimentando la llamada *Web 2.0*¹ en los últimos tiempos es la gran expansión y consolidación de las redes sociales. Estas han surgido como espacios en el que se comparte e interactúa con un grupo de personas que comparten los mismos intereses, gustos o aficiones, y que materializan esa conexión a través de diferentes plataformas. La inexistencia de cualquier otro tipo de limitaciones o restricciones, paralelamente a la implementación constante de nuevas aplicaciones, actualizaciones y mejoras, han permitido la adaptación de las redes sociales a las herramientas de moda en cada momento, de tal manera que han sido capaces de incorporar todas las aplicaciones de la *Web 2.0* a estos entornos virtuales. Por otra parte, al igual que los individuos poseen y gestionan diferentes identidades en el devenir cotidiano, las redes sociales permiten relaciones basadas en la amistad (como *Tuenti* o *Facebook*), en la actividad profesional (como *Linkedin* o incluso *Twitter*), en la búsqueda de pareja (como *eDarling* o *Match.com*), en el uso de un determinado formato: vídeo (*YouTube*, *Vimeo*), presentaciones (*SlideShare*), fotografía (*Flickr*) texto (*Sribd*, o *Google Docs*), etc. Igualmente,

¹ De acuerdo con la definición que aparece en *Wikipedia* (s. v. web 2.0): El término **Web 2.0** está asociado a aplicaciones web que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web. Ejemplos de la Web 2.0 son las comunidades web, los servicios web, las aplicaciones Web, los servicios de red social, los servicios de alojamiento de videos, las wikis, blogs, mashups y folcsonomías.

Por tanto, en resumen, supone un cambio de modelo hacia una mayor democratización de la información a través de la participación de los usuarios en espacios virtuales que no requieren de conocimientos informáticos para su manejo.

algunas de ellas se han extendido especialmente entre usuarios con una franja de edad determinada (*Tuenti*), mientras otras son más abiertas e incluso pueden presentar sus contenidos sin restricciones a todo el *ciberespacio* (*Facebook* o *Twitter*).

LOS USUARIOS DE LAS REDES SOCIALES

Si atendemos a los usuarios de las redes sociales, a pesar de que su utilización se ha extendido enormemente, podemos establecer una serie de diferencias entre ellos en cuanto a su nivel de implicación y por tanto, frecuencia de uso. Es muy conocida la metáfora *nativos digitales / inmigrantes digitales* (Prensky, 2001) que trata de explicar la relación natural que existe con la tecnología entre las personas que han nacido con ella, frente a los de una determinada edad, llamados *inmigrantes digitales*, que se han tenido que acomodar con más o menos esfuerzo a un mundo cambiante en el que la tecnología se ha ido imponiendo como parte fundamental.

Frente a esta dicotomía, parece más acertada la que habla de *residentes / visitantes digitales* (Adell, 2011). Esta metáfora tiene que ver no tanto con la edad de los usuarios, con el tiempo que empleen en las nuevas tecnologías o con el número diferente de programas y herramientas que usen, sino más bien con la actitud con la que se acercan a estas y la manera que tienen de integrarlas en sus vidas, tal y como explica Guillermo Bustamante (2011):

Visitantes Digitales: Usuarios que tienen competencias demostradas en el manejo de cierto tipo tecnologías digitales y que las han adquirido por el constante acercamiento que han tenido a éstas. Este tipo de usuarios demuestra interés relativo a su materialización en los ambientes digitales. Mentalmente, **son capaces de distinguir qué es lo real y que no lo es, al momento de ingresar a un ambiente digital.**

Residentes Digitales: Usuarios cuyas competencias en el manejo de tecnologías digitales supera a de la media de los usuarios. Ya sea por uso o por acceso a las tecnologías digitales no conciben que su vida no esté ligada a los ambientes digitales. **Mentalmente no son capaces de separar el ambiente digital al ambiente real.**

Averiguar cuál es la etiqueta que mejor define a nuestros estudiantes va a ser una de las primeras cuestiones que debemos resolver antes de plantear una ampliación del aprendizaje hacia este tipo de entornos, como se verá más adelante.

REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE

¿Qué relación tienen las redes sociales con el aprendizaje? De acuerdo con las propuestas de muchos estudiosos del aprendizaje, gran parte de las destrezas que las personas aprenden a lo largo de la vida las hemos desarrollado en entornos informales. Así, además del *aprendizaje formal* (el que se lleva a cabo en los centros oficiales de enseñanza), y el *no formal* (el que se desarrolla en centros no oficiales, como academias, etc.), debemos tener cada vez más en cuenta los *aprendizajes informales*:

aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio) (Edurec, 2009).

Destrezas más o menos necesarias para la persona como aprender a jugar, a montar en bicicleta, a peinarse, a bailar o a cocinar, son conocimientos que se aprenden de padres a hijos o dentro del grupo de pares. Precisamente son este tipo de aprendizajes los que están encontrando en las redes sociales un lugar idóneo para compartirlos. Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho acerca de las redes sociales como vínculos entre usuarios que se establecen basados en las relaciones, gustos o intereses comunes, el aprendizaje informal sirve para conectar usuarios que comparten conocimientos, dudas, que se ayudan, critican o admiran, en torno a esa destreza o habilidad a través de la que se ha establecido el vínculo. Como afirma López Ardao,

[...] la realidad es que la mayor parte del aprendizaje y transferencia de conocimiento se encuentra soportada por actividades informales. Incluso en el aprendizaje formal, las relaciones reales entre profesores y alumnos no pueden restringirse exclusivamente al aula, y resulta claro que existe una necesidad importante de continuar el contacto con profesores, y también compañeros, en un aprendizaje posterior más informal. (López Ardao, 2010).

No solo es así, sino que los estudios demuestran que llegado a un nivel determinado de conocimientos, la tendencia natural de los aprendices es optar por el aprendizaje informal, ya que en este punto la persona es capaz de autogestionar su aprendizaje: decidir qué quiere aprender, cuándo y cómo hacerlo:

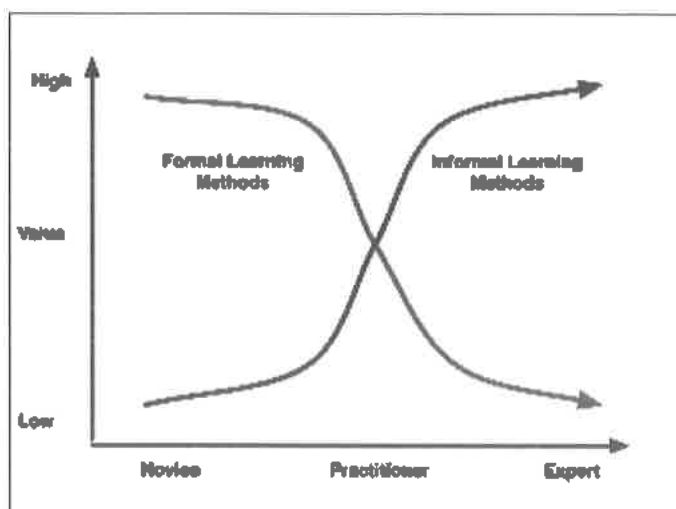


Gráfico 1: Evolución del tipo de aprendizaje en función del grado de destreza del aprendiz (López Ardao, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, la aplicación de estas herramientas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas –en general– y del español como lengua extranjera –en particular– podría antojarse fácil de realizar. Sin embargo, persisten ciertos prejuicios en torno al uso de redes sociales que han provocado reticencias a la hora de potenciar su

empleo didáctico en la enseñanza formal o no formal². La prevención en cuanto al empleo de *Internet* en el aula parece venir de la mano del cambio hacia la red social y la horizontalidad de la información: en la práctica parece haber cierta resistencia por parte de los docentes a la pérdida del control de los procesos de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, es necesario iniciar el tránsito desde el empleo de herramientas que se erigen en centro de la información hacia las redes como espacio abierto de comunicación (Vázquez Tavares, 2011).

Por ello, en este punto parece necesario subrayar algunas de los rasgos de las interacciones que se llevan a cabo en este tipo de comunidades, características que las hacen especialmente adecuadas para integrarlas como una herramienta más de aprendizaje:

1. En primer lugar, la es que se utiliza el lenguaje para intercambiar conocimientos o para interactuar socialmente. Es decir, se trata de un uso significativo de la lengua.
2. En otras ocasiones, es frecuente que las redes sociales se produzcan aclaraciones, rectificaciones, peticiones de ayuda, confirmaciones, etc., por lo que también se lleva a cabo una construcción cooperativa del sentido, al igual que debe ocurrir en las clases de ELE.
3. Una última semejanza tiene que ver con la aplicación de la lengua para aprender diferentes habilidades: cocina, bricolaje, informática o literatura son temas sobre los que se suele conversar en las redes sociales, por lo que el uso de la lengua se asemeja al de la enseñanza por contenidos (CLIL o AICLE).

A pesar de que se defiende esta relación natural entre las redes sociales y la enseñanza/aprendizaje del español para extranjeros, para llevar a cabo la integración de estas en la práctica docente deben plantearse algunas consideraciones previas, que serán las que indiquen la conveniencia o no de trasladar parte de la enseñanza/aprendizaje a una clase:

- Grado de innovación que aceptan los aprendices: a pesar de que los estudiantes más jóvenes parecen haber integrado las redes sociales en su devenir cotidiano, también se encuentran algunos (pocos) que muestran un rechazo a la utilización de estas herramientas. Por otra parte, el grado de innovación no solo tiene que ver con el manejo de *Internet*: muchos de los estudiantes proceden de metodologías tradicionales de enseñanza/aprendizaje y la participación en redes sociales puede desconcertarles o parecerles artificial o forzada. Algunos de ellos presentan inercias que poco tiene que ver con el aprendizaje, y más bien con una apropiación *mercantilista* de los conocimientos (son los que preguntan: *¿qué me tengo que estudiar para el examen?*).
- Grado de innovación que aceptamos los profesores: al igual que ocurre con los estudiantes, los docentes pueden tener una mejor o peor relación con las nuevas

² Un ejemplo de la consideración ambivalente que poseen las redes sociales como lugares virtuales para el aprendizaje fue la escenificación de un simulado *Juicio a Facebook* por parte de Daniel Cassany y Fernando Trujillo, debate que tuvo lugar durante las *XI Jornadas CLIC - International House para la Formación de Profesores de español en Sevilla*, donde ponentes y asistentes esgrimieron argumentos a favor y en contra del uso de esta red social en clase de E/LE. El veredicto fue favorable para *Facebook*.

tecnologías, a lo que puede sumarse la preocupación sobre el nivel de exposición de su intimidad o sobre su grado de control de un medio que no es el tradicional. Si estudiantes y profesor tienen diferentes conceptos de lo que significa el aprendizaje a través de redes sociales, puede ser complicado que estas experiencias lleguen a buen puerto. Además, el profesor debe decidir cómo va a aprovechar los métodos de aprendizaje informales en un entorno formal o no formal como es el centro de enseñanza.

- Grado de innovación que acepta el centro: si estamos evaluando la posibilidad de emplear una metodología innovadora dentro de la enseñanza formal o no formal, no podemos olvidar que nuestras clases estarán inscritas en un currículum o un plan de estudios determinado, del que se extraerán los objetivos del aprendizaje y, en algunos casos, y, dependiendo de su nivel de concreción, la metodología empleada e incluso los sistemas de evaluación. Todos rasgos que configuran este tipo de enseñanza pueden constituir obstáculos insalvables en la introducción de una innovación tecnológica como esta o pueden implicar la necesidad de introducir adaptaciones en ella. Evidentemente, la posición del centro en relación con el empleo de entornos virtuales es determinante: más allá de la dotación de ordenadores, pizarras digitales o conexión a *Internet* (que ya permiten establecer una primera consideración sobre el grado de innovación del centro en el que trabajamos), habrá que contar con el visto bueno de la entidad donde desarrollemos nuestra labor docente, si pretendemos que esta tenga una cobertura y un respaldo oficiales. En algunas ocasiones, el centro de trabajo puede haber adquirido una serie de recursos informáticos con los que se debe trabajar de manera obligatoria, o incluso puede ser que haya una imagen institucional que debemos respetar como parte de una institución o entidad.

RETOS DE LA INCORPORACIÓN DEL APRENDIZAJE INFORMAL A TRAVÉS DE REDES SOCIALES

Como se ha comentado anteriormente, la participación en redes sociales no requiere de especiales conocimientos informáticos, ya que las interfaces se diseñan de una manera intuitiva, de tal manera que prácticamente cualquier usuario es capaz de llevar a cabo interacciones exitosas. A pesar de la simplicidad de su uso y de la ausencia de protocolos preestablecidos para participar en ellas, el empleo de redes sociales como espacio de aprendizaje lleva aparejados una serie de retos para cuya superación es necesario conocer:

1. Gestión de la imagen digital: quizá es una de las mayores preocupaciones de los usuarios de *Internet*. El acercamiento de metodologías del aprendizaje informal a entornos formales o no formales conlleva la desaparición del anonimato o avatar y la presentación con la identidad real de la persona. La dimensión global que adquieren las intervenciones en el *ciberespacio* y la persistencia de las mismas en el canal pueden ser graves impedimentos de la expresión natural y espontánea que se dan en estas redes, especialmente para los usuarios más conscientes de la trascendencia de sus actividades. Y también lo contrario: el contexto aparentemente neutro que proporcionan las redes sociales puede dar lugar a la elección de un registro excesivamente

coloquial que puede no ser cómodo para desarrollar actividades de aprendizaje. En respuesta a los requerimientos de los usuarios, los responsables de las redes sociales continúan incorporando mejoras en las aplicaciones para garantizar la privacidad de las publicaciones de los usuarios. Además, algunos de los usuarios se registran en las redes sociales empleando diferentes perfiles: personal, profesional, etc., a los que vinculan diferentes amistades. En definitiva, se debe reflexionar sobre la forma en la que se va a participar de estas redes sociales, y si es necesario negociando extremos como el registro que se va a emplear en las intervenciones.

2. Gestión del tiempo: la dedicación a las redes sociales es otra de las cuestiones que deben planificarse y pactarse: presencia diaria o no, a ciertas horas, participación en fines de semana o días de fiesta... Las expectativas pueden ser diferentes en función de los usuarios, por ello es necesario dejar explícitos todos estos aspectos. Lo que puede perderse en espontaneidad se gana en organización y por tanto en eficacia.
3. Gestión del aprendizaje: el último de los retos tiene que ver con las estrategias que se van a emplear para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. En palabras de López Ardao (2010): «parece difícil entender que el aprendizaje informal sea el gran olvidado en los sistemas educativos a todos los niveles». Efectivamente, si se tienen en cuenta las diferencias que existen entre los diferentes tipos de aprendizajes (formal, no formal e informal) se puede comprobar que los objetivos, la estructura de las enseñanzas, la duración e incluso el carácter intencional o no de las mismas desde la perspectiva del estudiante son diferentes, aunque no por ello debe suponer un obstáculo su acercamiento o convivencia. El aprendizaje de lenguas extranjeras, de hecho, es uno de los muchos ámbitos en los que la frontera entre estas modalidades de aprendizaje formal e informal ha sido tradicional y artificialmente reforzadas. En este sentido, dentro del contexto de la reflexión del estudiante en torno a su proceso de aprendizaje de lenguas, puede contarse con instrumentos que conectan las dos dimensiones formal e informal del aprendizaje, como el *Portfollio Europeo de las Lenguas (PEL)*³ y, más recientemente y aplicados a la dimensión virtual, los *Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environment o PLE)*⁴.

CONCLUSIONES

El aprendizaje de lenguas extranjeras es sin duda una de las destrezas en cuyo desarrollo se entremezclan los aprendizajes formales, no formales e informales. Dado

³ El PEL puede definirse, de acuerdo con *Wikipedia* (s.v. Portfolio europeo de las lenguas), como [...] un documento personal potenciado por el Consejo de Europa, en el que el usuario o alumno que está aprendiendo una lengua— bien en un contexto escolar, bien fuera de él —puede consignar sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas marcándose objetivos y autoevaluarse utilizando los parámetros del Marco Europeo de Referencia para las lenguas.

⁴ Se entiende por *Entornos Personales de Aprendizaje*, en palabras de *Wikipedia* (s.v. Entorno Personal de Aprendizaje), los sistemas que ayudan a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje. [Estos] incluyen la integración de los episodios de aprendizaje formales e informales en una experiencia única, el uso de redes sociales que pueden cruzar las fronteras institucionales y la utilización de protocolos de red (*Peer-to-Peer*, servicios web, sindicación de contenidos) para conectar una serie de recursos y sistemas dentro de un espacio gestionado personalmente.

que el informal suele ser el estilo más practicado por cualquier individuo —especialmente por los que han superado los rudimentos básicos de esos conocimientos o habilidades—, resulta necesario que la enseñanza formal o no formal sea capaz de integrar estos aprendizajes en la práctica docente habitual, de tal manera que se potencie la significatividad de los mismos dentro de un concepto humanista de la enseñanza. En el ámbito de los idiomas, ya se dispone de instrumentos que facilitan la convivencia y complementariedad de los aprendizajes, como son los *Portfolios* o, más recientemente, los *Entornos Personales de Aprendizaje*.

Si este binomio aprendizaje formal/aprendizaje informal se enriquece con los nuevos espacios de comunicación que han proliferado a raíz de la expansión de las herramientas 2.0, parece natural pensar en las redes sociales como los canales más eficaces para desarrollarlos, de manera que en la actualidad puede hablarse indistintamente de aprendizaje informal o de aprendizaje social.

Es de esperar que en un plazo cercano podamos disponer de un mayor número de experiencias concretas de uso de las redes sociales en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Su empleo se antoja imprescindible si nuestro objetivo es, en sintonía con López Ardao (2010),

formar alumnos adecuadamente maduros de acuerdo a su edad, abiertos, con criterio, con una gran capacidad de socialización, con un elevado grado de autonomía y de carácter autodidacta de cara al futuro, y con una capacidad contrastada para gestionar adecuadamente su red y su entorno personal de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

MONOGRAFÍAS Y ARTÍCULOS

- ADELL, Jordi (2011), *La competencia digital* [en línea], <<http://cs.scribd.com/doc/47383671/Competencias-TIC-alumnos-Jordi-Adell>>
- BUSTAMANTE, Guillermo (2011), *Visitantes y residentes digitales* [en línea], <<http://guillermobustamante.com/visitantes-digitales-residentes-digitales/>>
- LÓPEZ ARDAO, J. Carlos (2010), *Reflexiones sobre la incorporación del aprendizaje informal al sistema educativo* [en línea], <<http://www.ardao.es/2010/02/reflexiones-sobre-la-incorporacion-del.html>>
- PRENSKY, Marc (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants* [en línea], <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>

PÁGINAS WEB

- eDarling: <<http://www.edarling.es>>
- Facebook: <<http://www.facebook.com>>
- Flickr: <<http://www.flickr.com>>
- Google Docs: <<https://docs.google.com>>
- LinkedIn: <<http://es.linkedin.com>>
- Match.com: <<http://es.match.com>>
- SlideShare: <<http://www.slideshare.net>>
- Sribd: <<http://www.scribd.com>>
- Tuenti: <<http://www.tuenti.com>>
- Twitter: <<http://twitter.com>>
- Vimeo: <<http://vimeo.com>>
- Wikipedia: <<http://es.wikipedia.org>>
- YouTube: <<http://www.youtube.com>>

RECURSOS VIRTUALES QUE APLICAN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

Javier Domínguez Pelegrín

Universidad de Córdoba (Escuela Universitaria de Magisterio Sagrado Corazón)

M.^a Antonieta Andión Herrero

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Facultad de Filología)

RESUMEN: Desde el último cuarto del siglo XX, los estilos de aprendizaje se han convertido para muchos autores en un elemento fundamental en la adquisición de idiomas, principalmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, disciplina en la que han proliferado multitud de teorías y cuestionarios gracias a las TIC. Sin embargo, en el ámbito ELE son escasos los recursos existentes a pesar de las numerosas voces que también señalan sus efectos beneficiosos. En este trabajo analizamos cuatro recursos virtuales que tienen en cuenta, en mayor o menor medida, los estilos de aprendizaje en la enseñanza de ELE con la intención de ofrecer una visión panorámica y crítica sobre el tema.

INTRODUCCIÓN

En general, el interés por los estilos de aprendizaje (a partir de ahora EA) surge en la década de los años 30 del siglo XX en el terreno de la Psicología y pronto se extiende a otros ámbitos. En el aprendizaje de idiomas comienza en el año 1975, cuando Joan Rubin publica su artículo «What the 'Good Language Learner' can teach us», en el que indica que los EA son uno de los factores que distingue al buen aprendiz de idiomas del que no lo es. A partir de ese momento, en el mundo anglosajón han proliferado diversas investigaciones que pretenden determinar, entre otras cuestiones, si los EA están condicionados por variables individuales como el *género*, la *edad* o la *cultura*, si se puede predecir el grado de éxito del aprendizaje o si los estilos de enseñanza del profesor influyen en los EA del alumno.

Las conclusiones de estos trabajos no han sido homogéneas, ya que mientras algunos autores (Naiman, Frölich, Stern y Todesco, 1996 o Dreyer y Oxford, 1996) encontraron capacidad predictiva de éxito en función de los EA dominantes, otros (Willing, 1989) no hallaron ninguna diferencia significativa en este sentido; asimismo, unos estudiosos (Griffiths, 2008) coinciden en que una enseñanza que tenga en cuenta los EA de los alumnos es más beneficiosa, mientras que otros (Cohen y Dörnyei, 2002) consideran que esta apenas influye en los EA del alumno, ya que al ser rasgos individuales estables pueden variar poco por la acción del profesor.

Esta situación ha hecho inviable un marco teórico homogéneo, como apunta Sternberg: «the literature has failed to provide any common framework» (2001: 250), lo que ha llevado a no pocos investigadores a replantear la validez de las teorías e, incluso, la propia existencia del concepto (Coffield *et al.* 2004). El panorama descrito no ha impedido, sin embargo, la proliferación de propuestas teóricas y prácticas en el ámbito anglosajón. En el terreno de ELE, en cambio, el material disponible es bastante más reducido, pero no faltan voces, como la de Antonio Chenoll, que en su memoria de máster pretende demostrar «cómo de la producción de materiales mediante los instrumentos de la web 2.0 combinando las diferentes teorías de los estilos de aprendizaje, podemos obtener el máximo provecho de las capacidades cognitivas de los alumnos» (2009: 7). Con la intención de comprobar el alcance de esta afirmación, vamos a analizar en este trabajo cuatro recursos virtuales en los que se ofrece la posibilidad de aplicar los EA a la enseñanza-aprendizaje de ELE: *Aprender a aprender*, *DidactiRed*, *Lingu@net World Wide* y *Spanish Grammar Strategies Web Project*.

RECURSO APRENDER A APRENDER

Este recurso presenta dos bloques de contenidos en la página inicial¹: los EA y la teoría de las inteligencias múltiples (a partir de ahora IM) de Howard Gardner. A pesar de estar destinado a alumnos y profesores de inglés como lengua extranjera, algunas de las propuestas pueden trasladarse al ámbito ELE. No obstante, presenta carencias formales y de contenido que conviene mencionar. Las primeras están condicionadas por el servicio de alojamiento gratuito en el que se encuentra (Galeón), que limita la manera de organizar los contenidos; junto a esto, también hay errores ortográficos, de expresión y fallos de conexión en algunos hipervínculos.

En cuanto al contenido, se echa en falta una fundamentación teórica más argumentada, con más fuentes contrastadas (que resultan escasas). Por ejemplo, en el apartado *Las distintas teorías y cómo se relacionan entre sí* realmente no se presenta ninguna teoría, solo la afirmación de que: «En las últimas décadas se ha elaborado todo tipo de teorías y modelos para explicar las diferencias en la forma de aprender. Pero, de todas esas teorías y modelos ¿cuál es la buena? La respuesta es que todas y ninguna»². Se cita una definición de los EA, a la que hubiera sido útil apoyar con una fuente bibliográfica:

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias [...] varían según lo que queramos aprender cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje³.

¹ Su autora es Ana Robles, profesora de inglés en un instituto de Lugo (España) desde hace más de 15 años y formadora de profesores.

² Esta afirmación nos parece ambigua. Investigaciones como la de Coffield *et al.* (2004) concluyen que solo la propuesta de Allinson y Hayes cumple los criterios de validez científica.

³ Sus palabras recuerdan el concepto de EA de Schmeck (1982: 27): «learning strategy that a person consistently showed across all types of learning situations», aunque difieren en el hecho de que los EA varían o no según lo que se aprende.

Estamos de acuerdo en que «el concepto de los EA resulta especialmente atractivo porque nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo», pero habría que fundamentar tales efectos beneficiosos y la posibilidad de modificarlos en el alumno. En cuanto a lo primero (efectos beneficiosos de considerar los EA en la enseñanza), Coffield *et al.* han encontrado un único trabajo (el de Furnham, Jackson y Miller, 1999) que investigue la relación existente entre los EA y el «logro», en el que se concluye que solo el 8 % del éxito académico de los aprendices se debe a los EA. Y sobre el segundo (posibilidad de modificar los EA), algunos autores, como Rebecca Oxford, manifiestan la dificultad que ello supone: «learning style or personality traits are very difficult to change. In contrast, learning strategies are easier to teach and modify» (Oxford, 1990: 12).

No hemos encontrado una justificación de por qué se considera que los EA tienen tres dimensiones (seleccionar, organizar y utilizar la información). En su apoyo podrían citarse las aportaciones de Gregorc (1982) o el destacado trabajo ecléctico de Reid (1995), que propone tres dimensiones de los EA: cognitiva, sensorial y de personalidad. Si aparece citado, en cambio, el modelo de David Kolb para explicar cómo utilizamos la información. La parte dedicada a las IM es más extensa y está más fundamentada teóricamente.

LAS DIMENSIONES DE LOS EA EN *APRENDER A APRENDER*

A continuación expondremos de forma sucinta las tres dimensiones que compondrían los EA según *Aprender a aprender*. Cada uno de estos apartados presenta el mismo tipo de contenidos: una exposición teórica de cada dimensión, una caracterización de los alumnos según su estilo preferente y, por último, actividades de aula. Finalmente, también mostraremos la relación que establece este recurso entre los EA y las IM.

Cómo seleccionamos la información

Aprender a aprender describe aquí los EA según la manera de percibir y representar la información (visual, auditivo y cinestésico) y cómo funcionan en el aula basándose en las observaciones como docente de su autora, lo que permite presentar una tabla del comportamiento de los alumnos según el sistema de representación preferido; para aquellas ocasiones en las que no se puede observar la conducta, utiliza el «Test de sistema de representación favorito», elaborado por Robles y compuesto de cinco preguntas con tres opciones (una por cada estilo) y seis frases de las que hay que elegir dos. Como propuestas didácticas⁴, se exponen diferentes maneras en las que el docente puede presentar la información en el aula, y varias actividades según las preferencias de EA del alumnado; por ejemplo, se detalla la explicación del presente continuo inglés en los tres sistemas.

⁴ No se puede acceder al enlace «Cómo pasar de un sistema a otro».

Cómo organizamos la información

El alumno es clasificado aquí en dos tipos según la dominancia hemisférica: hemisferio lógico y hemisferio holístico⁵, y de cada tipo se ofrece su caracterización, sus habilidades y su comportamiento en el aula. También se presentan tres aplicaciones prácticas (en las dos últimas, se proporciona el enlace a la página de su creador y entradas bibliográficas):

- Siete actividades para cada uno de los hemisferios.
- Una breve introducción a la gimnasia cerebral⁶, desarrollada por el doctor Paul Dennison.
- Información sobre mapas mentales, técnica inventada por Tony Buzan que favorecería el hemisferio holístico (según la autora).

Cómo trabajamos con la información

Aquí Robles sigue el modelo de Kolb, para quien el aprendizaje es el resultado de trabajar con la información en cuatro fases: actuar, reflexionar, experimentar y teorizar. Según aquella en la que nos especialicemos, seremos aprendices activos, reflexivos, pragmáticos o teóricos, respectivamente, y afirma que el sistema educativo prima el último. En la descripción de cada uno se presentan tres aspectos que favorecen el aprendizaje y otros tantos que lo entorpecen. Asimismo, para cada estilo se propone una actividad; de ellas, solo las del tipo activo y teórico tienen relación con la enseñanza de idiomas. En la primera actividad el alumno adquiere vocabulario mediante la búsqueda de compañeros que respondan afirmativamente a una lista de preguntas. En la segunda, tiene que completar una ficha con reglas gramaticales de distintas modalidades oracionales del inglés.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Aquí *Aprender a aprender* se centra en las dos vertientes de la inteligencia emocional, la intrapersonal y la interpersonal, que están condicionadas por los tres sistemas de representación (visual, auditivo y cinestésico). Robles considera responsable al hemisferio lógico de la primera (intrapersonal) y al holístico, de la segunda (interpersonal). También se relacionan determinadas estrategias de aprendizaje con los estilos perceptivos.

RECURSO *DIDACTIRED*

Iniciada en 2000, esta sección del Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes) ofrece más de 800 actividades para enseñantes de español, de las que cinco de ellas

⁵ Más adelante Robles habla de alumnos hemisferio derecho e izquierdo, respectivamente.

⁶ Puesto que esta aplicación consiste en «movimientos y ejercicios que estimulan el funcionamiento de ambos hemisferios», consideramos más acertado incluirla en el apartado «Cómo seleccionamos la información», pues en esta sección se presenta el estilo cinestésico.

mencionan los EA. Alojadas en el apartado *Habilidades docentes e investigación en la acción*, todas incluyen referencias bibliográficas y son propuestas de reflexión para el profesor, excepto la última, que carece de bibliografía y se enmarca en el apartado *Análisis y producción de materiales didácticos*. Pasaremos a comentar cada una de ellas.

ACTIVIDAD *¿ENSEÑAS CON ESTILO?* (2004)

Aunque se presenta como el inicio de una serie de actividades sobre los EA, esta es la única entrega que hemos localizado hasta ahora, de la autora Susana Llorián González⁷. El objetivo de esta actividad es «reflexionar sobre cómo atiende el profesor a la diversidad de EA de los alumnos en el aula y en qué grado proyecta su propio estilo cuando enseña». Para la autora, el EA es «el conjunto de rasgos que configura el perfil de un aprendiente cuando éste se enfrenta a una experiencia de aprendizaje» y considera que se compone de dos dimensiones: sensorial y social. La primera de ellas guarda relación con la propuesta de Robles⁸, ya que la preferencia por uno u otro EA dependerá de la vía por la que se seleccione la información (visual, auditiva o cinestésica) y de la forma en que esta sea representada, almacenada y recuperada.

En cuanto al aspecto social, *¿Enseñas con estilo?* tiene en cuenta si el alumno prefiere realizar las actividades de manera individual o en grupo⁹. Aparte de las dimensiones sensorial y social, Llorián nombra otras que han sido tenidas en cuenta por diferentes autores, de los que cita a Oxford y Anderson (1995): cognitiva, afectiva, social, psicológica, variables ejecutivas y de comportamiento. Tras el análisis de la forma de dar clase, la autora recomienda al profesor que evite la proyección de su propio EA.

ACTIVIDAD *MIRAS Y NO VES I: EXAMEN DE CONCIENCIA* (2005)

Esta actividad de Susana Lorenzo-Zamorano¹⁰ es la primera de una serie de cinco entregas y tiene como objetivo evaluar la calidad de la enseñanza de un grupo de profesores a partir de enunciados sobre el aprendizaje. Se proponen varias preguntas para que cada profesor reflexione sobre su metodología y, después, elaboren conjuntamente un decálogo sobre el proceso de aprendizaje en general. En el conjunto de normas que se ofrece como ejemplo, se reconoce la existencia de los tres estilos perceptivos. También se proporciona información (a partir de Hughes, 1997) sobre el funcionamiento del cerebro y de los rasgos de cada hemisferio. El paso siguiente consiste en relacionar los enunciados del decálogo con las implicaciones que tienen en el aula. Por último, el equipo docente enumera las actividades empleadas en clase y compara su frecuencia de uso con el grado de contribución al aprendizaje.

⁷ Máster en EJE por la Universidad Antonio de Nebrija, es Técnico de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

⁸ Susana Llorián recomienda la página de Robles, a la que se puede acceder mediante un enlace.

⁹ Aclaremos que esta dimensión fue propuesta por Dunn y Dunn (1984).

¹⁰ Profesora de español de la Universidad de Manchester.

ACTIVIDAD *MIRAS Y NO VES II: EL DIARIO Y LAS GRABACIONES* (2006)

Es esta segunda entrega, Susana Lorenzo-Zamorano invita al profesor a evaluar su práctica docente mediante el registro en un diario de lo ocurrido en clase y la grabación en vídeo. Ello permitirá al profesor comprobar si tiene «siempre en cuenta los diferentes EA y niveles de competencia lingüística en el aula». Esta es la única referencia a los EA.

ACTIVIDAD *MÚLTIPLES FORMAS DE ENSEÑAR ESPAÑOL* (2007)

Parfraseando a la autora, Carmen Fonseca Mora¹¹, se presenta la Teoría de las IM como marco que permite al docente: atender a la diversidad de su alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje y programar tareas atractivas. Fonseca invita al profesor a analizar las inteligencias que potencia en el aula y propone que las IM vertebran la programación de una unidad temática. Es la primera entrega de una serie de actividades de diferentes autores¹² que incluye cada una de las inteligencias presentadas por Gardner, excepto la *lingüística*.

ACTIVIDAD *EL LIBRO DEL PROFESOR (III): ¿QUÉ LE PIDO Y QUÉ ME DA?* (2009)

Es la tercera de un total de cuatro actividades, que la autora, Ana Indira Franco Córdón¹³, ha extraído de su memoria de máster. Al igual que ocurría con *El diario y las grabaciones*, en esta actividad solo hay una referencia a los EA, al enumerar los contenidos que pueden encontrarse en la guía didáctica «Actividades o sugerencias para atender las necesidades de diferentes tipos de alumnos (por su cultura, lengua, estilos de aprendizaje...)».

CIBERPÁGINA *LINGU@NET WORLD WIDE*

Es un centro multilingüe para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas coordinado por *The Languages Company* (Reino Unido) y la Universidad Politécnica de Madrid en el que participan 34 organizaciones de 25 países europeos. Ofrece más de 4500 recursos que pueden consultarse en 32 idiomas. De los tres bloques de contenidos principales (*¿Cuál es su nivel?*, *Formas de aprender* y *Punto de encuentro*), el segundo incluye una sección titulada *Estilos de aprendizaje*. No se definen los EA, pero sí se introduce el tema; aunque se dan varias premisas, no aparece la correspondiente justificación teórica. La idea que parece subyacer es que cualquier estilo es beneficioso o que abunda la mezcla de EA:

¹¹ Doctora en Filología Inglesa y Vicerrectora de Formación Permanente e Innovación de la Universidad de Huelva.

¹² Aunque hacen sugerencias interesantes, no se van a exponer aquí por salirse del contenido principal de esta comunicación.

¹³ Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE por la Universidad Antonio de Nebrija.

Existen distintas maneras de aprender un idioma. Algunos estudiantes prefieren lanzarse a escuchar y hablar, otros prefieren analizar textos y otros, por ejemplo, estudiar con soportes de tipo visual. [...] la mayoría de estudiantes aprenden con un sistema mixto. Lo importante es [...] que cualquier estilo puede llevar al éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Excepto un artículo de una revista francesa («L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE») en el que se mencionan un par de veces los EA, lo que se encuentra en esta página son cuestionarios sobre los estilos en general, sin aludir específicamente a la adquisición de idiomas. Como se ve en la tabla 1, los test aparecen en ocho lenguas diferentes, de las que sobresale el inglés y presentan una composición variada, aunque todos son cuestionarios de tipo Likert.

IDIOMA	RECURSO	ESTRUCTURA	ESTILOS DE APRENDIZAJE
Inglés	VARK - a guide to learning styles	16 pregs. con 3 resp.	Visual, auditivo y cinestésico
	VAK learning styles test	30 pregs. con 3 resp.	Visual, auditivo y cinestésico
	Brainboxx learning style questionnaire	18 pregs. con 3 resp.	Visual, auditivo y cinestésico
	Index of Learning Style Questionnaires	44 pregs. con 2 resp.	Sensitivo-intuitivo, visual-verbal, activo-reflexivo y secuencial-global
	BGII. Multiple Intelligences	40 pregs. con 6 resp.	Inteligencias múltiples
	A Learning Style Survey for College	32 pregs. con 3 resp.	Visual/verbal, visual/no verbal, táctil/cinestésico y auditivo/verbal
	How Adults Learn	Varios test	Visual, auditivo y cinestésico; Kolb; Gregorc
Alemán	Abiator's Online Learning Style Inventory	Varios test	Inteligencias múltiples y global/analítico
	Vier Lerntypen und wie sie am effektivsten Lernen	32 pregs. de 3/4 resp.	Auditivo, visual, comunicativo y motorico
Francés	Welcher Lerntyp ist Ihr Kind?	32 pregs. de 3 resp.	Auditivo, visual, comunicativo y motorico
Francés	Quel est mon profil d'apprentissage	36 pregs. con 4 resp.	36 estilos
Catalán	Quin tipus d'aprenent ets?	9 pregs. de 4 resp.	Indeciso/poco autónomo y relajado
Danés	LÆRINGSSTIL - 4 måder at tænke på	18 pregs. de 4 resp.	Activo, reflexivo, teórico y pragmático
Lituano	Koks yra tavo mokymosi stilius	11 pregs. de 3 resp.	Visual, auditivo y cinestésico
Neerlandés	Leerstijltest van Kolb	12 pregs. de 4 resp.	Activo, reflexivo, concreto y abstracto
Sueco	Lärstiltest enligt David Kolbs fyra lärtilar	20 pregs. de 3 resp.	Activo, reflexivo, concreto y abstracto

Tabla 1. Cuadro sinóptico de los contenidos de *Lingu@net*

En cuanto al número de cuestionarios existentes en cada una de las 32 versiones traducidas de *Lingu@net*, en la mayoría de los casos (17 idiomas) solo hay un recurso, de los que destaca el VARK (en 13 ocasiones, y llega hasta las 27 en el total de las lenguas). Las versiones inglesa y húngara son las que más cuestionarios tienen (7) –seguidas de la eslovaca, rusa, japonesa, hindi y árabe (5)–; tanto en uno como en otro caso, se repiten los mismos recursos. En las secciones alemana, checa, francesa y eslovena tenemos tres propuestas; en la catalana y en la sueca, dos; y en la versión china y letona, ninguna. También hay variedad en la tipología de estilos hallada en los cuestionarios, aunque varios de ellos son recurrentes con más o menos variantes: dimensión perceptiva, modelo de Kolb, Gregorc e inteligencias múltiples. A continuación, expondremos aspectos relevantes de algunos de estos recursos.

RECURSO VARK – A GUIDE TO LEARNING STYLES

Este recurso merece especialmente nuestra atención porque es el que aparece en más ocasiones en *Lingu@net*. Creado en 1987 por el profesor de Lincoln University

(Nueva Zelanda), Neil D. Fleming, este cuestionario determina la preferencia por uno de los estilos que dan nombre al test: visual, auditivo, leer/escribir y cinestésico¹⁴, aunque también se contempla la posibilidad de ser multimodal¹⁵. Cuando el autor explica el concepto de los EA, deja claro que su instrumento solo se centra en una de las múltiples dimensiones que los componen: la modalidad sensorial por la que percibimos y gestionamos la información:

The word learning style [...] refers to all the components that might affect a person's ability to learn. VARK deals with only one dimension of the complex amalgam of preferences that make up a learning style. The VARK questions [...] focus on the ways in which people like information to come to them and the ways in which they like to deliver their communication.

VARK está disponible en 24 idiomas, lo que permite que cada año cerca de un millón de personas completen el cuestionario. Esto ha posibilitado estudios sobre su validez, como el de Walter Laite (2010), para quien el coeficiente de fiabilidad de cada estilo es adecuado (entre 0,77 y 0,85). También resulta útil el amplio listado bibliográfico que se ofrece sobre el tema y el acceso a artículos sobre el cuestionario.

RECURSO *VAK LEARNING STYLES TEST*

Este recurso es muy similar al anterior, aunque no citan a Fleming. Sus siglas se refieren a los tres estilos perceptivos; de hecho, sus autores¹⁶ también lo nombran *VARK* al incluir la lectura (*reading*, en inglés), y *VARKT* o *VACT* al añadir el componente táctil. En su planteamiento teórico, afirman que todos poseemos una mezcla de estilos y atribuyen a este instrumento, aparte de su sencillez, la bondad de contribuir al diseño de experiencias de aprendizaje que conecten con las preferencias de los alumnos. Se exponen las teorías de Kolb, Peter Honey y Alan Mumford y la de las IM, sobre la que se proporcionan diversos test elaborados por los autores. Es llamativa la libertad que dan para manipular el cuestionario, pues aparte de ofrecer una versión corta de 13 preguntas, proponen cuatro formas distintas de puntuarlo.

RECURSO *INDEX OF LEARNING STYLE QUESTIONNAIRES*

Los profesores de la Universidad de Carolina del Norte, Barbara A. Soloman y Richard M. Felder, proponen en 1988 –basándose en estudiantes de Ingeniería– un modelo de aprendizaje compuesto de cuatro dimensiones bipolares. En 1991 crean la primera versión del test, la corrigen en 1994 y la publican en internet en 1996¹⁷. Se puede acceder a estudios sobre la validez del cuestionario (Zywno, 2003 o Litzinger *et al.*, 2007) en los que se concluye que es científicamente fiable.

¹⁴ En inglés, *Read/write* y *Kinesthetic*, respectivamente.

¹⁵ Ser multimodal consiste en manifestar preferencia por varios EA y no solo por uno.

¹⁶ Los autores son Victoria Chislett MSc y Alan Chapman, consultores de desarrollo organizacional y personal.

¹⁷ Se trata de la versión impresa; en 1997 estuvo disponible el cuestionario interactivo en línea.

CIBERPÁGINA *HOW ADULTS LEARN*

Es una página sobre educación para adultos, en la que hay que buscar en el último apartado (*More about adult learning on Ageless Learner*) para encontrar el enlace a los EA: *Learning Styles Introduction*. Aquí, la experta en aprendizaje cooperativo Marcia L. Conner, presenta de forma sucinta la teoría de las IM¹⁸, los estilos mentales de Gregorc, el modelo de David Kolb y los tipos de personalidad de Myers-Briggs, además de las clásicas modalidades perceptivas, sobre las que proporciona un cuestionario de 12 preguntas con tres opciones. Estas propuestas, junto a otras, aparecen englobadas en tres categorías que integran los EA: procesamiento de la información, patrones de personalidad e interacción social. Además, ofrece una profusa bibliografía y enlaces a cinco páginas sobre EA¹⁹.

RECURSO *ABIATOR'S ONLINE LEARNING STYLE INVENTORY*

A. J. Berghuis²⁰ propone en esta página cuatro cuestionarios: dos sobre estilos perceptivos (*Learning Styles Test 1 y 2*), uno sobre el pensamiento global/analítico y otro sobre las IM. En el Test 1 hay 30 preguntas con tres opciones según la frecuencia de uso, y en el Test 2 hay que seleccionar siete enunciados como mínimo de un total de 48. En el primero se indica el estilo preferido y en el segundo, el grado de preferencia. En el test global/analítico hay que seleccionar cinco enunciados de 43, y en el de las IM, diez de 56 para conocer el peso de cada uno. De los tres estilos perceptivos se muestran sus rasgos, puntos fuertes, ejemplos de actividades y estrategias para el profesor y el alumno. De la dimensión global/analítico solo se proporciona un elenco de rasgos, y de las IM se anuncia que se proporcionará información en breve, pero no hay nada al respecto. Por último, se muestran las fotografías y descripciones de tres recursos originales: dos rompecabezas de papel para crear palabras mediante dobleces (*foldem y foldi*) y una estrella de papel para repasar conceptos (*turn star*).

RECURSO *BRAINBOX LEARNING STYLE QUESTIONNAIRE*

Como en el caso anterior, este recurso de John Fewings²¹ pretende determinar la preferencia por uno de los tres estilos perceptivos. Describe los rasgos que los caracterizan y proporciona ideas para potenciarlos así como una numerosa lista de recursos didácticos catalogados según su idoneidad para cada EA. A través de la página principal se puede acceder a una breve introducción a la teoría de las IM.

RECURSO *QUEL EST MON PROFIL D'APPRENTISSAGE*

Este cuestionario de Lucie Gauthier y Norman Poulin (Universidad de Sherbrooke de Québec) merece ser comentado por lo que en su estructura difiere del resto. Se com-

¹⁸ Se puede acceder a varios cuestionarios, aunque algunos enlaces fallan.

¹⁹ Aunque fallan tres, una de ellas es *VARK-a guide to learning styles*.

²⁰ Desconocemos la filiación del autor.

²¹ De dilatada experiencia en instituciones educativas diversas, Fewings da clases en Bishop Burton College (Reino Unido).

pone de nueve enunciados con cuatro respuestas, correspondientes cada una a un EA. A su vez, en cada una de estas respuestas hay que escoger una opción diferente según el grado de afinidad (desde el mejor hasta el peor). De este modo, todo individuo presentará 36 EA, distribuidos en nueve dimensiones con cuatro tendencias según el grado de preferencia. Ignoramos el perfil estilístico que proporcionará el cuestionario pues hay que ser alumno de la universidad para obtenerlo.

CIBERPÁGINA SPANISH GRAMMAR STRATEGIES WEB PROJECT

Esta página, creada por Andrew Cohen, profesor de la Universidad de Minnesota, donde también dirige el *Center for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA), está destinada a alumnos estadounidenses de ELE. Una de sus secciones²² está estructurada en siete EA²³ y estos, a su vez, ofrecen estrategias de aprendizaje útiles para adquirir determinados contenidos gramaticales del español. De los estilos presentados no se explica ninguno, aunque los tres primeros (auditivo, visual, cinestésico) son recurrentes en muchas teorías y no requieren mayores definiciones; en cambio, no puede decirse lo mismo de los restantes (memorización, cognitivo, contextual, etc.). De entrada, resulta extraño considerar la *memorización* como un EA cuando se trataría más bien de un componente irrenunciable del aprendizaje, es decir, la memoria no es una manera particular de aprender, sino que es imposible el aprendizaje sin ella. No obstante, si tenemos en cuenta que Cohen es autor del *Learning Style Survey* (2002), entenderemos lo que quiere decir, pues una de sus dimensiones es la manera en que el aprendiente memoriza la información, y distingue entre un estilo nivelador y agudizador según la forma en que se integre la nueva información con la ya conocida. No ocurre lo mismo con los demás estilos (cognitivo, contextual...), ya que no aparece ninguna propuesta al respecto en el LSS (cuestionario *Learning Style Survey*). Además, el apartado «otros» es más bien un cajón de sastre en el que se puede incluir cualquier cosa; no obstante, sí se muestra aquí la posibilidad de combinar diferentes estilos perceptivos.

Al margen de las carencias teóricas mencionadas, cabe destacar el hecho de que son los propios estudiantes de ELE y algún profesor quienes explican mediante vídeos o grabaciones de audio las estrategias que les han ayudado a aprender determinadas estructuras gramaticales. De las 49 actividades presentadas, algunas se adscriben realmente a la modalidad estilística propuesta, como *subrayar del mismo color los sustantivos y los adjetivos que concuerdan* (estilo visual) o *crear rimas para distinguir los demostrativos* (auditivo), pero otras actividades no guardan una correspondencia clara con el EA asignado: *escribir un listado de verbos conjugados* (cinestésico) o *conversar con un hablante nativo de español* (auditivo).

CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, existen muy pocos recursos virtuales que apliquen los EA en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Hemos descrito algunos de ellos no

²² La sección se denomina «I'm looking for strategies that match my learning style and that can apply to various grammar forms».

²³ Algunos de los estilos considerados son: auditivo, visual, cinestésico, memorización, cognitivo, contextual y el apartado *otros*.

porque sean los más representativos, sino porque no hay mucho donde escoger. Además, téngase en cuenta que solo dos de ellos (*DidactiRed* y *Spanish Grammar Strategies Web Project*) están pensados específicamente para el ámbito ELE. Si a esto añadimos las numerosas actividades existentes en cada una de estas páginas (entre 800 y 4500), se hace evidente el ínfimo impacto de los EA en los recursos virtuales.

Del escaso material con el que se cuenta, solo el *Spanish Grammar Strategies Web Project* ofrece estrategias concretas relacionadas con los EA para aprender contenidos gramaticales de español, aunque en muchos casos la relación parece forzada. En *Aprender a aprender* también hay alguna actividad para la clase de inglés diseñada según los EA que podría adaptarse al español. En *Lingu@net* solo encontramos cuestionarios, lo que limita sus posibilidades pedagógicas, pues simplemente nos dan una idea de nuestras preferencias de estilo de aprendizaje. Finalmente, *DidactiRed* sirve para hacer reflexionar al profesor sobre la incidencia que tiene este factor en sus clases, pero no hay ninguna propuesta concreta de actividades.

Junto a la escasez de materiales, hay que tener en cuenta la variedad de estilos existente, lo que dificulta crear un marco teórico homogéneo, pues no nos parece recomendable aceptar todas las propuestas, sobre todo cuando muchas de ellas han surgido en ámbitos ajenos al aprendizaje de idiomas o carecen de la necesaria validación científica. Sí parece haber consenso, al menos, en la existencia de estilos perceptivos (visual, auditivo y cinestésico), en el modelo de Kolb (concreto, abstracto, reflexivo y activo) y en el de las IM de Gardner. Sin embargo, no aceptamos este último como una propuesta de EA pues cuando Gardner habla de sus ocho inteligencias no se refiere a formas preferidas de aprender (lo que equivaldría a los EA), sino a «capacidades» o potencialidades de aprendizaje: «biological and psychological potential to solve problems and/or create products that are valued in one or more cultural contexts» (Gardner 1983: 27).

A todo ello precede y se hace urgente la validación de las teorías existentes sobre los EA para determinar si son realmente un elemento que debe ser tenido en cuenta en las aulas de ELE. Si la respuesta fuera negativa –cosa que dudamos–, sobrarían todas las llamadas que se han hecho para su aplicación en clase y se pondría punto final al tema. De lo contrario, sería necesario fomentar la creación de recursos virtuales que tuviesen en cuenta los EA en el diseño de actividades. Se abriría, pues, el camino a numerosas e interesantes aportaciones que no deberían limitarse a exponer la conveniencia de tener en cuenta los EA cuando enseñamos español a extranjeros o a la elaboración de cuestionarios que nos informen sobre nuestras tendencias de aprendizaje. Lo verdaderamente necesario serían actividades concretas que presentasen los contenidos de ELE según los diversos estilos de los aprendientes. Y para ello, los recursos virtuales serían una herramienta imprescindible.

BIBLIOGRAFÍA

- CHENOLL, Antonio (2009): *Web 2.0 y estilos de aprendizaje*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- COFFIELD, Frank, David MOSELEY, Elaine HALL y Kathryn ECCLESTONE (2004): *Should we be using learning styles?*, Londres: Learning and Skills Research Centre.
- COHEN, Andrew y Zoltan DÓRNYEI (2002): «Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies», *An introduction to applied linguistics*, London: Edward Arnold, 170-190.
- COHEN, Andrew (2010): «Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation», *An introduction to applied linguistics*, Londres: Hodder Education, 161-178.

- DREYER, Carisma y Rebecca L. OXFORD (1996): «Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa», *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*, Honolulu: University of Hawai'i Press, 61-74.
- DUNN, Rita, Kenneth DUNN y Gary PRICE (1984): *Learning style inventory*, Lawrence: Price Systems.
- FURNHAM, Adrian, Chris J. JACKSON y Tony MILLER (1999): «Personality, learning style and work performance», *Personality and Individual Differences*, 27, 1113-1122.
- GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- GREGORC, Anthony F. (1982): *Gregorc style delineator*, Maynard: Gabriel Systems, Inc.
- GRIFFITHS, Carol (2008): *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HUGHES, Mike (1997): *Lessons are for Learning*, Stafford: Network Educational Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2011): DidactiRed: [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>>.
- LEITE, Walter L. (2010): «Attempted Validation of the Scores of the VARK», *Educational and Psychological Measurement*, 70, 323-339.
- NAIMAN Neil, Maria FRÖLICH, Hans Heinrich STERN y Angie TODESCO (1996): *The Good Language Learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.
- OXFORD, Rebecca L. y Neil ANDERSON (1995): «A crosscultural view of learning styles», *Language Teaching*, 28, 201-215.
- REID, Joy M. (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston: Heinle and Heinle.
- ROBLES, Ana (2009): Aprender a aprender [en línea] <<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/index.html>>
- RUBIN, Joan (1975): «What the 'Good Language Learner' can teach us», *TESOL Journal*, 9, Virginia: Tesol Quarterly, 41-51.
- SCHMECK, Ronald (1982): «Inventory of Learning Processes», *Students Learning Styles and Brain Behavior*, Michigan: ERIC, 27-36.
- STERNBERG, Robert J. (2001): *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- UNIVERSITY OF MINNESOTA (2010): Spanish Grammar Strategies Web Project: [en línea] <http://www.carla.umn.edu/strategies/sp_grammar/index.html>
- VV. AA. (2010): Lingu@net Worldwide: [en línea] <<http://www.linguanet-worldwide.org/>>.
- WILLING, Ken (1989): *Teaching how to Learn: Learning Strategies in ESL - Activity Worksheets*, California: Alta Book Center.

DE MANUALES A TICS: UN VIAJE DE IDA Y VUELTA

Daiana – Georgiana Dumbrăvescu

Universidad Spiru Haret, Bucarest

Susana Merino Mañueco

CEIP Francisco Pino, Valladolid

RESUMEN: En un siglo dominado por la multiplicidad de fuentes de información y comunicación, los documentos europeos hacen referencia a la necesidad de aprovechar al máximo los recursos humanos y tecnológicos de los que dispone cada país miembro de la Unión Europea. Al mismo tiempo, las políticas internacionales centran su atención en la elaboración y producción de manuales escolares de calidad. Autónomas o incorporadas en los manuales, las TIC han justificado definitivamente su presencia. Una presencia que deberá caracterizarse por la complementariedad puesto que han de coexistir con los manuales escolares y estar al alcance del profesor. Asimismo, planteamos una reflexión sobre sus funciones en la clase de E/LE, al tiempo que indagamos en determinados aspectos relacionados con la formación del profesorado.

INTRODUCCIÓN

La aparición de la imprenta en el siglo XV y su progresiva evolución han posibilitado la impresión de los manuales escolares creando un profundo impacto en el ámbito educativo. Resultado de una tradición plurisecular, los manuales escolares considerados, hasta hace poco, el «mejor soporte de información» (Martos Núñez y García Rivera, 1998: 338), se han visto, con la expansión del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC)¹, objeto de un sinfín de predicciones, alguna de ellas fatalistas, como la de Debyser (1973), quien anunciaba su muerte. Treinta años después, los manuales escolares siguen vigentes, eso sí, pasando por un «descentramiento como ejes pedagógicos» (González, 2000) y una consecuente pérdida del monopolio aunque, como destacaba Delronche (1990), todavía, «les manuels restent utiles, indispensables» (Delronche, 1990: 3) y prueba de ello son los resultados de la investigación que dio a conocer Alain Braun en el año 2010.

De igual forma, en los últimos 20 años, el ámbito educativo ha quedado marcado también por la evolución de las TIC cuyo principal propósito ha sido hacer más eficaz la educación. Su omnipresencia en las aulas podría plantear la idea de sustituir a los

¹ Ivanova (2010) hace distinción entre las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento).

tradicionales Agentes de enseñanza (humano y material). En lo que respecta a las TIC, es el mismo Bill Gates quien afirmaba que la tecnología no sustituirá a los profesores y que, además el papel futuro de los profesores pivotará sobre la tecnología.

Ante esta situación, el profesor, garante de la progresión pedagógica, se encuentra ante la paradoja del deseo y de la realidad educativa, paradoja entendida, por Guillén Díaz (1991: 26): «[...] no (...) como una idea contraria a la opinión común o a una verdad de experiencia, pues entonces sería falsa, y precisamente sucede que, la paradoja que aquí presentamos como rasgo que conforma la naturaleza de este ámbito específico es una verdad comúnmente observada, cuando se asocian en un mismo marco conceptos complementarios/ concurrentes/ antagonistas». (Guillén Díaz, 1991: 26).

Más que una paradoja, se abre una zona de incertidumbre, según destacan Laferrière, Bracewell y Breuleux (2001); Gerard y Roegiers (2003). Una incertidumbre a la hora de seleccionar y usar, por una parte los manuales escolares considerados de «carácter estático» (Zabala, 1990), vistos como objeto esencial de la enseñanza tradicional (Escolano Benito, 2005) y, por otra parte, la Red que permite el acceso a un gran volumen de información, pero que ponen al alcance del usuario una información que, en ocasiones demuestra ser, según afirma Ruiz Dávila (2004) «inabarcable, incierta y con fecha de caducidad» (Ruiz Dávila, 2004: 45).

El uso preponderante de los manuales escolares o de las TIC, muchas veces, ha sido entendido como signo de desprofesionalización, pérdida de autonomía incluso dependencia o descualificación, he aquí sólo algunos de los riesgos a los que el profesor queda expuesto en su práctica pedagógica diaria.

En este marco, de las TIC, los manuales escolares en su acepción de materiales curriculares y herramientas no sólo guían y orientan el acceso a la información, seleccionando y estructurando el contenido de enseñanza/aprendizaje sino también pasan de ser «depositarios fiables de un contenido educativo» (Vez (ed.), Guillén y Alario, 2002: 293) «a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica» (Gimeno, 1988: 187).

Extrapolando la idea de Zabala (1990), podemos afirmar que cualquiera que fuese la opción del profesor al elegirlos, éstos «no son buenos o malos por sí mismos» (Zabala, 1990: 130 – 131) sino que «pueden ser más o menos válidos según el uso que de ellos se haga, y de la capacidad de adaptarlos a las condiciones de cada contexto educativo» (Zabala, 1990: 130). En definitiva, su valor depende de aspectos como «en qué o sobre qué contenidos y para qué estrategias de aprendizaje cada uno de ellos es potencialmente más apropiado» (Zabala, 1990: 129).

APROXIMACIÓN FUNCIONAL A LOS MANUALES ESCOLARES EN EL AULA DE ELE

Abordamos los manuales escolares en el sentido genérico y tradicional, para el ámbito de la Didáctica de la Leguas – Culturas (DL-C), desde la perspectiva de Vez (ed.), Guillén y Alario (2002) de constituir «una obra didáctica que [...] presenta [...] las nociones esenciales de una ciencia, una técnica y especialmente los conocimientos que establecen los programas escolares». (Vez (ed.), Guillén y Alario, 2002: 293). Se trata de aquellos materiales curriculares que «están elaborados sobre supuestos estándares, [...] pueden y deben facilitar el desarrollo de esa situación y la consecución de los objetivos educativos» (Zabala, 1990: 129), según su ubicuidad y función en el ámbito escolar, al ocupar un lugar: «[...] permanente y generalizado en los contextos

escolares, siendo concebidos con la intención de servir de soporte a la enseñanza de las diferentes disciplinas, para su uso a la vez colectivo e individual [...]. (Vez (ed.), Guillén y Alario, 2002: 293).

Representan el «soporte de un currículo canónico, secuenciado y jerarquizado» (Escolano Benito, 2005: 9) y satisfacen criterios que Richaudeau (1981) considera mínimos:

- a. Valor de la información (cantidad, selección, valor científico).
- b. Adaptación de la información al contexto y a la situación cultural e ideológica.
- c. Accesibilidad de la información.
- d. Coherencia pedagógica a nivel interno, una coherencia general con los modelos pedagógicos preconizados por las autoridades en materia de educación, y de los profesores y, en función del nivel tanto de los alumnos como de los profesores.

Manuales escolares que, en una perspectiva sistémica, codifican, plasman y hacen tangible el contenido disciplinar, lo que nos permite abordarlos en su dimensión de depositarios del *Objeto de enseñanza/aprendizaje – Contenido de ELE*. Desde un paradigma integrador y para la formación que corresponde a la comunicación en LE, alojan unos contenidos que permiten a los alumnos la adquisición de aquella *competencia lingüística*, que infieren González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010) y que, según las especificaciones del MCERL (2002), están relacionadas con:

- a. *La competencia léxica* supone el conocimiento del vocabulario de la lengua y su capacidad para utilizarlo; se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.
- b. *La competencia gramatical* implica el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la correspondiente capacidad de utilizarlos.
- c. *La competencia semántica* comprende la conciencia y el control de la organización del significado.
- d. *La competencia fonológica* abarca el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de aspectos fonéticos.
- e. *La competencia ortográfica* supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen los textos escritos.
- f. *La competencia ortoépica* se refiere al dominio de la ortografía.

Por todo ello, se revelan como una categoría educativa *multifuncional* y, en este sentido, González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010) identifican unas funciones que denominan *genéricas*: DE APRENDIZAJE por cuanto que facilitan el aprendizaje del contenido permitiendo al alumno el logro de los objetivos establecidos para un nivel determinado y funciones DE ENSEÑANZA puesto que informan o suministran dicho contenido, estructurándolo y organizándolo para el aprendizaje.

Para el caso de los manuales de aprendizaje de una lengua extranjera, Gerard y Roegiers (2003) contemplan una función principal de DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES y COMPETENCIAS y una función secundaria, de CONSOLIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Ante la amalgama de funciones que cumplen, es evidente el enorme peso que tienen los manuales en la práctica docente (López Hernández, 2007) con lo cual es importante que su uso se someta a la reflexión y a la crítica ante la toma de decisiones respecto a la selección de contenido.

Por otra parte, es evidente que el profesor recurrirá a los manuales en busca de *seguridad y garantía*, lo que los convierte en instrumento:

- a. Que permite un marco de actuaciones que se inscriben en uno más amplio, el de las negociaciones respecto al tipo de prácticas con el alumno y el recurso y uso emergente de otros materiales y medios.
- b. Que crea una relación de confianza entre el Agente: profesor y los contenidos para asegurar la calidad, la orientación, la información y los mecanismos para la transferencia y acumulación de conocimientos con el propósito de conseguir la transparencia necesaria a nivel de aula y, en la misma medida, a nivel de sistema educativo.

APROXIMACIÓN FUNCIONAL A LAS TIC EN EL AULA DE ELE

Desde la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Delors (1996) venía insistiendo en que: «la tecnología hay que utilizarla sobre todo en combinación con las formas clásicas de la educación y no debe ser considerada como un procedimiento de sustitución, autonomía respecto a éstas» (Delors, 1996: 200). Integradas² o no en los manuales escolares, las TIC introducen en el aula de E/LE la *dimensión de lo auténtico o de lo social*, según explican González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010: 332), puesto que:

[...] aseguran o al menos permiten el contacto con un uso auténtico de las lenguas, al facilitar el acceso a contextos en donde se produce la confrontación directa con hablantes cuyas lenguas de origen son las lenguas que se aprenden, ya sea cara a cara o en diferido, escuchando conversaciones (radio, TV, videos, etc.), participando en conversaciones por ordenador, y en las múltiples formas que permite la conexión a Internet. (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010: 332).

Por otra parte, en el aula, las TIC, por sus especificidades pueden realizar múltiples funciones como las que enumera Marquès Graells (2001):

- Fuente de información (hipermedial).
- Canal de comunicación interpersonal para el trabajo colaborativo y para el intercambio de información e ideas (e-mail, foros telemáticos)
- Medio de expresión y de creación (procesadores de textos y gráficos, editores de páginas web y presentaciones multimedia, cámara de vídeo)
- Instrumento cognitivo para procesar la información: hojas de cálculo, gestores de bases de datos...
- Instrumento para la gestión, ya que automatizan diversos trabajos de la gestión de los centros: secretaría, acción tutorial, asistencias, bibliotecas...
- Recurso interactivo para el aprendizaje. Los materiales didácticos multimedia informan, entrenan, simulan, guían aprendizajes, motivan...
- Medio lúdico y para el desarrollo psicomotor y cognitivo.

² Nos referimos a los *ensembles pédagogiques* o *package course*.

Aprender DE y CON las TIC supone siguiendo a Ruipérez (1997):

- Aumentar la motivación.
- Fomentar el proceso individual de aprendizaje.
- Realimentación inmediata.
- Nuevos tipos de ejercicios.
- Mejorar las exposiciones (mediante el uso de imágenes, sonidos, esquemas); los métodos docentes mejoran, resultan más eficaces, pero no cambian.
- Posibilitar el desarrollo de actividades e interacción tanto en tiempo real como asíncronas.
- Acceder a la información, para comunicarse, para debatir temas entre ellos o con el profesor, para preguntar, para compartir e intercambiar información.

Asimismo, la enorme potencialidad educativa de las TIC está en que apoyan la práctica en el aula pero, según afirma Blázquez Entonado (2001) «sería deseable que el uso adecuado de estas tecnologías sirviera para cambiar los hábitos tradicionales de los agentes implicados en el acto educativo, flexibilizando el proceso y estructurando los contenidos a partir de las nuevas necesidades de los estudiantes» (Blázquez Entonado, 2001).

El uso emergente tanto de los manuales escolares como de las TIC es una realidad. Pero lo que inquieta y preocupa es ¿cómo utilizarlos de manera que se evite la desprofesionalización y la pérdida de autonomía por parte del profesor?

La respuesta gira en torno a claves como la práctica reflexiva, entendida ésta como un planteamiento creativo, así como la construcción y desarrollo de los procesos de transmisión del conocimiento con rigor y eficacia (Ivanova, 2010) o, como sintetizan Lez Rosso y Porras Murillo (2009) desde la responsabilidad como atributo «inherente a toda práctica pedagógica» (Lez Rosso y Porras Murillo, 2009: 643).

APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE EN Y PARA EL USO DE MANUALES ESCOLARES Y TIC

La revolución tecnológica está afectando estructuralmente al mundo de la educación. Los roles docentes clásicos «no sólo se están cuestionando, sino que pueden ser deslegitimados» (Escolano Benito, 1997: 113) aunque el profesor «no podrá competir con tan poderosos útiles en la transmisión de la cultura» (Escolano Benito, 1997: 114).

En consecuencia, se exigen nuevas orientaciones en la formación del profesorado aunque la figura de éste quedará en opinión del mencionado autor como «un intelectual que, más allá de sus competencias tecnológicas, no renuncia a la búsqueda de una nueva razón, que será indagada con los demás de forma constructivista y democrática» (Escolano Benito, 1997: 115).

En el marco de la velocidad de la información y conscientes de que los saberes son infinitos y no pueden ser «poseídos», según lo destacan Goble y Porter (1980), la función del profesor no tanto «reclama un monopolio de los conocimientos» (Goble y Porter, 1980: 55) sino más bien unas actitudes y aptitudes racionalizadoras y estructuradoras de las nuevas formas de adquisición del conocimiento. Asimismo, la actividad docente ya no consistirá sólo en suministrar información, sino también en enseñar al alumno a seleccionarla, manejarla y utilizarla con provecho para estimular y favorecer su reconstrucción.

En definitiva, una competencia profesional específica y una formación especializada que le permita distanciarse de las «presiones» que podrían ejercer indistintamente los manuales escolares y las TIC.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos intentando abordar en la presente comunicación una aproximación a los manuales escolares y a las TIC, no desde posiciones de defensoras acérrimas de uno u otro, sino considerándolos válidos para la enseñanza. Apoyamos la idea de que ambos deberán estar orientados, en todo momento, hacia la consecución de un mismo objetivo: la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de E/LE. Sin embargo, le corresponderá al profesor asumir la realidad de su enseñanza y, al mismo tiempo, concebir su práctica desde una postura esencialmente «crítico – transformadora y explicitadora de las formas de intervención, en la búsqueda de las razones de su acción» (Medina Rivilla y Domínguez, 1989).

Así pues, tanto los manuales escolares como las TIC deberían constituirse en vectores de atención en la configuración del perfil de educación y formación del profesorado de lenguas extranjeras en general y, de ELE, en particular, lo cual implica dotar al Agente: profesor de un conjunto de competencias que le capaciten para llevar a cabo un uso de calidad de ellos.

Este tándem, manuales – TIC demuestra que unos no sustituyen a los otros, ni se trata de ser dominante o dominado. Los dos permiten acceder al conocimiento y a su correspondiente organización o estructuración. La realidad de las aulas demuestra que los manuales siguen estando muy presentes a pesar de que vivimos en un mundo en el que ya no se concede tanto valor a la información sino más bien a la capacidad de encontrarla. En síntesis, nos posicionamos en la perspectiva de Moyano (2009) y hacemos nuestras sus palabras: «ni todo el futuro es para los nuevos soportes, ni todo el presente es para el libro».

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ ENTONADO, Florentino (2001): «Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una reconsideración de sus respectivos papeles», *Quaderns digitals*, 2003.
- BRAUN, Alain (2010) : «Introduction: les manuels... du grain a moudre pour la recherche en education», De Lievre, Bruno et alii: *Revue. Education & Formation. Manuels scolaires et matériel didactiques*-292, pp. 7-11 núm. e- 292. [<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=11&page=3>]
- DEBYSER, Francis (1973): «La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique», *Français dans le monde (Le)*, n°. 100, y republicado en Bouacha Abdelmadjid, Ali. (1978): *La pédagogie du français langue étrangère. Pratique pédagogique*. Paris: Hachette. Pp. 58-66.
- DELORS, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Ediciones UNESCO. [http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf]
- DELRONCHE, Roland (1990): «Les manuels en question(s) », *Français 2000: Les manuels de français. La revue de la S.B.P.F.* núm. 125, octubre. París. Pp. 3.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1997): «El profesor del futuro: entre la tradición y los nuevos escenarios», *Revista Interuniversitaria. Formación del profesorado*, núm. 29. Pp. 111-115. [en línea] <<http://www3.uva.es/aufop/publica/numcros.htm>>

- ESCOLANO BENITO, Agustín (2005): «El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción», Ponencia presentada el 16 de marzo de 2005 durante VI los cursos de invierno: *El libro escolar en la sociedad del conocimiento: Currículo editado, multimedia y cultura de la escuela*, Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- GERARD, François-Marie y Xavier ROEGIERS (2003) : *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles: De Boeck.
- GIMENO SACRISTAN, José (1988): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- GOBLE, Norman M. y James F. Porter (1980): *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Madrid. Narcea.
- GONZÁLEZ, Luis J. (2000): «Perspectivas de la «educación para los medios» en la escuela de la sociedad de la comunicación», *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos. núm. 24. [en línea] <<http://www.rieoei.org/rie24f.htm>>
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, Manuel, Carmen GUILLÉN DÍAZ y José Manuel VEZ (2010): *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid: Síntesis.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen (1991): «El área de Didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica», *Lenguaje y Textos*, 13, La Coruña: Universidade Da Coruña. Pp. 11-28.
- IVANOVA, María (2010): «El lenguaje visual en las TAC y en las TIC», BARBA, Carme y Sebastià CAPELLA: *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*, Barcelona: Graó. Pp. 225-332.
- LAFERRIÈRE, Thérèse, Robert BRACEWELL y Alain BREULEUX (2001): *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire (mise à jour). Rapport final*, [en línea] <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html>>
- LEZ ROSSO, Alejandra y Hannia PORRAS MURILLO (2009): «El español desde otra perspectiva: enseñanza de la lengua, tecnologías aplicadas y programas libres», *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, vol. II. Comillas: Fundación Comillas. Pp. 635-648.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana (2007): «Libros de texto y profesionalidad docente», *Avances de Supervisión Educativa*, núm. 6 – junio. – Monográfico, [en línea] <http://www.adide.org/revista/imagenes/stories/revista6/pdf06/ase06m07_lopez.pdf?phpMyAdmin=BjKt1BEqKxall2hom7ikt6vVu>
- MARTOS NÚÑEZ, Eloy y Gloria GARCÍA RIVERA (1998): «Sobre materiales didácticos», MENDOZA FILLOLA, Antonio. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL / ICE- UB/ Horsori. Pp. 331-345.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere (2001): *Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas* [en línea] <<http://www.peremarques.net>>
- MEDINA RIVILLA, Antonio y María Concepción DOMÍNGUEZ GARRIDO (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Madrid: Editorial Cincel.
- MOYANO, José (2009): «El sector del libro de texto en España: Análisis de la situación presente y perspectivas de futuro», RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús, Mike HORSLEY y Susanne KNUDSEN (Eds.) (2009): *10th International Conference on Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela. Pp. 47-50. [en línea] <http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html>
- RICHAUDEAU, François (1981): *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris : UNESCO.
- RUIZ DÁVILA, María (coord.) et alii: (2004): *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes. Usar información, comunicarse y utilizar recursos*, Madrid: Narcea.
- RUPIÉREZ, Germán (1997): «La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)», *Carabela*, núm. 42. Madrid: SGEL. Pp. 5-25.
- VEZ, José Manuel (ed.), Carmen GUILLÉN DÍAZ y Carmen ALARIO (2002): *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis Educación.
- ZABALA, Antoni. (1990): «Materiales curriculares» MAURI, María Teresa et alii. (1990): *Cuadernos de educación: El currículo en el centro educativo*, Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona. Pp. 125-167.

NARRATIVA DIGITAL PARA ELE: INTEGRACIÓN DE LA *BLOGONOVELA* EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Daniel Escandell Montiel

Universidad de Salamanca

RESUMEN: La comunicación digital, cada vez más cotidiana, aporta rasgos diferenciales con respecto a los contextos orales y escritos tradicionales, implicando factores ciberpragmáticos, usos lingüísticos específicos, etc., que los aprendientes de español deben conocer para poder tener éxito también al establecer contacto en la Red, tanto con objetivos profesionales como de ocio. A tales efectos, proponemos el uso de literatura digital como mecanismo para entrar en contacto con el español en Internet en contextos controlados. Además, permitirá a los aprendientes descubrir lecturas que pueden resultarles más próximas y ajenas al canon establecido, atendiendo a los diferentes géneros digitales, con especial atención a la *blogonovela*.

INTRODUCCIÓN

Las comunicaciones digitales ocupan un papel creciente en los contextos sociales del mundo desarrollado, ocupando un espacio que cubre tanto ámbitos personales como laborales. Esta comunicación digital abarca, de hecho, un amplio espectro de sistemas de relaciones gracias a la ampliación de servicios y posibilidades de Internet, de manera que sobre un mismo soporte (que debemos entender, por tanto, como un metamedio) encontramos nuevas vías para la comunicación por voz, pero también los sistemas audiovisuales y, muy especialmente, la comunicación textual. De hecho, pese a que cada vez disponemos de conexiones más rápidas y estables, los sistemas de comunicación textual como el *chat*¹ no solo no han perdido fuerza, sino que redes sociales centradas en torno al mensaje escrito (sin que eso impida la integración multimedia) han impulsado más si cabe su uso, resultando en otros tipos de textualidades.

Esto no implica que no haya un crecimiento en el uso de servicios de videoconferencia, por ejemplo, sino que la comunicación digital mantiene su diversidad en base a la preferencia de los usuarios, efectividad de la comunicación, calidad de la misma y difusión y objetivo del acto comunicativo. Así pues, lo que persigue un emisor al publi-

¹ Comunicación escrita realizada de manera instantánea a través de Internet entre dos o más personas. Originalmente vinculado a programas que empleaban servidores específicos (IRC), hoy en día se utiliza en programas de mensajería privada o personal (MSN Messenger, Google Talk, iChat...), integrado en páginas web, dentro de redes sociales, etc.

car un mensaje en Twitter² no es lo mismo que al realizar una llamada de tipo videoconferencia sobre Facetime³, pero ambas son formas de comunicación en Internet que conviven. La segunda, gracias al soporte de la voz y la imagen, revestirá poca dificultad adicional para un hablante en una L2 con respecto a su soltura en el idioma meta de su aprendizaje; sin embargo, los elementos propios de la comunicación en nuevas formas escritas, junto a la velocidad de lectura y escritura necesarias para mantener el ritmo de la conversación textual.

El componente textual de estas formas de comunicación impone dificultades adicionales que no son contempladas en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera y que, por tanto, revisten mayor complejidad en el proceso de aprendizaje. La falta de modcos de lengua, ausencia de tratamiento de las diferentes tipologías textuales en el aula, y el desconocimiento de las costumbres ciberpragmáticas⁴ (Yus, 2001) en español representan serios obstáculos que no están siendo abordados con la suficiente seriedad en los planes de estudio generalizados. Sin embargo, cada vez son más los ciudadanos con teléfonos inteligentes permanentemente conectados a Internet, que disponen de tabletas u otros dispositivos, y que emplean asiduamente en sus actos de inscripción social sistemas digitales, por supuesto también en los diferentes ámbitos profesionales, trascendiendo –y mucho– el trasnochado estereotipo del adolescente delante de una pantalla en su cuarto.

EL ESPACIO PERSONAL EN LA ESFERA DIGITAL

La producción del espacio propio en el ámbito de la virtualidad se realiza a través de un proceso de inscripción en el que los sistemas sociales más populares se convierten en importantes herramientas de definición del individuo dentro de la colectividad. Si hace unos años *googlearse* podía conducir a cierta frustración, los sistemas SEO⁵ de las redes sociales hacen que prácticamente cualquier persona que esté dentro de sus bases de datos como usuario aparezca fácilmente en las búsquedas. Aunque la mayoría de estos sistemas sociales son empresas asentadas en EE.UU. su crecimiento en mercados internacionales (pues cada vez tiene menos sentido una concepción no mundial del ámbito de negocio en Internet) ha permitido la localización de los servicios prestados a diferentes idiomas, siendo el español uno de los más relevantes.

² Servicio gratuito de mensajes cortos sobre estructura de *nanoblog* que permite a los usuarios enviar microentradas basadas en texto denominadas *tweets* (*tuiteos* o *tuits*) de un máximo de 140 caracteres. Por su sistema de Red social, estos mensajes aparecen en la página del perfil del usuario y son enviadas a todos los demás usuarios que se han suscrito a los mensajes de ese *tuitero*.

³ Servicio de videoconferencia lanzado por Apple e integrado en sus dispositivos móviles (como iPhone y iPad) y ordenadores (iMac, Macbook...) que permite establecer comunicaciones audiovisuales sin coste adicional asociado entre usuarios de estos sistemas informáticos.

⁴ Algunos rasgos extendidos de la ciberpragmática implican la aparición de emoticonos y otros recursos expresivos, como siglas y acrónimos (muchas veces de origen anglosajón), o la utilización de mayúsculas para indicar que se grita. Hay también omisión de los signos de exclamación o interrogación iniciales, baja adecuación a la norma ortográfica (tildes, puntuación, etc.), en principio para favorecer la velocidad de la comunicación digital escrita, como en el *chat*.

⁵ Del inglés *search engine optimization*. Es el proceso para mejorar la aparición y posicionamiento de webs en los buscadores de Internet (por ejemplo, Google o Bing) utilizando los propios criterios de indicación de estos sistemas de búsqueda.

Esta importancia del español es lógica si tenemos en cuenta que las cifras de la ciberpoblación establecidas por *Miniwatts Marketing Group* en su informe de 2010⁶ apuntan a 1.966.514.816 internautas (un crecimiento en la última década del 444,8%) con casi 140 millones de ellos radicados en países donde el español es la lengua oficial del estado (sola o con otros idiomas). En el contexto de España, la penetración de usuarios de Internet es de un 62,6% de la sociedad (29,09 millones de usuarios), cifra que no distingue entre el uso personal, en el trabajo, o en otros contextos de uso. Además del uso de Internet, España tiene un mercado de móviles en el que ya hay más de un terminal por habitante, con una rápida expansión de los teléfonos inteligentes que tienen, a su vez, asociada una tarifa de datos para navegar, usar el correo electrónico, o cualquier otra función o aplicación dependiente de la conexión a Internet.

Existe, por supuesto, una alta heterogeneidad entre los internautas. Esto hace que no sea posible hablar de un español uniforme en la Red, pues a las variedades que debemos considerar normalmente (como la diafásica, diastrática y diatópica) debemos añadir la ausencia de unas convenciones de ciberlenguaje que sean compartidas por todos los usuarios de la lengua: no hay una norma definida, pese a que organizaciones diversas (como la Fundéu BBVA)⁷ han hecho múltiples esfuerzos por reflexionar y buscar soluciones comunes para las nuevas formas de comunicación escrita, principalmente.

En consecuencia, ante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) los usuarios deben realizar un proceso de realfabetización orientada al mundo digital que se impone incluso desde los organismos e instituciones públicas, cubriendo así los ámbitos formativos, laborales, políticos, públicos y privados (Robles, 2009: 62). Más allá de las propias instituciones, la Web 2.0⁸ representó la inscripción del usuario en el espacio digital ofreciéndole la posibilidad –al fin– de hacer realidad la estructura rizomática de la Red⁹, en la medida en que podían ser auténticos puntos de emisión y recepción de información que no estaban subyugados al dominio de la web estática: accesibilidad, gratuidad, y equiparación de la percepción de autoridad fueron importantes pilares para su construcción.

EL BLOG COMO NUEVA FORMA DE COMUNICACIÓN ESCRITA

Cuando, en el ámbito de Internet, hablamos de nuevas formas de comunicación escrita (NFCE) estas se asocian de manera indivisible con las nuevas formas de lengua

⁶ Datos respaldados de manera independiente por la auditora Nielsen. Esto implica que algunas cifras, como las referentes a Hispanoamérica, solo estén certificadas hasta 2009, mientras que las de Europa y otras regiones se introdujeron actualizadas a diciembre de 2010 a efectos de la publicación del informe referido.

⁷ Fundación del Español Urgente.

⁸ Se considera que la segunda generación del desarrollo de formatos y diseños web se caracteriza por facilitar la intercomunicación entre lectores, compartir información, e interoperar. Su enfoque, centrado en las herramientas comunitarias y en dar mayor importancia al lector-usuario, ha llevado a la constitución de comunidades (redes sociales), aplicaciones web, y sistemas de promoción/evaluación.

⁹ Estructura en Red no jerarquizada y sin un centro, opuesto al modelo del árbol de Porfirio, por lo que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro, de acuerdo al modelo epistemológico establecido por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1972, 1980). Ha sido aplicado a Internet como modelo de la construcción física de la Red, pero también a la relación existente entre usuarios.

escrita (NFLE) que se generan en ellas y que no cumplen –en muchas ocasiones, de manera deliberada– con la ortodoxia normativa. Se trata de una relación simbiótica entre formato y uso de la lengua de manera que ambos elementos se coordinan para dar respuesta a necesidades comunicativas o expresivas, dando pie así a rasgos distintivos. Son, en todo caso, distinciones que no deberían ser demonizadas, sino contempladas como registros adicionales y diferentes contextos de utilización del lenguaje, de la misma manera que lo son el lenguaje oral (y sus múltiples variaciones) y el lenguaje escrito respetuoso con la norma culta.

Así pues, los diferentes formatos de comunicación y publicación digital (desde el *chat* hasta las *wikis*)¹⁰, cuentan con rasgos distintivos en su uso del lenguaje, lo que implica expresiones específicas, grafías, y otros recursos expresivos como emoticonos, multiplicación o eliminación de signos de puntuación, etc. Estos elementos son los que conforman «una nueva esfera pragmática y sociocultural a la que los aprendices tendrán que enfrentarse cada vez más en sus interacciones sociales virtuales» (Escandell, 2011: 23-24), en oposición a la web copada por entidades corporativas. En la Web 2.0. los usuarios encontraron en el *blog*¹¹ un formato de publicación apto para la difusión de su voz: «Blog space gives amateurs a way to enter the debate –‘amateur’ not in the sense of inexperienced, but in the sense of an Olympic athlete, meaning not paid by anyone to give their reports» (Lessig, 2004: 44). Se genera, de este modo, la polifonía de voces de la esfera digital donde se desdibuja la clásica oposición entre receptores y emisores de información.

El *blog*, sin embargo, es solo una de las múltiples plataformas web que forman el contexto de la visión 2.0 de Internet pero puede ser percibida como una forma de comunicación escrita en la que el texto está destinado a perdurar más que en, por ejemplo, *chats* o foros¹², donde el factor conversacional tiene un peso mucho más marcado. La bitácora se ha empleado como vía de pulsión *extimista*¹³, es decir, como diario íntimo de exposición pública, función resultante de su concepción como espacio personal. Sin embargo, también se ha extendido notablemente su uso como *nanomedio*¹⁴, esto es,

¹⁰ Sitios web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios, pudiendo crear, modificar o borrar un mismo texto que es compartido y, a su vez, público. Por su carácter colaborativo, la autoría de los artículos queda en segundo plano, si bien es normal encontrar historiales de edición que permiten reconstruir la historia de cada cambio y aportación (sea positiva o negativa).

¹¹ El término nace como abreviatura de *weblog* en 1999, cuando Peter Merholz acuña la palabra y la coloca, con cierta intención humorística, en el lateral derecho de su *weblog*, Peterme.com, haciendo el juego de palabras «we blog» («nosotros blogueamos»), que es, a su vez, contracción de la sentencia completa «we blog because we weren't very popular in high school and we're trying to gain respect and admiration without actually having to be around people».

¹² Conocidos también como *foros de mensajes*, *foros de opinión* o *foros de discusión*, son aplicaciones web que dan soporte a discusiones u opiniones en línea que derivan del *Bulletin Board System*, sistema creado en 1978 por Ward Christensen (y puesto en marcha en febrero de 1979), que no se sustentaba en el formato web. En estos sistemas se invita a los usuarios a discutir o compartir información relevante a la temática del sitio a través de discusiones característicamente informales (aunque no es raro encontrar hoy foros de temas científicos o vinculados a ámbitos donde sí se mantiene un tono formal) construyendo una comunidad en torno a un interés común.

¹³ Concepto que, como deja intuir el juego de palabras, implica hacer pública la propia intimidad a través de un medio de comunicación de masas. Ha sido aplicado por psicólogos y psicoanalistas, como Serge Tisseron (2001). Para su empleo en literatura, sugerimos los estudios de Paula Sibilía (2008).

¹⁴ Medio periodístico gestionado por una persona o un grupo reducido de personas, típicamente especializado en ámbitos concretos (por ejemplo, tecnología, gastronomía, literatura, etc.) de manera simi-

como formato de proyección periodística. De hecho, pese a que el gran *boom* del interés mediático por los *weblogs* ya ha pasado¹⁵ (Casciari, 2008) siguen generándose nuevas bitácoras dentro de seis modelos de negocio generales:

1. Blogware: software para weblogs (Blogger, Six Apart, etc.).
2. Índice, buscadores y agregadores (Bloglines, Technorati, Feedster, etc.).
3. Servicios de blogs avanzados (SocialTexts, 37Signals, etc.).
4. Consultoría de blogs (TechDirt Corporate Intelligence, BusinessLogs, etc.).
5. Blogs y publicidad (Blogads, AdBrite, etc.)
6. Nanomedios (Gaker Media, Weblogs Inc, Weblogs SL, Hipertextual, Blogsmidia, etc.). (Alonso, 2006: 184)

Más allá de estos modelos de negocio o exaltación del *yo* del *blog*, el formato ha sido empleado como plataforma de publicación literaria, tanto en la vertiente de literatura de corte ni hipermedia¹⁶ como obras dependientes realmente del formato bitacórico para componer el subgénero de la *blognovela*. Por su formato como plataforma digital, el *blog* puede albergar y difundir textos narrativos de diversa extensión, poesía o teatro en supuestos donde la traslación de la hoja tradicional a la pantalla no aporta elementos adicionales a la conceptualización textual de estos géneros, pero también textos en prosa, tanto narrativos como no narrativos, centrados en el uso simbiótico del *blog*: se trata de creaciones *blogficciones* en las que un personaje encarna al *bloguero*. A través de este personaje avatarico el autor encarna el papel fictivo del gestor y dueño del *blog* y nos cuenta su vida, muchas veces integrando diferentes elementos textuales originarios de otros formatos de comunicación digital en función de lo que quiera narrar el autor de la *blognovela*.

EL *BLOG* EN LA CLASE DE ELE

El uso de las bitácoras en la clase de español como lengua extranjera forma parte ya de la explotación didáctica de Internet que podemos considerar recurrente, muchas veces como sustituto directo de las tareas clásicas de realización de una revista o periódico escolar a cargo de los aprendientes aprovechando su vertiente de *nanomedio*.

Se ha documentado extensamente su aplicación en esa vertiente y en otras similares (García, 2005; Marquina, 2007; Pérez, 2002), como canalizador de actividades o repositorio de apuntes que puedan ser empleados por los aprendientes. Los sistemas de

lar a las revistas que tienen en la promoción de la subjetividad de sus redactores su principal valor diferencial. Se une, por tanto, el concepto informativo clásico de los medios de comunicación con el componente de exaltación del *yo* de la bitácora, aunque, como apuntábamos, «parten de una base similar a la de las revistas impresas especializadas» (Alonso, 2006: 201).

¹⁵ Pues muchos usuarios encuentran salida a sus pulsiones *extimistas* a través de sistemas sociales como Facebook o Twitter donde, además, no se enfrentan al inabarcable océano de la Red, sino a círculos de amistades restringidos.

¹⁶ Conjunto de métodos o procedimientos empleados para diseñar contenidos que tengan texto, vídeo y/o audio de manera combinada, con la posibilidad de interactuar los usuarios. El término deriva de *hipertexto*, que, a su vez, fue acuñado en los años 70 por Ted Nelson. En los estudios de literatura digital se identifica con una extensión del hipertexto donde texto, vídeo, audio e hipervínculos componen una experiencia literaria no necesariamente secuencial.

autoría múltiple, útiles en la utilización como *nanomedio*, se han mostrado también muy prácticos para la realización de tareas colectivas (si bien en esta vertiente tendría mucho más sentido el uso de herramientas específicas para el tratamiento simultáneo de contenidos, como las *wikis*), por lo que las posibilidades educativas del *blog* como plataforma de publicación digital no resultan, en ningún caso, extrañas para los docentes no tecnóforos.

Esos usos didácticos del *blog* lo sitúan como un espacio de publicación en el que los aprendientes deben emplearlo como trasunto de proyectos o tareas clásicas, aunque pueden aprovecharse en mayor o menor medida las posibilidades hipermedia de la web: desde la sencilla integración de una imagen o vídeo hasta la construcción de una estructura de vinculaciones metatextuales que amplíen el texto que se haya compuesto. Incluso se puede proponer la construcción de textos narrativos colaborativos u otros tipos de tareas textuales colaborativas facilitando la sincronización entre participantes, eliminando procesos como la impresión, o la creación de una Red de *feedback* entre los propios aprendientes mucho más dinámica y directa gracias al uso de los sistemas de comentarios que integran las bitácoras, de manera que las potenciales correcciones y autocorrecciones pueden ayudar a acelerar los procesos cognitivos de asimilación de los diferentes aspectos de la lengua meta.

No debemos pasar por alto, sin embargo, que no todos los centros, ni todos los estudiantes, tienen acceso a las TIC, pues implican un coste tecnológico elevado y quizás incluso un coste en recursos humanos adicional para los centros, dados los siempre inevitables problemas de configuración o fallos de *hardware* y *software* que pueden surgir en cualquier momento, sobre todo si no se restringe adecuadamente lo que los usuarios pueden hacer con los terminales que se pongan a su disposición. Del mismo modo, es posible que haya estudiantes que, por localización geográfica, edad o contexto social, no tengan interés real en prepararse para el uso digital de una segunda lengua, especialmente si no ha habido un uso digital de su propia lengua materna. Si a eso se suman los profesores que no tienen la más mínima intención de reciclarse —y que en algunos casos siguen anclados en esquemas educativos casi decimonónicos—, no debe extrañarnos el retraso en la integración en el aula de estos recursos mucho más allá de lo que implicaría el recelo inicial ante lo nuevo¹⁷, es decir, los *terrores* clásicos del profesor: perder el control del aula, el uso del ordenador por parte de los aprendientes para cualquier otra cosa, etc., pero, sobre todo, perder la posición de *auctoritas* total al descubrir que, muy probablemente, muchos de sus jóvenes alumnos están más capacitados que él para el uso de estas tecnologías.

LA BLOGONOVELA EN LA CLASE DE ELE

La *blognovela* es uno de los diferentes géneros narrativos digitales entendidos como creaciones que son resultado del aprovechamiento de las nuevas formas de

¹⁷ Pero lo nuevo es relativo, y no puede seguir hablándose de nuevas tecnologías o de la novedad de Internet si tenemos en cuenta que ARPANET (*Advanced Research Project Agency Network*), la precursora de la actual Internet (creada por encargo del Departamento de Defensa de los EE.UU. como medio de comunicación para los diferentes organismos del país) empezó a funcionar el 29 de octubre de 1969.

comunicación escrita frente a las que son formatos tradicionales adaptados a la pantalla (como libros digitales, archivos PDF, etc.). Algunos de estos géneros comprenden las *wikinovelas*¹⁸ y las hiperficciones explorativas¹⁹, y son fuertemente dependientes de a pantalla para su lectura apropiada, pero la *blognovela* cuenta con algunos aspectos que permiten su utilización independiente en muchos más casos: es potencialmente más fácil de trasladar a la fotocopia, por lo que permite llevar textos hipermedia a clase incluso cuando no se dispone de suficientes terminales informáticos sin que repercuta de manera crucial en la experiencia lectora.

Esto se debe a que, aunque hay un factor hipermedia que se deriva de la integración de hipertextualidad y elementos multimedia (por ejemplo, vídeos, imágenes o sonidos que acompañen a la lectura), e incluso una construcción comunitaria (gracias a los comentarios), convertirlos en elementos estáticos tiene un impacto diferente en cada obra, es decir, puede resultar muy conflictivo en unos textos (como *Yo y mi garrote: Blog de Xavi L.* de Hernán Casciari) pero generar pocos problemas en otros. En cambio, una lectura hiperficcional explorativa precisa obligatoriamente de una conexión a Internet y unos terminales para poder permitir el acto de recepción de la obra, más si tiene elementos interactivos (como *Golpe de gracia* de Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz).

La *blogficción* cuenta con un carácter atomista que diluye parcialmente el hilo narrativo incluso en creaciones *blognovelísticas* que se expanden en el tiempo como herederas de la clásica narración folletinesca. Esta concepción atomista otorga una fuerte independencia a muchos de los capítulos que componen las obras, por lo que pueden aislarse con comodidad para su presentación en clase aprovechando los pasajes en los que se integran elementos ciberpragmáticos para su presentación a los aprendientes como parte del proceso de alfabetización digital.

Como dependiente del formato bitacórico, la *blognovela* es una narración autodiegética en la que persigue imitar la voz de un bloguero, dando lugar a diferentes temáticas, aunque destacan el costumbrismo y la sátira, donde su busca, asimismo, forzar la suspensión de la credulidad de los lectores con textos como *Diario de una miss inteligente* (Arturo Vallejo), *Ciega a citas* (Carolina Aguirre) o *Más respeto, que soy tu madre* (Hernán Casciari). En la mayoría de estos casos, con independencia de la orientación de la obra, las *blognovelas* muestran una integración de formas textuales ajenas, *a priori*, al blog emulando el proceso de cortar y pegar desde otras fuentes, como los pasajes extraídos de *chats* de *Más respeto que soy tu madre* (2003-2004: cap. 144), pero también correos electrónicos, mensajes de *nanoblogueo*, etc. Esto permite que, mediante una obra literaria, presentemos a los aprendientes contextos controlados de uso digital del lenguaje que, por las pretensiones artísticas de la *blognovela*, entren en el terreno de las realias, es decir, que persigan, como en el resto de la obra fictiva, la imitación de los comportamientos ciberpragmáticos. Consideramos que el uso de realias literarias en oposición a textos puramente naturales es importante al menos en una primera aproximación al componente ciberpragmático de la lengua, pues una exposición directa a sistemas sociales o *chats*

¹⁸ Hiperficciones constructivas y colectivas con colaboración directa entre autores (Fernández Carrelo y Pérez Isasi, 2006).

¹⁹ Próximas a la tradición ergódica. Requieren la interacción con el lector para que este trace su línea de lectura mediante la interacción hipermedia con la obra.

puede resultar harto difícil y, además, no podemos saber qué tipo de personas van a coincidir en el espacio virtual compartido en los estudiantes, lo que puede dar lugar a situaciones no deseables con determinados tipos de aprendientes o, al menos, en ciertos rangos de edad. Tengamos presente en todo momento (y esto debe aplicarse también a qué tipo de blogonovela introducimos en clase) que «Internet es como la megafonía de una gran plaza pública en la que cualquier persona tiene la posibilidad de hacer oír su voz» (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001: 87), pero no todas las voces son apropiadas para cualquier circunstancia. El docente deberá, por tanto, tener en cuenta también factores que pueden parecer paratextuales, como los comentarios o a dónde apuntan los hipervínculos.

La presentación de textos blogoficcionales implica sacrificar aspectos como la interacción sobre la obra con respecto a otras formas literarias digitales, pero su lectura es más sencilla para los primeros pasos en el proceso de adquisición del componente ciberpragmático, y la tendencia a la integración de diferentes modelos textuales juega a su favor desde el punto de vista didáctico. Permite, por tanto, ser trasladada cómodamente a la hoja impresa, ser trabajada en el aula sin depender necesariamente (aunque es preferible) de sistemas informáticos, y presentar elementos culturales con *c minúscula*, *mayúscula* y también con *k*. Es más, dado su carácter de imitación de *blogueros* de a pie es fácil encontrar rasgos de variación diatópica, diastrática y diafásica, lo que también puede resultar muy productivo para aprendientes de niveles superiores (C1, C2). La fusión en la blogonovela de todos estos elementos (de origen literario, ciberpragmático y cultural) la sitúan en una posición muy destacada en cuanto a su rendimiento para objetivos docentes permitiendo, asimismo, presentar esos contenidos de una manera atractiva para los aprendices por el todavía inherente atractivo de lo digital.

La *blogonovela*, como elemento literario, puede presentar algunos problemas a la hora de integrarse en las programaciones de los cursos que se ofertan a los aprendientes, situación incómoda que se verá reforzada por su origen digital y los prejuicios que puedan existir por ser obras ajenas al canon, pese a lo mutable de este en la actualidad por la constante renovación de lo nuevo en el proceso de disolución el archivo cultural (Groys, 1992). Se trata, en todo caso, de un problema general a la enseñanza de segundas lenguas, pese a que estudios como el de Iriarte (2009) han mostrado los beneficios derivados de los diferentes géneros literarios para el aprendizaje. Más allá de las plataformas de explotación de los formatos digitales que pueden resultar menos accesibles para la clase (Escandell, 2011: 55-64), la *blogonovela* no reviste un nivel adicional de complejidad dado que, aislada de la pantalla, se puede tratar de manera muy próxima a la literatura tradicional.

Con la *blogonovela* podemos, por tanto, presentar los rasgos ciberpragmáticos a los aprendientes en un contexto controlado, estático, que les permita desarrollar las estrategias necesarias para llevar a cabo el proceso de descodificación de las abreviaturas, expresiones y usos alejados de la norma cultura que definen de manera general el uso del español en la Red. Este dominio es necesario para que, posteriormente, puedan mantener conversaciones textuales efectivas, expresarse y entender el uso del español en redes sociales con normalidad. Si no ha habido una exposición previa al uso del español en la Red, o la adquisición de los conocimientos necesarios para ese proceso no se ponen en práctica en el aula, es difícil que los aprendientes puedan adquirir un dominio suficiente de esta variedad del español perpetuando un fuerte acento ciberpragmático extranjero.

CONCLUSIONES

La comunicación digital está cada vez más extendida en todo el mundo desarrollado. Los profesionales usan sistemas de publicación que van desde el *nanoblog* como Twitter hasta diferentes sistemas de *chat* con el objetivo de establecer su presencia digital, pero también como vía de comunicación personal y laboral, sobre todo en los sectores liberales donde el tú a tú entre profesional y cliente puede marcar la diferencia en su agenda de contratos.

Esas formas de comunicación escrita dan pie a recursos ciberpragmáticos concretos que están alejados de la norma culta y escasamente documentados, cuando no ignorados por completo. De la misma manera que existen algunas diferencias entre el uso de la carta tradicional y el correo electrónico, no es lo mismo escribir una actualización del perfil de Facebook que mantener un *chat* con una o más personas, o publicar un mensaje en Twitter. Las abreviaturas, emoticonos, expresiones y alteraciones diversas de la norma que se aceptarán en un medio no serán necesariamente percibidas con la misma naturalidad en otro. Unos usuarios en un *chat* aceptarán de buen grado un sacrificio en la norma a cambio de acelerar la velocidad en la comunicación, pero una gran profusión de abreviaturas y un fuerte uso de emoticonos en un correo electrónico pueden implicar dejadez. Del mismo modo, un mensaje extenso dividido en múltiples entradas de Twitter será difícil de leer, más incluso que si se ha optado por emplear abreviaturas un tanto extremas, siempre y cuando estas sean compartidas por los usuarios.

La amplitud del campo ciberpragmático representa un problema para los aprendientes, e incluso para los nativos no familiarizados con las diferentes formas de comunicación digital. Se trata, así, de un campo extenso que añade al menos una capa adicional de dificultad para los aprendices, ya que no hay criterios ciberpragmáticos unificados para determinar, por ejemplo, cuándo unas abreviaturas dan peso al fono y cuándo al grafema: son convenciones arbitrarias aceptadas tácitamente por los usuarios nativos en el campo digital.

Los textos reales apropiados para la aproximación de los aprendientes a este ámbito de la lengua pueden ser difíciles de conseguir o no resultar interesantes ni convenientes. Por eso la *blognovela*, como espacio de confluencia potencial de diferentes formas textuales, permite llevar a clase documentos que, gracias a sus pretensiones de simulación, pueden ser atractivos y apropiados para presentar esos rasgos distintivos. Su dependencia relativamente baja de la pantalla facilita su uso didáctico incluso en contextos donde el material informático disponible es escaso sin que eso imposibilite su utilización o que su origen digital se desvirtúe sensiblemente; en casos donde la disponibilidad del material informático no sea un problema, los aprendientes podrán no solo entrar en contacto con las diferentes NFCE y NFLE, sino también explorarlas hipermediáticamente, ofreciéndoles una nueva posibilidad de contacto con la proyección literaria y cultural del español en Internet.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Julio (2006): «Blogs y empresas», *Blogs: La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas, políticos y ciudadanos*, Madrid: ESIC, 179-232.
- ARRARTE, Gerardo y José Ignacio SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA (2001): *Internet y la enseñanza del español*, Madrid: Arco Libros.

- CASCIARI, Hernán (2003-2004): *Más respeto que soy tu madre* (originalmente: *Weblog de una mujer gorda*) [en línea] <<http://mujergorda.bitacorras.com>>
- CASCIARI, Hernán (2006-2007): *Yo y mi garrote: Blog de Xavi L.* [en línea] <<http://blogs.elpais.com/xavi/>>
- CASCIARI, Hernán (2008): «Una charla sobre la muerte de los blogs» [en línea] <http://orsai.bitacorras.com/2008/11/una_charla_sobre_la_muerte_de_los_blogs.php>
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI (1972): *El Anti Edipo*, Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI (1980): *Mil Mesetas*, Valencia: Pre-Textos.
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2011): «Literatura digital para la enseñanza de español como lengua extranjera», *Biblioteca virtual redELE*, nº12, 2º semestre 2011 [en línea] <<http://www.educacion.gov.es/redele/Biblioteca2011/escandell.shtml>> (3-9-2011).
- FERNÁNDEZ CARRELO, Patricia y S. PÉREZ ISASI (2006): «La Wikinovela: un proyecto de creación hipertextual, colectiva y multilingüe en internet», *III Congreso ONLINE. Observatorio para la CiberSociedad. Conocimiento Abierto. Sociedad Libre del 20-11-06 a 3-12-2006* [en línea] <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=658&llengua=es>> [22-4-11].
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2005): «Bitácoras (weblogs) y educación», *BENED*, septiembre 2005 [en línea] <<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:322>>
- GROYS, Boris (1992): *Sobre lo nuevo. Ensayo de una economía cultural*, Valencia: Pre-textos.
- IRIARTE VAÑO, María Dolores (2009): «Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE», *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, nº11, Montreal: Université de Montréal, 187-206 [en línea] <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>>
- LESSIG, Lawrence (2004): *Free Culture: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*, Londres: Penguin.
- MARQUINA, Raymond (2007): «Uso didáctico de las bitácoras (blogs/weblogs) en la enseñanza universitaria», [en línea] <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16422/1/blogs_weblogs.pdf>.
- MINIWATTS MARKETING GROUP (2010): «Internet Usage Statistics. The Internet Big Picture. World Internet Usage Statistics News and World Population Stats», [en línea] <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>>
- PÉREZ RODRÍGUEZ, María Amor (2002): «La utilización de internet en el área de lengua y literatura», *Educación en Red. Internet como recursos para la educación*, Málaga: Ediciones Aljibe, 273-288.
- ROBLES, José Manuel (2009): *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*, Barcelona: Editorial UOC.
- RODRÍGUEZ RUIZ, Jaime Alejandro (2006): *Golpe de gracia* [en línea] <<http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia>>
- SIBILIA, Paula (2008): *La intimidad como espectáculo*, El Salvador: Fondo de Cultura Económica.
- TISSERON, Serge (2001): *L'intimité superexposée*, París: Ramsay.
- VALLEJO, Arturo (2005-2006): *Diario de una Miss Inteligente* [en línea] <<http://blogs.ya.com/soy-unamiss>>
- YUS, Francisco (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.

LA WEB 2.0 EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

Cristina Fernández Pesquera

Voluntariado Cruz Roja Española – Asamblea Comarcal de Avilés

RESUMEN: La enseñanza de español a inmigrantes es un área donde las nuevas tecnologías no se suelen utilizar demasiado. Sin embargo, analizando el perfil del alumnado y considerando las posibilidades que nos brinda la Web 2.0, podemos enriquecer nuestra labor docente enormemente. Además, no sólo los estudiantes se benefician de estas herramientas, ya que los profesores pueden servirse de ellas para preparar sus clases y mejorar su formación.

INTRODUCCIÓN

Utilizar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula de español para inmigrantes une dos ámbitos que, aparentemente, son muy distintos entre sí. Sin embargo, las herramientas de la Web 2.0 pueden resultar de gran ayuda para completar y afianzar lo visto en las clases presenciales.

Además, se trata de dos campos sobre los que sigue habiendo muchos prejuicios. Por un lado, la enseñanza a inmigrantes no siempre cuenta con la profesionalidad que debería. Por otro, no todos los profesores se atreven a utilizar las TIC en sus clases, o no saben valorar el rendimiento que les pueden proporcionar.

El objetivo de esta comunicación es, por tanto, examinar las distintas posibilidades que la Web 2.0 ofrece y aplicarlas, en la medida de lo posible, a la enseñanza de español a inmigrantes.

LA SITUACIÓN EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

Para poder aplicar las herramientas de la Web 2.0 a la enseñanza de español a inmigrantes, primero debemos conocer cuáles son las características que presenta este contexto educativo. Para ello, revisaré las principales características tanto de los estudiantes de español para inmigrantes como de sus profesores.

EL PERFIL DEL ALUMNADO

El español para inmigrantes es un caso especial dentro del ámbito de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en gran medida debido a las características que

presenta el alumnado. Entre ellas, están las que se mencionan en el documento «Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación» (Villalba y Hernández), disponible en línea en la página web del Centro Virtual Cervantes:

- «Antes que inmigrantes, son niños, jóvenes y adultos que necesitan aprender una lengua y tienen unas necesidades acordes a su edad».

De hecho, estas personas no han emigrado a España para aprender nuestra lengua y cultura, sino que su objetivo es muy distinto. Aunque las motivaciones personales pueden variar en cada caso, la mayoría han venido a trabajar para ayudar a sus familias en sus países o para empezar una nueva vida aquí. Por ello, el aprendizaje del español es sólo una herramienta que necesitan para encontrar un empleo o saber desenvolverse en nuestra sociedad.

Además, es importante tener en cuenta a quién nos estamos dirigiendo. No es lo mismo enseñar a una persona de cuarenta o cincuenta años que a un niño de diez. Esto, aunque parezca una obviedad, no se suele aplicar siempre, ya que muchos de los materiales publicados para inmigrantes tienden a infantilizar al alumno, lo que puede provocar rechazo cuando trabajamos con adultos.

- «En la mayor parte de los casos, se encuentran en una situación de inmersión lingüística».

Como docentes, debemos ser conscientes de esta realidad e intentar sacarle el mayor partido posible ya que, debido a esta inmersión lingüística, nuestros alumnos se encuentran a diario con ejemplos de lengua que no entienden o con situaciones que suponen un choque cultural para ellos. Las experiencias que viven fuera del aula se pueden, y deben, aprovechar para enriquecer nuestras clases.

- «Tienen una motivación hacia el aprendizaje de la lengua de acogida si es considerada como lengua de prestigio o carecen de ella, y por tanto se establece una gran distancia psicológica y se crea ansiedad, si es considerada como la lengua de la sociedad y cultura que explota al inmigrante».

Además, no debemos olvidar que es especialmente importante enseñar tanto lengua como cultura cuando trabajamos con este tipo de alumnado. Al tratar temas culturales en el aula, el profesor hace de puente entre la cultura del estudiante y la suya propia, la española. Así, se puede conseguir un cambio en la percepción que el inmigrante tiene de la sociedad de acogida y, a su vez, se evitan los malentendidos que las diferencias culturales pueden provocar. Aunque la misión del profesor es informar sobre los posibles puntos de conflicto, nunca se debe juzgar, ya que es el propio inmigrante el que debe decidir siempre qué hacer con la información que recibe.

- «El colectivo inmigrante se caracteriza por una constante movilidad por lo que uno de los elementos que lo definen como público destinatario es su falta de continuidad, lo que hace necesario cursos intensivos, muy concentrados en el tiempo (no más de un trimestre)».

Aunque esta idea, en principio, parezca muy atractiva, en la práctica es difícilmente aplicable. Las características de los distintos alumnos y la cantidad de horas de clase no

siempre permiten que el aprendizaje sea tan intensivo como sería deseable. Sin embargo, es cierto que hay una urgencia real por enseñar lo máximo en el menor tiempo posible.

- «Otra seña de identidad, también, es la continua incorporación de estudiantes a lo largo del curso, por lo que son necesarios materiales cíclicos y de autoaprendizaje».

En cuanto a los grupos con los que se trabaja, no sólo se incorporan alumnos continuamente sino que lo habitual es que muchos de ellos no asistan regularmente a clase. Debido a esta circunstancia, el docente debe adaptarse cada día a una situación distinta en el aula.

La última característica que aparece en el documento que he utilizado como referencia muestra la gran variedad de estudiantes que presenta el aula de español para inmigrantes:

- Las clases de español para inmigrantes se caracterizan, además, por ser muy heterogéneas en cuanto a:
 1. Nivel de formación previa de los estudiantes (alumnos con muy alta formación académica junto a otros analfabetos o con estudios primarios inacabados).
 2. Distintas nacionalidades, lenguas, culturas y creencias en el aula.
 3. Distintos estilos de aprendizaje.
 4. Distintas situaciones jurídicas o laborales.
 5. Distinto nivel de dominio del español.
 6. Diferentes planes de futuro.
 7. Diferentes condiciones económicas de los participantes.

EL PROFESORADO EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

En el apartado anterior, se ha hecho mención a la pluralidad que encontramos entre los estudiantes de español para inmigrantes. Pero, ¿cómo son sus profesores? En el documento «Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación» (Villalba y Hernández) se les describe de la siguiente forma:

Dependiendo de la institución en la que se desarrolla el programa, se pueden producir diferentes situaciones laborales y afectar a distintos perfiles profesionales. El espectro laboral abarca desde el voluntariado no remunerado y sin ninguna preparación académica, hasta el funcionario docente dependiente de alguna Administración educativa.

Esta diversidad que presenta el profesorado de español para inmigrantes puede suponer un obstáculo más en este tipo de enseñanza. Sin embargo, esta desventaja es salvable por medio de formación complementaria o, como pretendo demostrar en esta comunicación, gracias al aprovechamiento de las TIC para buscar información o para compartirla con otros usuarios.

EL USO DE LAS TIC EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

En cualquier tipo de enseñanza debemos adaptar constantemente los contenidos y la forma de impartirlos. Teniendo esto en cuenta, es evidente que la aparición de las

nuevas tecnologías ha supuesto una revolución en el ámbito educativo. Los nuevos soportes tecnológicos y las posibilidades que nos ofrecen son un gran apoyo tanto para el profesorado como para los estudiantes.

Aunque las TIC están cada vez más presentes en las aulas, incluyendo las de español para inmigrantes, es cierto que tal vez no se les saca todo el partido que deberíamos. En otros casos, al contrario, se abusa de ellas. Esta situación se resume en el informe «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración» (Ortega Carrillo *et al.*), en el que se alude a los términos *tecnofilia* y *tecnofobia* de la siguiente forma:

Los conceptos tecnofilia y tecnofobia son empleados por Sancho (1994) para referirse al profundo convencimiento de quienes piensan que los «artilugios electrónicos de última generación» son la solución a todos los problemas pedagógicos, y al rechazo al cambio y la innovación, por considerarla «deshumanizadora», respectivamente.

[...]

Desde un posicionamiento sociocrítico, compartimos los planteamientos de Litwin (2002: 3)¹ cuando afirma que «superar posiciones tecnofóbicas o tecnófilas es la condición necesaria para pensar en un proyecto educativo que mejore la calidad de la enseñanza desde propuestas en las que se logre trascender la tecnología utilizada».

Esta superación de posiciones antagónicas puede influir en la mejora de la enseñanza del idioma para inmigrantes, [...] la iniciación a las TIC de las personas adultas y el desarrollo de las habilidades informáticas y telemáticas que les permita su desenvolvimiento en los entornos electrónicos (acceso a los servicios de la Administración, de la sanidad, de la e-Learning, etc.).

En el caso de la enseñanza de español a inmigrantes, lo ideal sería encontrar el equilibrio entre estas dos posiciones extremas mencionadas en el informe. Puesto que el uso de las TIC en el aula es un complemento añadido a otros muchos elementos, sería absurdo adoptar una posición tecnófila al respecto. Si, por el contrario, nos decantamos por evitar totalmente las TIC también estaríamos actuando de forma irracional, ya que la utilización de estos recursos puede ser altamente rentable.

No obstante, debemos ser conscientes del riesgo que corremos al confiar en las TIC para nuestras clases, ya que también presentan una serie de desventajas. No todas las aulas disponen de los medios necesarios para utilizar estas herramientas y, aunque tengamos acceso a un ordenador, dependemos de su estado y de las condiciones externas para poder utilizarlo. Por ejemplo, puede haber un fallo con la instalación eléctrica del centro en el que trabajamos o el ordenador puede sufrir algún tipo de avería. En este caso, tendríamos que recurrir a formas más tradicionales de impartir nuestras clases.

Sin embargo, y siempre que nos sea posible valernos de ellas, las TIC pueden ser una gran ayuda en cualquier aula, y en la de español para inmigrantes en concreto. Si repasamos el perfil del alumnado inmigrante, veremos que las TIC pueden resultar muy beneficiosas en este contexto. La siguiente tabla amplía esta idea relacionando cada una de las características indicadas en el punto 2.1 de esta comunicación con las ventajas que las TIC presentan para los estudiantes:

¹ LITWIN, E. (2002): «Las Nuevas Tecnologías y las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad», *Actas del II Congreso Europeo de Tecnologías en la Educación y la ciudadanía: Una visión Crítica*. Barcelona (26-28 de junio). [CD-ROM].

Características de la enseñanza a inmigrantes	Ventajas del uso de las TIC
Los alumnos tienen necesidades acordes a su edad.	Saber utilizar las TIC puede ser una necesidad, lo utilizarán en muchos otros contextos: buscar trabajo, reservar billetes de transporte, consultar páginas web de organismos oficiales, etc.
Situación de inmersión lingüística.	Inmersión también a nivel social. Deben conocer la presencia de las TIC en la sociedad española y el uso que hacemos de ellas, que es cada día mayor.
Motivación para aprender / distancia psicológica dependiendo de la percepción que los estudiantes tienen de la sociedad española.	El profesor puede utilizar las TIC para motivar a sus estudiantes y cambiar su percepción inicial (utilizando elementos multimedia, por ejemplo).
Necesidad de cursos intensivos.	Los alumnos tendrán acceso a material complementario y otras formas de comunicación con el profesor.
Formación de grupos a lo largo del curso y poca regularidad en la asistencia.	Las TIC permiten la disponibilidad de materiales en línea para que los estudiantes tengan acceso a contenidos que no han cursado.
Heterogeneidad.	El uso de las TIC nos ayuda a proporcionar recursos variados. Cada estudiante podrá elegir qué utilizar, cómo y cuándo.

Las TIC también son de gran utilidad para los profesores ya que, a través de ellas, pueden compartir su trabajo y, a su vez, aprender de la retroalimentación que otros usuarios puedan proporcionar. Se trata de compartir los recursos para, entre todos, mejorar la enseñanza de español a inmigrantes. Si, además, tenemos en cuenta los diversos niveles de formación de este profesorado y las distintas situaciones en las que se encuentra, cualquier herramienta que permita una puesta en común de materiales, experiencias e ideas enriquecerá las clases enormemente.

LA WEB 2.0 EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

El término *Web 2.0* comenzó a utilizarse para diferenciar un nuevo tipo de página web que apareció principios del siglo XXI. En el artículo «Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software» (O'Reilly, 2006:2), se intenta aclarar este concepto otorgándole, además, una cierta entidad teórica.

En el citado artículo, Tim O'Reilly resume las principales características que debería cumplir cualquier compañía que afirme que es *Web 2.0*:

- Servicios, no software empaquetado, con escalabilidad rentable.
- Control sobre fuentes de datos únicos y difíciles de replicar que se enriquezcan a medida que más gente las utilice.
- Confiar en los usuarios como co-desarrolladores.
- Aprovechar la inteligencia colectiva.
- Sacar partido de la larga cola (*the long tail*) mediante el autoservicio del cliente.
- Software no limitado a un solo dispositivo.
- Interfaces de usuario, modelos de desarrollo y modelos de negocio ligeros.

Sintetizando un poco más esta idea, podríamos identificar dos principios sobre los que se construye el concepto *Web 2.0*: comunidad (por la creación colectiva de contenidos y la interacción entre los distintos usuarios) y aprovechamiento de la tecnología (con la utilización de la plataforma web y una mayor rapidez de transferencia de información). Además, no debemos olvidar que la unión de los dos principios anteriores nos permite crear aplicaciones más complejas de una forma más rápida y sencilla, resultando altamente rentable tanto para el creador como para los demás usuarios.

LAS APLICACIONES DE LA WEB 2.0 EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

La gran variedad de herramientas que la Web 2.0 pone a nuestra disposición puede resultar de gran ayuda para los profesores. En «Entienda la Web 2.0 y sus principales servicios» (Anderson, 2007), disponible en la página web de Eduteka, se mencionan algunas de ellas:

Un número de nuevos servicios y aplicaciones basados en la Red, que en alguna medida se están utilizando en educación, [se fundamentan] en el concepto de Web 2.0. No son realmente programas como tales, sino servicios o procesos de usuario contruidos usando porciones de programas y estándares abiertos soportados por Internet y la web. Estos incluyen blogs, wikis, sindicación de contenido, «podcasting», servicios de etiquetado (*tagging*) y el compartir recursos multimedia. Muchas de estas aplicaciones de la Web están bastante maduras y se han venido utilizando durante varios años. Sin embargo, nuevas apariencias (formas) y capacidades se les adicionan con regularidad. Vale la pena anotar que muchos de esos nuevos programas son concatenaciones que utilizan servicios ya existentes.

Además, todas ellas se pueden utilizar de forma gratuita y tienen un funcionamiento relativamente sencillo. Al encontrarse en línea, son accesibles en cualquier momento y desde cualquier ordenador, lo que ayuda a salvar la desventaja que encontrábamos al uso de las TIC. Los servicios de la Web 2.0 se pueden consultar tanto en el aula como fuera de ella. Aunque es posible que no todos nuestros alumnos tengan acceso a las nuevas tecnologías en su casa, actualmente hay acceso gratuito a Internet desde cualquier biblioteca pública o cualquier otra institución y, por tanto, podrían utilizarlas igualmente.

En cuanto a la enseñanza de español a inmigrantes, las aplicaciones de la Web 2.0 que pueden resultar más interesantes son los blogs y los wikis, aunque también comentaré brevemente la plataforma Moodle. Todas ellas se pueden presentar como una opción que completa y enriquece los contenidos vistos en las clases presenciales.

También es importante señalar que todas estas herramientas pueden ser utilizadas de formas muy diversas y que, dependiendo del caso, permiten la comunicación entre estudiantes, entre profesores o entre todos ellos.

Los blogs en la enseñanza de español a inmigrantes

«En pocas palabras, un blog es un sitio web que facilita la publicación instantánea de entradas (*posts*) y permite a sus lectores dar retroalimentación al autor en forma de comentarios. Las entradas quedan organizadas cronológicamente iniciando con la más reciente» (Anderson, 2007)².

Cualquier persona puede crear su propio blog con servicios que ofrecen software gratuito como Blogger (www.blogger.com) o WordPress (es.wordpress.org). En la enseñanza, un blog puede resultar muy útil por diversas razones, como se explica en «La escritura con «Weblogs». Una oportunidad para los diarios estudiantiles» (Bull, Bull y Kajder, 2004), disponible en la página web de Eduteka:

Los diarios electrónicos (blogs) ofrecen una herramienta diferente y el potencial de reinventar el trabajo que se realiza con los diarios de papel en el aula de clase, retando a estudiantes y maestros a pensar en formas de escribir auténticas. Los diarios electrónicos (blogs) demandan publicaciones multimedia, escritura concisa y precisa, respuestas regulares y a tiempo y una manera nueva y excitante de involucrar a los estudiantes.

Los blogs también nos permiten controlar la privacidad, el autor decide quién puede ver sus publicaciones y quién puede dejar comentarios. Aunque en los últimos años otros servicios como las redes sociales han ganado mucha popularidad, los blogs son más convenientes para ser utilizados en educación, ya que se pueden configurar de modo que sean visibles para todo el mundo. Las redes sociales, en cambio, suelen ser más restrictivas y, aunque se tenga acceso a los contenidos publicados, probablemente sea necesario crear una cuenta para poder comentar. Además, es posible que nuestros alumnos no utilicen ninguna de estas herramientas, y es mucho más sencillo enseñarles cómo funciona un blog que pedirles que creen un perfil en una red social.

Asimismo, las entradas de un blog no sólo se componen de texto, sino que también podemos incluir imágenes u otros elementos multimedia como videos de YouTube (www.youtube.com) o presentaciones alojadas en páginas web como SlideShare (www.slideshare.net). Gracias a esto, se comparte rápidamente una gran variedad de recursos a los que, de otra forma, sería más difícil acceder.

Un inconveniente que puede preocupar a los usuarios es la aparente falta de protección de los contenidos que se publican en Internet. Es posible que algunos profesores no quieran utilizar un blog por miedo a que otros se apropien de su trabajo. Para evitar problemas de este tipo, existe la licencia de Creative Commons que permite a los usuarios «copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra» siempre y cuando se reconozcan los créditos de la obra y sus contenidos no se utilicen para fines comerciales.

² Definición de *blog* que aparece en «Entienda la Web 2.0 y sus principales servicios», disponible en la página web de Eduteka.

Teniendo en cuenta todo esto, en la enseñanza de español a inmigrantes podemos encontrar, al menos, tres tipos de blogs:

- *Blog del curso*, un blog creado por el profesor para comunicarse con sus estudiantes sobre actividades relacionadas con el curso y donde, además, se proporcionan materiales complementarios.
- *Blog de los alumnos*, donde los estudiantes publican tareas relacionadas con el curso. Puede ser colectivo o individual.
- *Blog del profesor*, donde el docente puede compartir recursos y reflexiones con otros usuarios.

Los wikis en la enseñanza de español a inmigrantes

Un wiki (denominación que parece venir de la palabra hawaiana *wikiwiki* que significa *rápido* o *veloz*) es una página web o un conjunto de páginas web que cualquier persona a quien se le permita el acceso puede editar fácilmente desde cualquier lugar. En pocas palabras, es un sitio web de construcción colectiva, con un tema específico, en el cual los usuarios tienen libertad para adicionar, eliminar o editar los contenidos.

En las Instituciones Educativas, los wikis posibilitan que grupos de estudiantes, profesores o ambos, elaboren colectivamente glosarios de diferentes asignaturas, reúnan contenidos, compartan y construyan colaborativamente trabajos escritos, creen sus propios libros de texto y desarrollen repositorios de recursos. En clases colaborativas, docentes y estudiantes trabajan juntos y comparten la responsabilidad por los proyectos que se realizan. Los wikis se pueden aprovechar en el aula para crear fácilmente un ambiente colaborativo en línea sin depender de quienes manejan el área de tecnología en la Institución. Algunos de los sitios que ofrecen servicio de creación en línea de wikis, permiten la utilización de contraseña como medida de seguridad para los usuarios³. (Anderson, 2007)

Como en el caso de los blogs, es relativamente sencillo crear un wiki desde sitios como Wikispaces (www.wikispaces.com). Sin embargo, esta aplicación requiere más implicación por parte del alumno y, por tanto, no sería recomendable utilizarlo en algunos casos. A pesar de ello, debemos conocer sus posibilidades para beneficiarnos de ellas cuando nos sea posible.

La gran ventaja de los wikis es que podemos crear contenidos colectivamente. Además, todos los usuarios pueden crear, modificar y borrar lo que crean conveniente, y no dependemos de un administrador que controle todos esos movimientos. A diferencia de otras herramientas como los foros de discusión, tanto el creador de la página como el resto de usuarios deciden sobre qué se publica y cómo hacerlo, lo que les otorga una mayor autonomía. Finalmente, y como se comenta en el artículo citado anteriormente, podemos regular la privacidad para que nuestro wiki sea público (visible y modificable por cualquier usuario) o privado (cerrado para un grupo concreto de usuarios). Esta última característica nos permitiría, por ejemplo, utilizar un wiki con un grupo de estudiantes sin que nadie externo a él pudiera interferir.

³ Definición de *wiki* y referencia a sus usos educativos en «Entienda la Web 2.0 y sus principales servicios», disponible en la página web de Eduteka.

Por otra parte, y aunque su uso con los alumnos pueda parecer limitado, los wikis pueden ser un instrumento muy interesante para que los docentes compartan recursos. De hecho, en la enseñanza de español a inmigrantes resultaría especialmente útil si tenemos en cuenta la diversa formación y experiencia de los profesores y voluntarios que trabajan en este campo.

Moodle en la enseñanza de español a inmigrantes

Moodle (moodle.org) es una aplicación web gratuita que nos permite crear cursos en línea. En el observatorio tecnológico del ITE (Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación), lo definen como «un sistema de gestión de cursos libre (*Course Management System CMS*) que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea» (Moreno Guerrero, 2010:1).

Además de ser gratuito, permite controlar quién puede acceder a cada curso. En una misma plataforma se pueden alojar varios cursos y cada alumno sólo tendrá acceso a aquellos en los que el profesor le haya matriculado. Asimismo, el profesor sabe cuándo se conectan sus estudiantes y qué actividades realizan.

Otra virtud de Moodle radica en la diversidad de recursos que podemos introducir en la plataforma: blogs, wikis, foros, actividades, distintos tipos de archivos, enlaces a páginas web, etc. Con tal variedad de posibilidades, se logra una mejora innegable del curso.

Finalmente, y aunque Moodle es un servicio bastante más complejo que un blog o un wiki y puede requerir una mayor planificación, es una opción más a tener en cuenta gracias a la cantidad de ventajas que presenta.

CONCLUSIONES

Las TIC constituyen un gran apoyo para los profesores, ya que nos ayudan a que los contenidos que impartimos sean más atractivos para los estudiantes. Además, considerando las características del alumnado inmigrante, resultan aún más apropiadas, puesto que reutilizarán los conocimientos informáticos que puedan adquirir en el aula en muchos otros ámbitos de sus vidas.

Por otra parte, el hecho de que un blog o un wiki sea accesible desde cualquier ordenador en cualquier momento hace de este tipo de servicio el complemento perfecto a las clases presenciales. Al utilizar las herramientas que nos brinda la Web 2.0 enriquecemos la enseñanza de español a inmigrantes tanto para los estudiantes como para los profesores.

Es cierto que es necesario dedicar un tiempo a crear estas páginas y a su mantenimiento, pero presentan muchas más ventajas que inconvenientes. Debemos perder el miedo a las nuevas tecnologías y comenzar a utilizar todos los recursos que nos ofrecen ya que, a largo plazo, resultan altamente rentables.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Paul (2007): *Entienda la Web 2.0 y sus principales servicios* [en línea] <<http://www.eduteka.org/Web20Intro.php>>

- BULL, Glenn, Gina BULL y Sara KAJDER (2004): *La escritura con «Weblogs». Una oportunidad para los diarios estudiantiles* [en línea] <<http://www.eduteka.org/Weblogs1.php>>
- CREATIVE COMMONS (España): *Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual 2.5 España (CC BY-NC-SA 2.5)* [en línea] <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/>>
- MORENO GUERRERO, Antonio José (2010): *Monográfico: Moodle* [en línea] <<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/component/content/article/789-monografico-moodle>>
- O'REILLY, Tim (2006): *Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software* [en línea] <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146>
- ORTEGA CARRILLO, José Antonio et al.: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración* [en línea] <<http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/indice.htm>>
- VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ: *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm>

PRAGMÁTICA DE LOS USOS Y NORMAS EN MATERIALES PERIODÍSTICOS DIGITALES AMERICANOS*

Mariano Franco Figueroa
Universidad de Cádiz

RESUMEN: A partir del léxico seleccionado, planteamos la necesaria reflexión lingüística que la comunicación transnacional impone al discriminar los usos contrastivos diatópicos y diastráticos. La globalización de la comunicación electrónica proporciona recursos léxicos y gramaticales para la enseñanza-aprendizaje que precisan argumentos sólidos y fiables que constaten el grado de codificación y aceptación social. Ajenos a un hipotético *español neutro*, los textos periodísticos emplean un vocabulario no siempre comprensible para el usuario y la Red supone un primer paso para solventar dudas y ambigüedades con la consulta de diccionarios académicos y libros de estilo. Estas expresiones léxicas, concebidas como estrategias de aprendizajes según modelos morfológicos y sintácticos memorizados, se adecuan al nivel competencial lingüístico y pragmático que el *Marco Común Europeo* (2002) exige para el dominio y maestría en la L2.

INTRODUCCIÓN

El estudiante que lee *chatarra* y oye *notequemes* poco puede entender, sin el recurso de sus competencias pragmática y sociolingüística, que se refieren a la expresión más general de *comida basura* y del *agarrador* como utensilio de cocina. Se trata de variantes muy populares en países americanos, la primera en México, Guatemala, Honduras, República Dominicana, Perú, Bolivia y El Salvador, según confirma el *DA*, aunque el *DRAE* la refiere a México y Uruguay, y la segunda como coloquialismo mexicano. ¿Qué tipo de léxico, entonces, se debe enseñar?¹; desde luego no sólo el peninsular. Con idéntica extrañeza recibirá mensajes como *nos corrieron con un hacha* (*El Intransigente*), *arribaría recién el lunes en horas de la tarde* (*El Diario de Bolivia*), *estuvieron desde las 6:00 de la tarde hasta en horas de la madrugada* (*La Tribuna*), si desconoce el significado y usos tradicionales en el español, hoy conservados en las

* Del Proyecto FFI2011-24806/FILO, MICINN.

¹ Resulta una obviedad, por el número de usuarios, que la expansión del español en el mundo recae en la comunidad hispanoamericana más que en la peninsular. Este reconocimiento quedó ya plasmado en el XI congreso de Asele cuando se respondía a la cuestión de *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), 2000).

variantes americanas, de *correr* 'acosar', del adverbio apocopado *recién*, no sólo ante adjetivo o participio, y de la expresión temporal con cambio prepositivo como *en la tarde*, muy común en el español clásico peninsular. El alumno encuentra cómodo este nuevo canal, acostumbrado a bregar con las nuevas tecnologías y a sumergirse, con poco coste y con rapidez, en situaciones reales de diferentes ámbitos, con la ventaja que el medio audiovisual le proporciona. Posiblemente conoce la voz *pacman* 'come-cocos', por la difusión de los juegos electrónicos, «Morgado la trató de Pacman» (*Todo Noticia*), «la acusó de haber utilizado el serrucho y de haber actuado como un pac man para desplazarlo del organismo» (*Clarín*). Sin embargo, este gigantesco corpus informativo, ilimitado por su necesaria actualidad, lo desborda y confunde en su pretensión de usarlo como material elaborado para su autoaprendizaje si no obtiene la ayuda de un filtro que solucione los desajustes de los textos y sus correspondientes niveles competenciales en su lengua.

El efecto globalizador que la difusión electrónica proporciona a la comunicación hispánica nos acerca a una variedad de usos lingüísticos que condiciona la selección de los materiales en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y que impone la necesaria reflexión para discriminarlos según un criterio normativo. Pasado el entusiasmo generalizado por la modernidad tecnológica que suponía Internet y los modelos basados en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), el potencial didáctico de la Red se ha asumido como recurso complementario no sólo de materiales sino también de las estrategias y habilidades y de las destrezas que los aprendientes puedan desarrollar. Se trata del aprovechamiento de un nuevo canal, con información ilimitada y constante, pero con características propias que condicionan su calidad y eficacia, y que, por tanto, precisa de una continuada revisión crítica por parte del docente para su adecuación a las necesidades del alumno y al grado de sus competencias generales y comunicativas. En este sentido, el ejemplario sacado de periódicos digitales americanos, algunos de tirada nacional y otros circunscritos a determinadas regiones, posibilita su utilidad en niveles altos de competencia en la lengua meta, el nivel C del *Marco Común Europeo*. Aunque la redacción de los textos periodísticos digitales no se diferencia mucho de sus correspondientes impresos², la premura con la que se modifica la información y se recicla permite obtener suficientes variantes diatópicas, distráticas y diafásicas de la lengua y contrastarlas con el *Diccionario panhispánico de dudas* y con el *DRAE*, como prescripción normativa, o con los libros de estilo periodísticos, como descripción de los usos, todos disponibles igualmente en la Red. La mayor productividad de estos recursos se obtiene con tareas que potencien estrategias para el autoaprendizaje a partir de los procesos derivativos de creación lexicogenética (Varela Ortega, 2003) de manera que términos y expresiones infrecuentes o desconocidas, no sólo en su forma sino también en su significado contextual, se integren en la competencia individual.

² La información actualizada en la Web, con elementos interactivos como foros, concursos, juegos, publicidad, etc., no ha supuesto que el texto informativo se redacte con criterios diferentes de los utilizados para el papel impreso, y aún la mayoría de los periodistas siguen con los moldes genéricos tradicionales y las mismas rutinas ajenas a la Red (Salaverria, 2005: 11).

ACTIVIDADES DE CONTRASTES: NORMA Y USOS PERIODÍSTICOS HISPANOAMERICANOS

La posibilidad de acceder en la Red a fuentes lexicográficas de diferentes características, tanto más cercanas a la norma como alejadas de lo considerado estándar, necesita de criterios de búsqueda y selección de estos recursos a la hora de su consulta en la clase de lenguas³. Al docente corresponde la discriminación de los textos, en este caso, de la prensa digital hispanoamericana⁴, si pretendemos usarlos como recursos didácticos en la educación presencial o a distancia (*e-learning*), porque la inmediatez del medio propicia el uso de coloquialismos y normas regionales, y, lejos de actuar con mente purista, se debe asumir la variedad como propia del contexto y ofrecer explicaciones que la justifiquen, con criterio metodológico de complementariedad. La presencia del ámbito sociocultural hispanoamericano en los manuales y libros de textos no resulta suficiente si en las competencias lingüísticas sólo se presta atención a un único dialecto y muchas de las variaciones son consideradas transgresiones, comparadas siempre con una supuesta norma estándar. La evolución natural de la lengua muestra las alternancias y los cambios léxicos y gramaticales ocasionados por el uso. Es este uso dialectal el que confirma las preferencias formales para expresar un significado común o las estructuras sintácticas diferentes que desempeñan la misma función comunicativa. Veamos algunos ejemplos en periódicos consultados en la Red, con intención de mostrar variedades léxicas y gramaticales, algunas de prestigio y aceptación generalizada que contravienen la consideración normativa de popularismo⁵, otras de evidente adscripción social marcada y de extensión geográfica más restringida.

Determinados dobles gramaticales, con cambio prepositivo, tienen justificación histórica en la lengua y se encuentran permitidos por la Academia y avalados en su uso por los libros de estilo⁶. Así, no debe sorprender al alumno textos noticiosos como «Cuatro delincuentes armados ingresaron el domingo a la madrugada a la celebración que se realizaba en una casa quinta de esa localidad» (*El Diario*), «el muchacho venía siendo investigado y, con una orden de allanamiento, se ingresó a su domicilio de avenida Mitre» (*El Diario de los Andes*), «una confitería ubicada a unos 100 metros del ingreso a la reserva» (*El Intransigente*), porque el DPD y el EUEfe estiman que el cambio de *a* por *en* caracteriza la norma americana. Idéntico argumento justifica el uso transitivo del verbo *colisionar* en este último periódico «Minutos después se tomó conocimiento que el automóvil en cuestión había sido protagonista de un accidente de

³ Véase la relación de *corpus* lingüísticos y de materiales elaborados en la Red que Morala (2004) sugiere para la búsqueda y recogida de variantes léxicas. Presenta la página *Español@Internet* denominada *Diccionarios de Variantes del Español* en la que registra los glosarios, vocabularios y diccionarios que presentan un léxico diacrónico, diastrático y diatópico en muchos casos ajeno al más general y estándar. No los citamos, aunque los hemos consultado, sobre todo de regionalismos americanos.

⁴ Del potencial didáctico de estos textos da cuenta el uso extensivo como fuente de materiales de apoyo y complementario en la clase de E/LE. Rosalíe Sitman y Mar Cruz Piñol valoran las ediciones electrónicas de periódicos en español como herramienta de acercamiento cultural y lingüístico, en «La prensa hispanohablante en línea: conocer las diferencias para acortar las distancias» (1999).

⁵ Caso del *voseo*, propio de la norma, incluso culta, en el Río de la Plata. Son abundantes los ejemplos: «Basura, vos sos bienvenida», «Macri reciclá», «O contános qué pasó acá» (*El Diario*), «Mirá aquí el vídeo con los goles» (*El Intransigente*).

⁶ Eludimos los casos en los que la presencia o ausencia prepositiva, sobre todo de *a* y *de*, condiciona la norma, suficientemente documentada en los textos periodísticos tanto del español americano como en el de España.

tránsito, cuando colisionó a una motocicleta marca Mundial 110 cc que se hallaba estacionada». Y de transitividad se trata cuando se utiliza *demorar* con el significado de 'mantener la policía detenido a alguien mientras se identifica o se investigan sus antecedentes', que el *DA* circunscribe a Argentina y Uruguay: «El agresor fue demorado por la policía, que investiga las causas del incidente» (*La Razón*). Se alude muchas veces a la reflexividad que caracteriza la norma americana con algunos verbos, como *regresarse*, *desayunarse*, pero igualmente es de uso americano la omisión del reflexivo: «Se vino abajo cuando una de las jubiladas que trabajan ad honorem se lavaba las manos. Zafó de casualidad, contaron a 24COM» (*El Diario*)⁷. La norma del *DPD* nos indica que *gustar* se construye con *de*, pero en el periódico *El Sol* de México leemos «la gente sigue gustando con su música».

El uso de préstamos pone en juego algo del exotismo léxico que nos provoca determinados vocablos, como *afiche* por *cartel*, cuando se lee el titular reiterado en «Denuncian que madres financió afiches de campaña kirchneristas» (*Todo Noticias*). La consulta del *DPD* proporciona al estudiante información gramatical y pragmática. Aunque encuentra las dos formas, la xenista *affiche* y la adaptada aquí citada, la derivación hacia el lema *cartel*, revela la preferencia léxica académica. La utilidad del artículo se confirma con la aportación de datos acerca de su extensión geográfica y de su registro más habitual⁸. En el periódico argentino *El Intransigente* nos topamos con un vocabulario específico de las sociedades democráticas, «Consultado sobre un eventual ballottage en las Nacionales, el Gobernador salteño dijo que jamás podríamos tener temor del voto de la gente»; igualmente este diccionario recoge el galicismo *ballottage* y nos refiere a su adaptación *balotaje* 'segunda vuelta en las elecciones', usado en el Río de la Plata, aunque muestra su inclinación por la expresión *segunda vuelta*⁹. Al mismo medio pertenecen los términos *querosén* y *piquete*, con forma y sentido anglicista respectivamente. El primero se lee en una noticia de Salta, «Una joven de 14 años resultó con quemaduras de diversa consideración en diferentes partes de su cuerpo luego de ser rociada con querosén y encendida fuego por otro adolescente», y permite rastrear en el *DPD* la aceptación de distintas lematizaciones, con la usual en España *queroseno* / *keroseno*, y su distribución geográfica americana¹⁰. La palabra *piquete* 'grupo de personas con fines políticos que se sitúan ante un edificio para impedir la entrada al mismo en señal de protesta', se usa en el español general, pero en este con-

⁷ El *DA* registra la matización significativa 'salir de una situación desfavorable o comprometida sin daño ni perjuicio', de uso popular en Puerto Rico, Perú, Bolivia, Ecuador, Paraguay y Argentina.

⁸ «Cuando el cartel se exhibe con fines publicitarios, en algunos países hispanoamericanos se emplea también la voz afiche». También resulta útil para el aprendizaje sinónimo el comentario «Cuando el cartel se coloca en una pared interior, con fines meramente decorativos, se suele utilizar más la palabra póster». Aunque el *DA* lo califica de poco usado, registra en Ecuador el derivado *afichero* 'persona que pega afiches por las calles, en especial de propaganda política', y lo tilda de popular. *El País* lo considera galicismo sustituible por *cartel*, *bando* o *edicto*, según función.

⁹ El *DA* añade su uso a Perú, Chile, menos en República Dominicana, y lo estima del registro culto esmerado. *El País* considera que la voz es un xenismo y que, en caso de uso, debe ir en cursiva y con acentuación significativa.

¹⁰ Para el *DPD*, *querosén* / *kerosén*, *querosene* / *kerosene* son usuales en América, incluso *querosín* / *kerosín*, adscritas a Nicaragua y Panamá; *querosén* se registrada en Costa Rica, Venezuela, Cuba y Ecuador, y *queroseno* en Honduras, El Salvador, Cuba, Colombia, Perú, Argentina y Uruguay, según el *DA*, en tanto que *querosín* se da en Nicaragua, Panamá y Ecuador, y su variante *kerosín* en Panamá y sur de Ecuador. *El País* y *FUEfe* rechazan la grafía *keroseno*.

texto se refiere al ‘acto de demostración de protesta’: «Se pusieron cada vez más violentos y reconocimos a las mismas personas que nos hicieron un piquete hace unos viajes atrás, que nos quisieron incendiar un camión y nos corrieron con un hacha». Igualmente contrastivos resultan los anglicismos *reportar* ‘comunicar o dar una noticia’, americanismo general según el *DRAE*, admitido también en el *EUEfe*; *escrachar* ‘dejar en evidencia a alguien’, popular en Argentina y Uruguay para el *DA* y coloquial según el *DRAE*; *shockear* ‘conmocionar’, también usado en Argentina y Uruguay, aunque menos en Chile (*DA*), pero que el *DPD* no recoge sino que considera innecesario incluso el sustantivo *shock*, sustituible por *conmoción*, *impresión*, *sorpresa* o *impacto*, aunque admitido por el *EUEfe*; *cachar* ‘agarrar, pillar’, extendido por América, según el *DPD*, s. v. *choque*, y que precisa asimismo el *DRAE* para América Meridional, Cuba, El Salvador, Honduras y México¹¹; o *monitorear* ‘supervisar, vigilar con monitor’, americanismo general para el *DPD*, que contrasta con *monitorizar*, empleado en el español de España (*EUEfe*), con idéntica distribución de sus derivados *monitoreo* y *monitorización*: «La primera pasada del SAC-D/Aquarius sobre Córdoba, desde donde es monitoreado por la estación terrena de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales, se realizó exitosamente» (*La Crónica*).

Se precisa de ayuda lexicográfica para deducir el significado de *cuadra* en América, referido a ‘manzana de casas’, ‘medida de longitud, variable según países, entre 100 y 150 metros’ (*DRAE*); el de *chancho* ‘cerdo’, o el del término *allanar* y su derivado *allanamiento*, que conservan en América el sentido arcaico ‘registro hecho por la policía, generalmente por disposición judicial’ (*DRAE*)¹². Mayor cautela se exige en la selección de voces que difieren en su sentido con el del español europeo. La consulta del *DRAE* confirma al estudiante el uso en Argentina, Chile y Uruguay¹³ de *rodado* como sinónimo de *coche*, además del preferente *auto*, si duda ante la noticia «cuando el menor conducía el rodado en compañía de otros dos menores de 15 y 17 años, por causas que se tratan de establecer perdió el control del mismo y colisionó contra un árbol» (*El Intransigente*). Le despistará el término *rastra* si no accede a la información del diccionario académico que aclara, a partir de *rastra* ‘cajón de carro’, el significado de ‘camión con remolque’, en Honduras y Nicaragua: «Hubo un toque entre un camión de transporte de la ciudad Capital y una rastra cañera» (*El Diario*). El conocimiento del sentido general de *vianda* ‘comida’ o de *pesquisa* ‘indagación’ no le resulta suficiente para entender las noticias: «Los 380 niños que hasta el año pasado asistían al único comedero ubicado en el corazón del barrio Presidente Juan Domingo Perón [...], hoy se ven obligados a retirar la vianda e irse a sus hogares» (*El Diario*); «De acuerdo a lo establecido luego por los pesquisas, la estudiante había salido la noche del sábado a bailar con unos amigos a un local ubicado frente a la plaza principal de La Cocha y no regresó a su casa» (*El Intransigente*). El *DA* da la acepción

¹¹ *El Diario*: «Reportó una noticia», «Greenpeace esgrachó a Macri por la basura que manda al Conurbano», «Estoy shockeada, dijo su madre a 24CON», «Es muy shockeante que a 40 días de su casamiento pase una cosa así»; *La Cuarta*: «En la comuna de la Granja fueron cachados los seis integrantes de esta banda consanguínea».

¹² *El Diario*: «residen en una vivienda que se encuentra a media cuadra de la avenida principal y de la comisaría de la ciudad»; *El Intransigente*: «la víspera cenaron chorizo de chancho»; *La Razón*: «Policía Bonaerense realizó más de 500 allanamientos, aunque sin novedades»; *Diario de los Andes*: «el juez Norberto Oyarbide allanó ayer oficinas de un edificio».

¹³ Aunque el *DA* añade a su empleo el sur de Bolivia y Paraguay.

'comida que se lleva al lugar de estudios o de trabajo', empleada en Honduras, Ecuador, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay; y señala 'investigador policial', de poco uso en Argentina, 'policía secreta', obsoleto en Ecuador y Panamá, aunque el *DRAE* lo mantiene en Ecuador. Obligada es la consulta al *DRAE* para precisar *voltear* 'derribar', como americanismo de Argentina, Bolivia, Chile y Uruguay, y que el *DA* amplía a México, con uso popular «ostentaban tal capacidad delincinencial que podían voltear a Medellín en un ratico» (*El Espectador*).

La lectura indiscriminada de estos materiales periodísticos en Red puede desconcertar al alumno que comprueba la dificultad para comprender la información que maneja. A medida que restringimos el potencial receptor social del medio, aumenta el uso de expresiones lingüísticas menos generales y más propia de niveles populares y de registros coloquiales, con el consiguiente desconocimiento de sus acotados significados. Los periódicos argentinos regionales dan fe de esta situación cuando utilizan términos propios como *bacha* 'pila donde se lava o se friega', *bancarse* 'responsabilizarse de un dicho o una situación', 'soportar', *chantá* 'estafador', 'irresponsable', *gallego* 'de ascendencia española', *levantar* 'conquistar sentimentalmente a alguien, por lo común con fines sexuales', *patota* 'grupo que suele darse a provocaciones, desmanes y abusos en lugares públicos', *tierno* 'niño de corta edad'¹⁴. Incluso se registra *gambeta* 'evasiva para eludir una dificultad o el cumplimiento de un compromiso' en un periódico colombiano, lo que condiciona este uso fuera de la zona más común para el término¹⁵. La noticia que sigue, de *El Diario* de Tucumán, testimonia estos usos regionales que exigen una competencia de nivel C, además de la ayuda de materiales lexicográficos específicos seleccionado por el docente correspondiente, si quiere satisfacer su curiosidad informativa:

Peligro por la venta de Shampoo trucho en las ferias del Conurbano

Antonia vio los productos sobre una mesita de la feria y se tentó con el precio: shampoo y crema de enjuague, en potes grandes, a 10 pesos el combo. Recordó que gasta 25 pesos en cualquier perfumería por la misma mercadería, y no lo dudó. Da escalofríos pensar que el producto que rellena los envases falsificados probablemente se realizó en un depósito ilegal, adentro de una olla, sin regulación ni control de ningún tipo, cerró Peretta.

Además del xenismo *shampoo*, inadmisibles para el *DPD* o *El País*, de los americanismos *feria* 'mercado', *mercadería* 'mercancía', y de la preferencia de *adentro*, se

¹⁴ *El Diario*: «el baño está roto desde 2010, cuando parte del entretecho de yeso se vino abajo y dio contra la bacha», el *DA* lo registra en Paraguay y Argentina, «Algo que constaté, que vio y que creo que ninguna mujer normal o con sentido común se bancaría», el *DRAE* lo estima coloquial en Argentina y Uruguay, el *DA* añade Bolivia; *El Intransigente*: «todos los economistas que opinan son unos chantas, y lo son porque están pagados por esos mismos grupos económicos», occidentalismo que el *DA* localiza en Chile, Paraguay, Uruguay y Argentina, con uso popular y culto espontáneo. *El Diario*: «Yanquis y Gallegos, una dupla letal», el *DRAE* lo adscribe a las Antillas, Argentina, Colombia y Uruguay; «Un tierno: se levantó a una chica con sólo 5 años», para *tierno*, el *DRAE* lo refiere a El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, *levantar*, que lo tilda de coloquialismo, lo localiza en Argentina, Cuba, El Salvador, Uruguay y Venezuela; *Todo Noticias*: «Rachid denunció que el ex titular del INADI la atacó a ella y a sus empleados con una patota», el *DRAE* lo da en Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, el *DA* añade centro de Colombia y Chile, marca popular y estilo espontáneo.

¹⁵ *El Espectador*: «después de rotundas gambetas de risa aguda y pases de palabra», coloquial para el *DRAE*, en Argentina y Uruguay, aunque el *DA* añade el uso en Bolivia, también con las marcas de popular y culto espontáneo.

emplean *trucho* 'falso, fraudulento', presente en Argentina y Uruguay, como coloquialismo, según el *DRAE*; *pote* 'recipiente con tapa', americanismo general para el *DRAE*; *combo* 'lote de varias cosas que se venden juntas o de forma ventajosa para el comprador', quechuismo registrado por el *DRAE* en Venezuela, y que, según el *DA*, es propio de Honduras, El Salvador, Nicaragua, Venezuela, Bolivia, Chile, Argentina y Paraguay, con la marca popular.

Con desconcierto se enfrentará el estudiante a las expresiones que recogen los periódicos menos generales de Chile y de registro más popular y coloquial. Basta con ojear *La Cuarta* y dos de sus titulares «Actriz british fondeó fiambre para pechar pensión», «Manifestantes se cansaron del flaiterio y lo echaron a chuleta limpia». Además del marinerismo *fondear* aplicado al coloquialismo *fiambre* 'muerto', aparece *pechar* 'estafar', no tan común en el español europeo, a pesar de que el *DRAE* lo tilda de americanismo general. No recoge, sin embargo, *flaite* 'persona ruda, poco refinada', y su derivado *flaiterio*, que el *DA* localiza como propio de Chile. Incluso la presencia de los indigenismos, justificada por la regionalización del periódico en cuestión, se añade a esta dificultad como ocurre con la noticia de *El Diario de los Andes*, «Unos 120 tamberos de la cuenca lechera santafesina se movilizaron ayer frente a la planta industrial de la empresa Sancor en la localidad de Sunchales», en la que el ruralismo *tambero* 'encargado del tambo', propio de América Meridional, según el *DRAE*, exige el conocimiento del sustantivo *tambo* 'establecimiento ganadero, especialmente de ganado vacuno', de uso argentino y uruguayo para la Academia. Lo mismo sucede con *guacarazo* 'golpe grande', «Guacarazo de 7 grados Richter remeció a los peruanos», que el *DA* recoge en Perú Bolivia y Chile, tanto de uso popular y como culto espontáneo¹⁶. También *El Diario*, en el titular «Cuatro hombres la tenían encerrada en un galpón donde la violaban por diversión», da por usual y conocido en la zona el nahuatlismo *galpón* 'cobertizo grande con paredes o sin ellas', en América Meridional y Honduras, según el *DRAE*, y 'almacén grande y amplio destinado a guardar mercancías' en Bolivia y Chile, según el *DA*. Sin embargo, cabe esperar información precisa cuando el término indígena pertenece al español general. Así, el diario colombiano *El Espectador* relata «le den uno o dos años más de cárcel que a quien pagó una arroba de papa con un billete falso». Poca ayuda presta el *DRAE* que registra *papa* y lo refiere a *patata*, sin marcas diatópicas ni diastráticas de este quechuismo generalizado en el español. Sí añade la adscripción geográfica el *DPD*, al referirlo al sur peninsular, Canarias e Hispanoamérica, además de no dar entrada a la variante, resultado de la confusión histórica, *patata*.

TAREAS DE PRODUCTIVIDAD LEXICOGENÉSICA

Más allá de la simple lista de palabras, la utilidad de la variación léxica proporcional, además del conocimiento de diferentes normas diatópicas, diastráticas y de estilo, la posibilidad del aprendizaje de reglas básicas sobre el funcionamiento de los sistemas morfológicos y semánticos que afectan al vocabulario de la lengua. El aprovechamiento didáctico dependerá del alcance competencial que se pretenda y de las

¹⁶ La voz *remecida* alude al temblor que produce un terremoto, y es propia de Perú, Chile y Argentina.

actividades programadas para su consecución. En este sentido, el proceso de la derivación y los contrastes sinonímicos y polisémicos de algunos términos recogidos en los textos periodísticos consienten una didactización fructífera. El verbo *ameritar* 'merecer', americanismo general para el *DRAE*, «Lo más grave es que luego se determina que en la mayoría de los casos sus condenas no ameritan privación de libertad» (*La Tercera*), nos recuerda el empleo de su lexema originario *meritar*, poco usado según la Academia, y la voces de esta familia léxica, los más comunes como *mérito*, *merecimiento*, o restringido como *meritante*, empleado en Chile, en el estilo culto, según el *DA*¹⁷.

En la noticia salteña «El Gobernador Juan Manuel Urtubey dijo que en términos reales, las elecciones primarias obligatorias significarán una clasificatoria de cara a las generales de Octubre» (*El Intransigente*), el contraste derivativo aparece en *clasificatoria* 'clasificación', adjetivo para el *DRAE*, pero sustantivo para el *DA*, especialmente 'En una competencia deportiva, proceso de selección'¹⁸. Del mismo medio informativo tenemos a *palazo*, «Fue a atacar a su vecino a palazos, pero terminó internado», expresión que en España significa 'golpe dado con una pala', porque ya *palo* conlleva la contundencia del golpe, pero que el *DA* lo muestra como 'golpe dado con un palo' en Costa Rica, Puerto Rico, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Con extrañeza se entenderá *barrial* 'relativo a los barrios de una ciudad' en la información «Una adolescente fue encontrada asesinada a golpes en una cancha de fútbol barrial de la ciudad tucumana de La Cocha» (*El Intransigente*), sobre todo porque es un término arcaico para los peninsulares, pero actual para un americano, con el significado de 'embarrado, lleno de barro', y no se emplea en España para aludir al *barrio* o *barriada*, como sucede en América, según el *DRAE*. También resultará útil la comparación entre el quechuismo *cancha* 'zona de juego' tan extendido en el español general, pero que en la Península comparte su significación con el preferente *terreno de juego* o *campo*, si se refiere al fútbol. La palabra *comedor* alterna con *comedero*, hoy más común como 'sitio donde acude el ganado para comer', pero antes preferido para significar la 'pieza de casa destinada para comer': «El comedor Emanuel ya no alimenta en casa. Los 380 niños que hasta el año pasado asistían al único comedero ubicado en el corazón del barrio Presidente Juan Domingo Perón» (*El Diario*); en América, según el *DA*, designa al 'establecimiento público de carácter popular en donde se sirven comidas', con registro popular y culto espontáneo, en Honduras, El Salvador, Colombia y Argentina. También en la noticia «El lavatorio está derruido: uno de los tres inodoros y la pileta no tienen conexión a la cloaca, el techo continúa sin reparación y los cables de luz están al descubierto», se muestran los derivados *lavatorio* 'jofaina, lavabo grande o pila para lavarse las manos', americanismo recogido en el *DRAE*, y *pileta* 'lavabo', en Uruguay, o 'pila de cocina o de lavar', en Andalucía, Canarias, Argentina, Uruguay y Paraguay, según el *DRAE* y el *DA*. El mismo periódico recoge un derivado desconocido en el español, pero fácilmente identificable por su origen y que responde al carácter innovador del dialecto americano, se trata de *urnero* 'persona encargada de custodiar las urnas en unas elecciones', «Buscan reclutar urneros para la elección del domin-

¹⁷ *EUEfe* recomienda *merecer*.

¹⁸ Esta acepción se recoge en México, República Dominicana, Ecuador, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina, Uruguay. También resulta contrastiva la voz *competencia* por *competición*, que el *DPD* estima preferente en América.

go». También el contexto sirve de base para entender el sinónimo de *coche* y el uso femenino en *concesionaria*, que contrasta con el sustantivo masculino en España, cuando en el periódico *El Intransigente* (12/09/2011) se lee: «la compra de un automotor nuevo o usado en cualquier concesionaria o agencia multimarca»; el *DA* sólo da entrada a *automotora* para la empresa que comercializa los vehículos en Argentina, Chile y Uruguay, como poco usado, pero sí *concesionaria* ‘establecimiento comercial que tiene la concesión oficial de una determinada marca de automóviles’ en Nicaragua, Chile y Argentina.

Las novedades léxicas hispanoamericanas reflejan la vitalidad del sistema y, aunque no suelen tener entrada en el *DRAE*, pueden ser identificables por la genética de sus términos. Así, en la noticia que ofrece *El Diario* «la convocatoria se efectivizó a través de Facebook: un evento en la red social llamado Ratiada Masiva (sic) aseguraba que 4.373 estudiantes confirmaban la asistencia al faltazo generalizado», se recurre a *efectivizar* ‘hacer efectivo’, en Bolivia, Paraguay y Ecuador, como uso popular y culto espontáneo (*DA*); a la forma antihiática *ratiada* ‘falta injustificable de un alumno a clase’, de uso popular y culto espontáneo en Argentina y Uruguay, según *DA*, s. v. *ratear*; y al aumentativo *faltazo*, igualmente popular en Argentina y Uruguay (*DA*). Este periódico trae también el compuesto *fantasmachorro* que por el simple *chorro* ‘ladrón, estafador’, de uso en Paraguay, Argentina y Uruguay, resulta comprensible en la noticia «Fantasmachorros paraban a los autos con un hacha en la mano». No recoge la Academia *relacionista* ‘encargado de las relaciones públicas’, que el *DA* trae en República Dominicana, Colombia, Perú, Paraguay y Argentina, «Saber administrar sus amistades es, según la nueva relacionista pública de Seguros Bolívar, una de sus mayores virtudes» (*El Espectador*). Igualmente un periódico de mayor tirada, *Clarín*, ofrece la posibilidad de uso de derivados como *balear* preferente en América por *tirotear*: «Lo balearon porque no tenía plata ni celular», con el sentido americano también en *plata por dinero* y en *celular por móvil*; o *decaída* ‘debilidad’, como sustantivo: «La decaída de Fujimori, que ha perdido 16 kilos desde que llegó extraditado de Chile en 2007, desencadenó una serie de rumores sobre la posibilidad de un indulto». *La Razón* argentina proporciona *pantallazo* ‘aparición y desaparición en los medios informativos’¹⁹, «La verdad es que si uno hiciera un pantallazo de pronto, desapareciendo de los lugares habituales, y apareciendo como quien prende y apaga la luz, son tantas las cosas que meten miedo, que sacan la tranquilidad», con la frase *prender la luz* ‘poner algo en claro o darlo a conocer’, en Chile, según el *DA*; y *serial* ‘en serie’ «Un violador serial recibió 50 años de cárcel». El periódico *La Nación* permite el contraste entre la expresión *canasta básica* y *cesta de la compra* para referirse al procedimiento que evalúa los precios de los alimentos básicos: «Cómo subieron los precios de la canasta básica en los últimos años», «Adelco recorre los mismos supermercados y toma nota de los precios de los mismos 28 productos (22 alimentos básicos y 6 artículos de higiene de primera necesidad) segmentados en dos canastas, una de marcas líderes y otra de marcas baratas». Aunque el *DRAE* no la recoge, el *DA* especifica que se refiere al ‘conjunto de alimentos que conforman la dieta habitual’, en México, Guatemala Honduras, El Salvador, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, y que la expresión *canasta familiar* ‘cesta de la compra’ se oye en Panamá, Cuba, República Dominicana,

¹⁹ A partir del marinerismo que registra el *DRAE* con el sentido de ‘destello intermitente de luz de un faro’.

Colombia, Ecuador, Paraguay, Argentina, Uruguay, Bolivia, como registro popular y culto espontáneo. El cuerpo de la noticia da por sí mismo la posibilidad de analizar el vocabulario contrastivo:

Los productos que integran las canastas de Adelco son: pan envasado lactal familiar, arroz, harina de trigo, harina de maíz, fideos secos, pollo seco sin menudos, nalga cortada para milanesas, huevos, aceite mezcla, aceite de girasol, leche fresca entera en sachet, queso port salut, tomates peritas pelados en lata, azúcar, té en saquitos, yerba mate, tomate redondo larga vida, zanahoria, papa, cebolla redonda, mermelada de durazno, galletitas saladas de agua, detergente para vajilla, lavandina, pan de jabón, papel higiénico, dentífrico y jabón de tocador.

Además del galicismo *sachet* 'envase de plástico para líquidos', en Chile, Paraguay, Argentina y Uruguay (DA), muestra las voces *lactal* 'lácteo', *nalga* 'corte del cuarto trasero de los vacunos, de la parte interna del muslo' (Argentina, Uruguay, Nicaragua, Paraguay, popular, según el DA), *tomate perita* 'tomate más pequeño, en forma de pera', *yerba mate* (usual en el Río de la Plata), *papa*, *durazno* 'melocotón' (americanismo general, según el DRAE), *lavandina* 'lejía' (Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay, según el DRAE; el DA añade el sur de Chile). En otra noticia económica observamos la sustitución de *bajada* y *subida* por el doblete *baja / suba*, esta última recogida por el DRAE en Argentina, Uruguay y Paraguay (El DA añade Perú, Ecuador y Chile, aunque de menor uso): «La baja, sin embargo, no fue acompañada por los precios de las propiedades usadas [...] que, lejos de frenarse, en el último trimestre tuvieron un alza promedio del 4% en dólares, y en los últimos doce meses han acumulado una suba de casi el 10 por ciento», «entender la suba de precios en los departamentos usados más chicos», texto en el que aparece el término *departamento* 'piso', de uso igualmente americano.

El diario chileno *La Cuarta* da muestras de su estilo más popular, con entradas que lematizan pronunciaciones tenidas por vulgares, como *patá*, «Parot agarró cuatro fechas de castigo por patá asesina». El estilo coloquial se observa en muchas de sus voces derivadas, como *desarmaduría*, 'lugar en el que se desarman máquinas, especialmente vehículos', en Chile, según el DA, sustituto del más común *chatarrería*, «En el allanamiento, no sólo se encontró la desarmaduría clandestina de vehículos robados»; *datear* 'dar información (coloquialismo en Venezuela, según el DRAE, y extendido también a Chile, para el DA), «se comunicó su muerte, según dateó radio Cooperativa»; *sapeo* 'mirada hecha con cautela o disimulo' (coloquial en Chile, según el DRAE), 'delación' (Chile, Costa Rica y Venezuela, jerga de la delincuencia, para el DRAE), *lolito* 'adolescente' (popular en Chile, s. v. *lolo*, para el DA), «De acuerdo a los sapeos recabados, en momentos en que el lolito recibió el disparo una patrulla de Carabineros se encontraba en el sector»; *forado* 'agujero en la pared' (DRAE, en América Meridional), «Aparecieron gritando, lanzando improperios, rompieron los vidrios e hicieron forados», con presencia de *vidrio* 'vitrina de escaparate' (Honduras y Nicaragua, según el DA). Al lenguaje jergal pertenece *guaripola* 'persona que encabeza y dirige un grupo' (el DRAE registra bastón de mando' y 'persona que encabeza y dirige un desfile, en Chile), «relató a La Cuarta el guaripola de los docentes, Jaime Gajardo». La derivación sigue presente en *paradero* 'parada de autobuses' (el DA lo da en México, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile), *señalética* 'conjunto de señales y letreros', (en Cuba, Perú y Chile, para el DA), y el uso popular en la expresión *hacer pebre* 'dañar' (en Chile, como popular y culto

espontáneo, según el *DA*), «Paraderos, señaléticas y semáforos hechos pebre fue el reguero de daños que dejaron las hordas de flaites». El mismo análisis recae en derivados recogidos en *La Tercera: volcamiento* 'vuelco accidental y violento que da un vehículo' (en Ecuador, para el *DA*), «La obra busca reducir la ocurrencia de volcamientos que se generan en esta vía, que es utilizada, en mayor medida, por camiones», «*Entretención*» por *sección de entretenimientos*, americanismo general para el *DRAE*; o en *El Sol de México*, con *golpiza* 'paliza', «Milanés critica golpiza a las Damas de Blanco», coloquialismo americano que recogen el *DRAE* y que comenta *EUEfe*.

Finalmente, podemos contrastar expresiones populares recogidas del diario argentino *El Intransigente*, como *tomar unos mates por tomar unas copas*, «Ideal para salir a caminar o tomar mates con los amigos», *encender fuego por prender fuego*, con el sentido de voluntad maliciosa, «rociada con querosén y encendida fuego por otro adolescente», *piratería del asfalto* 'robo de coches', «está detenido en el penal de Magdalena por piratería del asfalto». En *La Cuarta*, nos encontramos la locución adverbial *al toque* 'al instante', en Ecuador, Perú, Argentina y Uruguay, como registro popular y culto espontáneo (*DA*), «El joven herido fue trasladado al toque a la Posta 4, pero los doctores no pudieron salvarle la vida»; *a chuleta* 'a patadas', en Chile, popular y culto espontáneo (*DA*), «y lo echaron a chuleta limpia»; y la expresión chilena *dar filo* 'rechazar', popular y culto espontáneo para el *DA*, «Franchutes no quieren saber nada de DSK [...] Encuesta indica que los galos le quieren puro dar el filo».

CONCLUSIÓN

La atracción por un determinismo tecnológico, impuesto y legitimado por un aura de modernidad, no debe ser obstáculo para el análisis ponderado de la información por la Red en cuanto a su utilidad y eficacia en la enseñanza de lenguas. El indiscutible valor social de este medio no altera la esencia de la comunicación sino que cambia su manera de difusión, por lo que las ventajas para obtener materiales sincrónicos, testimonios de situaciones reales de las que informan los textos periodísticos digitales, con los que elaborar las tareas del proceso de enseñanza aprendizaje de L2, exigen idéntica evaluación que el resto de materiales más convencionales, sin que el entusiasmo por las nuevas tecnologías nos desvíe del objetivo pedagógico. Enseñar una lengua como la española, con más de trescientos millones de hablantes distribuidos por un vasto espacio geográfico, permite observar la complejidad de sus variantes, identificar los usos y analizar su adecuación normativa o su empleo idóneo o conveniente según la situación. El aprovechamiento de los textos periodísticos digitales, con la consulta de materiales lexicográficos normativos y descriptivos en la Red, contribuye al desarrollo de diversas estrategias y destrezas de aprendizaje en una enseñanza a distancia. La exposición a muestras reales del lenguaje periodístico actualizado, con discursos plagados de variantes geográficas y sociales, algunas tildadas incluso de error, complementará el autoaprendizaje del alumno, con ampliación de sus referentes socioculturales y de sus propias técnicas y habilidades competenciales, especialmente en las que conciernen a la memorización de los mecanismos lexicogénicos del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L. (DPD) [en línea] <www.rae.es>.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Diccionario de americanismos*, Perú: Santillana Ediciones Generales, S. L. (DA).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya y Centro Virtual Cervantes [en línea] <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a Antonia y Carmen DÍEZ PELEGRÍN (eds.) (2000): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MORALA RODRÍGUEZ, Ramón (2004): «Variantes del español en la Red», *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: Universidad de Burgos, 73-87.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española (DRAE)* [en línea] <<http://www.rae.es>>.
- SALAVERRÍA, Ramón (2005): *Redacción periodística en internet*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- SITMAN, Rosalie y Mar CRUZ PIÑOL (1999): «La prensa hispanohablante en línea: conocer las diferencias para acortar las distancias», *El Mediterráneo y América Latina (FIEALC 99). Programa y libro de resúmenes*, Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv, 79-80.
- VARELA ORTEGA, Soledad (2003): «Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera», *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, vol. 17, 571-588.

PERIÓDICOS Y LIBROS DE ESTILO CITADOS:

- Clarín*, Argentina: <http://www.clarin.com> (consulta en línea, 14/06/2011).
- El Diario de Bolivia*: <http://www.eldiario.net> (consulta en línea, 24/05/2005).
- El Diario de los Andes*, Mendoza: <http://www.diariodelosandes.com.ar> (consulta en línea, 14/06/2011).
- El Diario*, Tucumán (Argentina): <http://www.eldiario24.com> (consulta en línea, 14/06/2011).
- El Espectador*, Colombia: <http://www.elespectador.com> (consulta en línea, 31/08/2011).
- El Intransigente*, Argentina: <http://www.elintransigente.com> (consulta en línea, 14/06/2011, 24/08/2011, 25/08/2011).
- El País*: <http://www.estudiantes.elpais.com> (consulta en línea, 25/08/2011).
- El Sol de México*, México: <http://www.elsoldemexico.com.mx> (consulta en línea 31/08/2011).
- EUEfe*: <http://www.funceu.es/manual-espanol-urgente.html> (consulta en línea, 25/08/2011).
- La Crónica*, Argentina: <http://www.lacronica.com.ar> (consulta en línea, 14/06/2011).
- La Cuarta*, Chile: <http://www.lacuarta.cl> (consulta en línea, 25/08/2011).
- La Nación*, Argentina: <http://www.lanacion.com.ar> (consulta en línea, 14/06/2011).
- La Razón*, Argentina: <http://www.larazon.com.ar> (consulta en línea 14/06/2011, 25/08/2011).
- La Tercera*, Chile: <http://www.latercera.cl> (consulta en línea, 25/08/2011).
- La Tribuna*, Honduras: <http://www.latribuna.hn> (consulta en línea, 30/05/2011).
- Todo Noticia*, Argentina: <http://www.tn.com.ar> (consulta en línea, 14/06/2011).

LA CONVERSACIÓN VIRTUAL: CARACTERIZACIÓN Y UTILIDAD EN EL MARCO DE ELE

Emma García Sanz

Universidad de Duisburgo-Essen

RESUMEN: La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas extranjeras ha multiplicado las distintas formas de trabajar tanto dentro como fuera del aula. En este estudio nos proponemos caracterizar la conversación tecnológica y establecer su utilidad en el ámbito de ELE analizando un corpus de conversaciones virtuales y atendiendo a las características propias del chat, los principios del aprendizaje colaborativo y una selección de características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el uso de la L1 u otras lenguas, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el dominio de la lengua meta, el uso del metalenguaje, el uso de la lengua meta en contextos no académicos y el papel del profesor en la realización de dichas actividades.

INTRODUCCIÓN

Cada vez se cuestiona menos la utilidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras y las clases presenciales encuentran apoyo en plataformas de aprendizaje como *Moodle* o en campus virtuales. Estos permiten romper el límite físico y temporal de las clases presenciales ampliando el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual ya no se limita al llevado a cabo en el aula ni al trabajo individual de cada alumno fuera de ella. Asimismo, esta nueva forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita el trabajo en equipo sin que el lugar físico suponga un problema.

Por ello, partiendo del trabajo con *Moodle* y sus múltiples ofertas para llevar a cabo el aprendizaje de forma satisfactoria (recordemos que disponemos de recursos como cuestionarios, diarios, glosarios, talleres, tareas y wikis entre otros) nos interesa señalar el chat¹ como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Así, con el objeto de poder caracterizarlo y exponer su utilidad, comenzaremos definiendo el corpus con el que trabajamos, para pasar posteriormente a un análisis del mismo en base a la conversación tecnológica propia, el aprendizaje colaborativo y las características particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Por último, presentaremos las conclusiones y la bibliografía pertinente.

¹ Diferentes actividades para trabajar con el chat en general pueden encontrarse en Bremer (2005) y sobre cómo dar forma a actividades para un aprendizaje exitoso en Linder y Wessner (2005).

EL CORPUS

El corpus analizado se recopiló durante el semestre de verano de 2011 en la Universidad de Duisburgo-Essen y asciende a un total de 45h 28'. Dichos chats tuvieron lugar en la plataforma de aprendizaje *Moodle* y cumplían la función de ser el medio de interacción entre los estudiantes para la realización de una unidad didáctica. Dicha unidad didáctica debía llevarse a cabo solamente a través de dicha plataforma. Los estudiantes, divididos en grupos, debían trabajar de forma individual las tareas propuestas en la unidad para posteriormente, en el chat, llegar a una versión conjunta, la cual iban a su vez desarrollando mediante *wikis*. La temática de la unidad didáctica era la realidad social española de la violencia de género y tenía como objetivo acercarse al valor del diccionario como herramienta en su aprendizaje del español².

LA CONVERSACIÓN TECNOLÓGICA O VIRTUAL

La conversación tecnológica o virtual, más conocida como chat, es una forma de comunicación a caballo entre la oralidad y la escritura. Entre la amalgama de aspectos que caracteriza esta nueva tipología textual, destacamos, entre otros, que tiene lugar en tiempo real pero en un soporte escrito, posee el registro coloquial y el tono informal propios de la lengua oral, carece de turnos de habla y la interacción es más lenta que en la conversación real (Cfr. López Quero, 2003 y Abfalterer, 2007).

López Quero (2003) y Sanmartín Sáez (2007) establecen varias características (no) lingüísticas del chat. Dado que el lenguaje de las conversaciones del corpus se enmarca en el contexto de ELE, a la hora de realizar el análisis atenderemos a los recursos morfosintácticos, contextuales y expresivos que compensan la falta de información extralingüística en L2 y los compararemos con aquellos propios de los chats en la L1.

En primer lugar, observamos el uso de onomatopeyas y emoticonos que expresan afecto (*muulk, muuuuaks, :-**), complicidad (*:)*), dudas o incertidumbres (*hmmmm, o?*), enfados (*aaaarrgh*), mal humor o tristeza (*@*), risas (*jeje, :D*), sonrisas (*^^*), sorpresas (*boooo, upps*) y suspiros (*puhhhh*).

- (1) 21:07 R: No conseguí a hacer todas las tareas – perdón
21:07 J: jeje, yo tampoco... pero he hecho la mayoría :)
- (2) 23:21 J: aaaarrgh, no sé
- (3) 21:40 J: tenemos que hablar sobre las preguntas con respecto al reportaje
21:42 H: boooo
21:42 H: R ha hecho demasiado

En segundo lugar, es notable señalar la aparición de abreviaturas como *pa'* en vez de *para*, *p.f.* o *por fa* en lugar de *por favor*, *xq* por *porque*, *q* en lugar de *que*, *tbn* o *tmb* en vez de *también* y *tms* por *tenemos*, entre otras, así como la repetición de caracteres (signos de puntuación, fonemas e iteraciones en el interior de la palabra), los cuales «aumentan y realzan la fuerza de los actos ilocutivos, la actitud de agradecimiento, de presentación, y, a su vez, el contacto social y de proximidad, la empatía entre los

² Dicha unidad puede encontrarse en García Sanz (2011).

participantes del chat» (Sanmartín Sáez, 2007: 62) y el uso de las mayúsculas para enfatizar lo escrito.

- (4) 17:58 A: *xq no encuentro la tarea en moodle, en donde puedo subirla??*
 (5) 14:12 S: *mi portátil está bien leto..perdonadme chicass*
 (6) 19:05 S: *proxima entonces?*
 19:05 A: *SÍ!!!*

Tercero, las oraciones se dividen en varias entradas, ya que la rapidez «es importante para ganar «presencia»» (Sanmartín Sáez, 2007: 24). La ausencia de turnos de habla y las múltiples interacciones simultáneas (a veces debido a la velocidad del programa) que lo caracterizan producen incoherencias, malentendidos y/o pérdidas. Asimismo, aparecen frecuentemente correcciones a las entradas escritas con anterioridad.

- (7) 21:34 H: *bueno seguimos*
 21:34 R: *vale*
 21:34 J: *^ ok*
 21:34 H: *con los resúmenes de los párrafos*
 (8) 14:40 C: *de qué número estáis hablando porque yo no entiendo nada...*
 (9) 22:05 R: *si :) la frase de H indica lo que quería decir mis notas*
 22:06 R: **con mis notas :D*

De este modo, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y la bibliografía consultada sobre los chats en lengua alemana (Cf. Thaler, 2003), se puede afirmar que los rasgos que presentan las conversaciones virtuales habrían aparecido también si estas hubieran tenido lugar en la L1, lo cual indica la aplicación por parte de los estudiantes del conocimiento previo del lenguaje del chat en su lengua materna.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es un tipo de aprendizaje que subraya el aspecto social del mismo, ya que el proceso y el resultado, iguales en importancia, no se llevan a cabo sin comunicación ni/o interacción. Estructurado en grupos de trabajo que han de convertirse en equipos con identidad propia, promueve la responsabilidad individual del alumno y la dependencia mutua con el resto de los miembros del grupo (Cf. Berg, 2010: 33 y Weidner, 2003: 29).

Partiendo de los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo propuestos por Weidner (2003), analizaremos las conversaciones virtuales que integran el corpus. En primer lugar, se promueve el desarrollo de las habilidades sociales. En este sentido, las formas de interacción como alentarse y escucharse mutuamente, concertar una cita para trabajar y ofrecer ayuda, contribuyen a crear un proceso de aprendizaje fructífero. Así mismo, «dichas habilidades mejoran la comunicación, la confianza, la capacidad de negociación, la toma de decisiones y ayudan a desarrollar las estrategias adecuadas para la resolución de conflictos» (Weidner, 2003: 35. La traducción es nuestra). Esto se ve desarrollado en las siguientes muestras:

- (10) 21:50 H: *tenemos la opción de escribir en un otro chat (icq) y copiar todo para emma@*
 21:51 J: *en otro chat ;)*
 (11) 22:12 R: *vale y entonces tenemos esa tarea con los diccionarios*

- 22:12 H: *pues tengo una pregunta sobre la próxima tarea*
 22:12 H: *no lo entiendo*
 22:13 R: *si queréis puedo hacerlo ... ya he empezado .. busco todas la definiciones y después veo si son semejantes o no*
 22:13 J: *tenemos q buscar las palabras en el diccionario y decir lo que encontramos. qué informaciones hay, por ejemplo si hay una definición, si hay ejemplos, informacion morfológica etc.*
 22:13 H: *por ejemplo que emma intencionó con « información cultural»?*
 22:14 R: *eso está en la definición que buscas en el diccionario*
 22:14 R: *está marcada como información cultural*
 22:14 J: *si*
 22:14 H: *puedes darme un ejemplo?*
 22:14 H: *todavía no lo entiendo*
 22:14 R: *He empezado con el Clave*
 22:15 H: *si tenemos una palabra como nacido*
 22:15 R: *puedo hacer los definiciones del Clave*
 22:15 H: *que información cultural tenemos?*
 22:16 J: *no hay informacion cultural de esa palabra. ni en el clave ni en el de salamanca*
 22:16 R: *si si con nacido no está ninguna información cultural en el Clave -*
 22:16 H: *pero nunca hay informaciones culturales*
 22:16 R: *vale entonces no hay*
 22:16 R: *no podemos escribir nada con respecto a ese punto*
 22:16 H: *o?no entiendo ni jota*
 22:17 J: *ok, R hace las definiciones del clave y yo del diccionario salamanca*

En segundo lugar, la interacción «cara a cara», en nuestro caso a través del chat, permite a los integrantes del grupo aprender a pensar y negociar en equipo hasta alcanzar un consenso.

- (12) 22:27 H: *si*
 22:27 J: *cuál? Él de H o el mío?*
 22:27 H: *estoy de acuerdo con el propuesto de J*
 22:27 R: *oh - pienso que el de H es más preciso*
 22:28 R: *pero el de J es más detallado*
 22:28 J: *^^*
 22:28 H: *si no sé como tiene q ser detallado o breve?*
 22:29 R: *pero piesno que el tuyo es breve pero claro .. y tiene todo dentro*
 22:29 R: **pienso*
 22:30 R: *chicas???*
 22:30 J: *tomamos el de H*
 22:30 R: *vale ☺*

En tercer lugar, cada miembro del grupo debe tener un sentido individual de la responsabilidad para poder llevar a cabo con éxito la tarea de forma conjunta. Además, debe ser capaz de exponer de forma individual todos los aspectos relacionados con el aprendizaje en su grupo (qué han aprendido, por ejemplo). Importante es, asimismo, que el alumno sea capaz de ayudar a sus compañeros cuando estos no entienden un determinado punto. De esta manera, se maximiza el aprendizaje de cada estudiante (Weidner, 2003: 47-48). En otras palabras, «students are expected to help each other, to discuss and argue with each other, to assess each other's current knowledge and fill in gaps in each other's understanding» (Slavin, 1990: 2).

- (13) 21:07 R: *No conseguí a hacer todas las tareas – perdón*
21:07 J: *jeje, yo tampoco... pero he hecho la mayoría ;)*

En cuarto lugar, la dependencia mutua entre los miembros del grupo es positiva, ya que el grupo tiene éxito solamente en el caso en que todos los miembros realicen aportaciones.

- (14) 18:33 C: *bueno, y tú, A? qué pensáis, vamos a hacerlo, y las otras van a corregirlo después y añadir algo, si es necesario.*
18:33 C: *Si*
18:33 S: *si, a mí tbn me parece mejor así*

Por último, en la evaluación del proceso los alumnos reflexionan y evalúan sus esfuerzos para poder mejorar sus habilidades y estrategias de trabajo. En nuestras evaluaciones encontramos afirmaciones como las siguientes:

- (15) *A mí me ha gustado mucho trabajar con C y A en grupo y aparte de las dificultades que tuvimos a veces con el Wiki me parece buena manera de aprender y trabajar en español por un tema/proyecto.*
(16) *El trabajo con A y S me ha gustado mucho porque todas hemos trabajado por haber unas buenas soluciones y hablar con mis compañeras me ha siempre ayudado!*

Asimismo, el éxito en la consecución de la tarea lleva a encontrar muestras de lengua como la siguiente:

- (17) 16:03 S: *quiero deciros algo*
16:03 S: *en serio:*
16:04 C: *qué*
16:04 S: *formamos un grupo fenomenal-gracias!!!*
16:04 C: *siiiiiiiiii*
16:04 A: *SHHHHHHHHHHHHHHHHH*
16:04 A: *el semestre era supercorto...*
16:05 C: *me pongo rojo como una grana ☺*

Resumiendo, los elementos característicos del aprendizaje colaborativo se reflejan ampliamente en nuestro corpus poniendo en relevancia el éxito tanto del proceso como de la consecución de la tarea. Asimismo, proporcionan al profesor el *feedback* necesario a la hora de aconsejar a un grupo o evaluar el proyecto.

CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

El proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE está caracterizado por diversos factores. A continuación analizaremos los reflejados en el corpus trabajado en relación con el uso de la lengua materna u otras lenguas, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y/o el dominio de la lengua meta. Asimismo, expondremos lo relativo al uso del español en otras esferas no académicas y al papel del profesor.

USO DE LA LENGUA MATERNA Y/O DE OTRAS LENGUAS Y SU INFLUENCIA EN LA INTERLENGUA

En las últimas décadas, los análisis de interlengua han venido demostrando el papel desempeñado por la lengua materna en el aprendizaje/adquisición de lenguas

extranjeras o, visto de otra manera, el papel de la transferencia como variable lingüística que incide en la interlengua. La transferencia manifiesta un proceso psicológico general que recurre a los conocimientos existentes que ayudan a facilitar el nuevo aprendizaje (Fernández López, 1997: 24). En otras palabras, la transferencia actúa como estrategia de comunicación, es decir, «como un mecanismo provisional de superación de los problemas que los aprendices tienen que enfrentar cuando no consiguen realizar sus intenciones comunicativas por limitaciones de conocimiento en la LO [lengua objeto]» (Amorín Barbieri Durão, 2007: 38).

Así, partiendo de la distinción realizada por Faerch y Kasper (*apud* Fernández López, 2004: 579) dentro de las estrategias de comunicación, las basadas en la L1 o L3 pertenecen a las estrategias compensatorias y no cooperativas. En este sentido, se pueden observar el cambio de código, adaptaciones de términos de la L1 o de la L3 y traducciones literales. En nuestro corpus aparecen muestras en las que la L1 actúa como estrategia para evitar que se rompa la comunicación:

(18) 20:36 R: *hã?*

(19) 18:38 S: *ähm, cómo ya lo hemos hecho?*

(20) 22:25 H: *el sentido es que si solo J tiene que eintippen las preguntas eso dura mucho*

No obstante, la lengua materna o, en este caso, la lengua vehicular de la universidad (hay muchos estudiantes para los que el alemán representa una L2) no solo aparece como estrategia de comunicación, sino que también aparece como la traducción de una palabra dada con el fin de facilitar la comprensión y/o el aprendizaje de los demás miembros del grupo:

(21) 21:04 H: *pero el mono significa también entzugserscheinungen*

Por último, también aparece en aquellos casos en los que el componente afectivo es demasiado fuerte y/o evidente.

(22) 15:23 A: *DIESER SCHEIß CHAT WIRFT MICH STÄNDIG RAUS!*

Asimismo, la influencia de la lengua inglesa aparece reflejada tanto en onomatopéyas, por ejemplo, como en palabras o expresiones.

(23) 16:29 C: *ÚLTIMA TAREA – YYYYYEEAAHHH*

(24) 15:35 S: *okidoki*

(25) 16:35 A: y C: *keep your head up* ☺

En algunos casos, también aparece la L1 del alumno si esta no es el alemán. No obstante, en este último caso, no representa el mismo papel que la lengua alemana.

(26) 15:51 A: *muuaks*

15:52 C: *que significa eso?*

15:52 C: *última pregunta para hoy, prometido!*

15:52 A: *es el sonido q haces cnd das un beso*

15:52 C: *aaaaaaah, entonces una palabra italiana: bacioni a tutti! Muuuuaak*

En resumen, los estudiantes han llevado a cabo la tarea en la lengua meta, una de las condiciones requeridas, haciendo uso de su lengua materna u otras lenguas en caso

de necesidad, por ejemplo, para ayudar a sus compañeros en la comprensión o en los casos en los que no son suficientes los conocimientos de la lengua meta. También ha aparecido cuando el componente afectivo es alto.

REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y/O EL DOMINIO DE LA LENGUA META

La idea de una enseñanza centrada en el alumno, pilar básico de los enfoques comunicativos, posee como objetivo último el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, para la cual el alumno ha de asumir su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta responsabilidad supone la toma de conciencia de su aprendizaje, o, visto de otra manera, el discente ha de saber reflexionar sobre su forma de aprender con el fin último de mejorar su proceso de aprendizaje.

Así, en nuestro corpus aparecen reflexiones sobre el proceso, describiendo la actividad como una oportunidad más de practicar la lengua meta.

(27) 18:18 L: *si, bueno nos vemos el martes, que tengas un buen fin de semana.. esta conservación no tenía mucho en común con nuestras tareas pero por lo menos escribimos en español*©

A18:20 A: *pero es una posibilidad para practicar la comprensión oral*

Asimismo, en el proceso nos encontramos con diferentes reflexiones sobre el dominio de la lengua objeto: en algunos casos, el alumno reflexiona sobre sus errores, en otros se alegra al haber llevado a cabo una tarea exitosamente.

(28) 21:54 H: *oye tengo muchos errores :D como siempre*

(29) 19:30 H: *siii J mi español es fenomenal ;DDD*

19:31 J: *de verdad lo es :D*

Por último, encontramos también referencias a su modo de aprendizaje y a la actitud tomada ante la corrección de sus errores.

(30) 15:38 S: *loca A...he escrito una PPVV en el twitter y q pasó? Fue falso...*©

15:38 A: *lo he visto*

15:38 A: *pero t has corregido*©

15:38 C: *de verdad???:D*

15:38 A: *pr tu misma*

15:38 A: *acabar de + info, acabar por + inf. o acabar + gerundio*

15:39 C: *no he tenido tiempo para escribir en twitter... el tiempo está volando y con los exámenes es un horror...*

15:39 S: *no, emma me ha preguntado...: ?siempre? de? Y después lo he corregido...*

15:39 S: *pero da igual, ya lo sé para SIEMPRE :D*

15:40 C: *pero bueno, ahora sabes como lo tienes que hacer justamente, voy a ver, así voy a aprender también algo...*

(...)

15:41 A: *habéis leído mi estatus con las PPVV? :D*

15:41 S: *pero para mi este siempre ya lo uso por la pregunta: ?Qué lo sé ahora para siempre? :D*

15:42 S: *noo*

15:42 S: *q escribiste?*

15:42 C: *dónde?*

- 15:42 A: *stoy estudiando-> no tng ni q ponerme ni empezar a studier,llevo estudiando unas horas y voy a seguir estudiando;adivina q stoy estudiando :D*
15:43 S: *eso es la vida de los estudiantes:D*
15:43 A: *pero así lo he entendido y entiendo la diferencia entre estas PPVV ;)*
15:43 C: *qué chulo!*

En conclusión, el trabajo en equipo permite a los alumnos crear un ambiente de trabajo distendido en el que no solo logran la consecución del proyecto, sino que también los ayuda a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y su dominio de la lengua meta.

EL OTRO USO DEL ESPAÑOL

En la enseñanza universitaria reglada uno de los peligros que se corre es que el discente no use la lengua meta para hablar sobre sí mismo en un ámbito más personal, dejando así apartada una parte de su vida que nada tiene que ver con la lengua que están aprendiendo.

En nuestro corpus hemos encontrado frecuentemente muestras de lengua que hacen referencia a los estudios de los discentes en general y su vida privada en particular permitiendo de este modo a la lengua meta entrar en un plano más personal.

- (31) 17:01 R: *mi tutor e inglés nos pidió subir fotos en moodle para que pudiera aprender nuestros nombres*
(32) 20:53 P: *que haceis mañana en mündliche 2*
20:54 L: *no lo se, algo con nuestro proyecto*
(33) 20:59 R: *has visto lo que he hecho??? No conseguí hacer más porque tenía que ir a la casa de mi abuela*
(34) 21:36 H: *mi trabajo, no podía llegar más temprano*
(35) 9:06 R: *no lo he hecho ayer antes de ir a una fiesta .. y por eso tengo que decir os que no he hecho muchas tareas hasta ahora*
(36) 23:18 H: *ah casi lo he olvidado R espero que la operación de tu madre fuera bien!*
(37) 14:01 A: *jajaja stoy con mi bikini en nuestro jardín y con mi portatl :D*
(38) 18:33 C: *bueno, empezamos? Para que no pierden el comienzo de topmodels...*

Como se ha podido comprobar, este ámbito más personal del discente hace referencia a sus estudios, su familia, sus amistades y su tiempo libre entre otros.

PAPEL DEL PROFESOR

Habiendo dejado atrás hace tiempo el protagonismo del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y habiendo hecho al alumno protagonista del mismo, el papel del profesor de lenguas ha evolucionado mucho en las últimas décadas. El docente se ha convertido en el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo largo del cual ha de proporcionar al discente actividades que propicien el desarrollo de su autonomía con el objeto de tener éxito en su aprendizaje.

En nuestro corpus encontramos referencias a la profesora como informante y/o ayudante en el proceso:

- (39) 20:49 L: *bueno, pero voy a preguntar emma si tenemos que usar todas las palabras*
 20:49 L: *no puedo creerlo*
 20:50 P: *Emma te lo explica... ,o)*
 20:50 L: *si*
- (40) 22:26 J: *a mi me gustaria tener la de Carmen, es más largo y emma puede ver que hicimos mucho ^^*

No obstante, también encontramos entradas que muestran que los estudiantes son plenamente conscientes del proceso y del papel del profesor tanto en este último como en la evaluación final:

- (41) 22:47R: *talvez también podemos anadir tus resultados J – para conseguir más puntos :D*
 22:48 R: *Emma – Si lees eso – por favor da nos un o dos puntitos más ☺*
 22:48 J: *jeje, R ;)*
 22:49 R: *Sería muy bien para el examen no ?*
 22:49 H: *jeje*
 22:49 H: *siii*
- (42) 19:47 L: *pues R, vamos a chatear en fb ahora?*
 19:47 R: *siiiiii*
 19:47 R: *para que la big sister no pueda oír ☺*
 19:48 R: **nos*
 19:48 L: *si^^*
 19:49 L: *Emma, un besito*

Resumiendo, el papel del profesor queda limitado al de guía y/o ayudante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo, sin embargo, los alumnos conscientes de la importancia del mismo a la hora de evaluar la asignatura y otorgar las calificaciones.

CONCLUSIONES

En el presente estudio partimos de las diferentes posibilidades que brindan las nuevas tecnologías en el aula de segundas/lenguas extranjeras y abogamos por defender el chat como una herramienta de trabajo con gran potencial. El análisis de las conversaciones virtuales que conforman el corpus nos llevó a afirmar que, en primer lugar, en las conversaciones tecnológicas en la lengua meta se reproducen las mismas estrategias empleadas en la L1 a la hora de compensar la falta de información extralingüística. Los alumnos no necesitan que se les enseñe cómo chatear. Solamente consideramos que sería de interés en este ámbito y para este tipo de alumnado presentarles las abreviaturas más comunes y las onomatopeyas propias del español.

En segundo lugar, en el corpus se ven reflejadas las características que definen el aprendizaje colaborativo, el cual, como ya habíamos mencionado, enfatiza el carácter social del aprendizaje y se desarrolla gracias a la comunicación. Los estudiantes han tenido la posibilidad de desarrollar habilidades sociales, pensar y negociar en equipo, se han sentido responsables de forma individual y han creado una conciencia de grupo, y, por último, han reflexionado sobre todo el proceso en la lengua meta.

En tercer lugar, el análisis de diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje nos llevó a afirmar que el uso de la lengua materna u otras lenguas aparece en

caso de necesidad o cuando el componente afectivo es alto. Además, este trabajo en equipo no solo da lugar a una reflexión por parte de los discentes sobre el proceso de aprendizaje y/o el dominio de la lengua meta, sino que también les permite llevar la LE a un terreno más privado para que los estudiantes la empleen en la narración de su día a día. A su vez, el papel del profesor se mantiene como guía en el proceso.

En cuanto a posibles líneas futuras de investigación, cabe destacar que sería interesante un estudio más en profundidad de la evolución de la interlengua y la evaluación en el sentido amplio del término.

Concluyendo, esperamos haber demostrado las ventajas de trabajar con el chat como complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- ABFALTERER, Erwin (2007): *Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht*, Boizenburg: VWH.
- AMORÍN BARBIERI DURÃO, Adja Babino de (2007): *La interlengua*, Madrid: Arco Libros.
- BERG, Andreas (2010): *Lernen in heterogenen Gruppen*, Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- BEIßWENGER, Michael (2005): «Interaktionsmanagement in Chat und Diskurs. Technologiebedingte Besonderheiten bei der Aushandlung und Realisierung kommunikativer Züge in Chat-Umgebungen» en M. BEIßWENGER, Michael y A. STORRER (ed.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien*. Stuttgart: Ibidem, 63-87.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- BREMER, Claudia (2005): «Chats im eLearning. Rollenspiele und andere didaktische Elemente in der netzgestützten Hochschullehre», en BEIßWENGER, Michael y A. STORRER (ed.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien*, Stuttgart: Ibidem, 89-100.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004): «La subcompetencia estratégica», SÁNCHEZ LOBRATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 573-592.
- GARCÍA SANZ, Emma (2011): *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele. Una vuelta más de tuerca*, Biblioteca virtual redELE, Num. 12, segundo semestre, [en línea] <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/garcia_sanz.shtml>.
- LINDER, Ute y Martin WESSNER (2005): «Wie kann eine Chat-Umgebung lernförderlich gestaltet werden? Hinweise aus einer Feldstudie zu Rollenspielen im Fremdsprachentraining», BEIßWENGER, Michael y A. STORRER (ed.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien*, Stuttgart: Ibidem, 221-240.
- LÓPEZ QUERO, Salvador (2003): *El lenguaje de los «chats». Aspectos gramaticales*, Granada: Port-Royal Ediciones.
- SANMARTÍN SÁEZ, Julia (2007): *El chat. La conversación tecnológica*, Madrid: Arco Libros.
- SLAVING, Robert E. (1990): *Cooperative Learning*, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- SMITH RONAN, Jana (2003): *Chat reference. A guide to live virtual reference services*, Westport: Libraries Unlimited.
- THALER, Verena (2003): *Chat-Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität*, Berlin: Vwf.
- WEIDNER, Margit (2003): *Kooperatives Lernen im Unterricht*, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- YUS, Francisco (2001): *Ciberpragmática*, Barcelona: Ariel.

EL INTERNET COMO MEDIO DIDÁCTICO PARA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE LE/L2 DEL LÉXICO Y EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD ENTRE MÉXICO-ESPAÑA

José Manuel González Freire¹
Universidad de Colima (México)

RESUMEN: En el siguiente artículo se encontrará un estudio en profundidad que parte de los problemas interculturales y léxicos que los alumnos extranjeros de intercambio se dan cita cada año en la Facultad de Lenguas Extranjeras para la preparación de exámenes DELE del Instituto Cervantes. Dicha propuesta, tiene como fin la implementación de nuevas tecnologías que les permitan familiarizarse, mejorar y practicar de manera segura, las diferencias léxicas y semánticas del español de México comparándolo con el castellano de España y el acercamiento intercultural entre España y México, para estudiantes coreanos, japoneses, chinos, canadienses y americanos, principalmente que cada año se dan cita en las aulas de Español como Segunda Lengua en la Universidad Colima (una universidad pública). El choque cultural de estos alumnos que van de niveles de B1, B2, C1 y C2 de Marco de Referencia Europeo y que cursando otras carreras como Medicina, Economía, Ingeniería, Arquitectura, Derecho, Políticas, Pedagogía, etc., asisten a estas aulas a mejorar su español escrito, hablado, protocolario y sociocultural entre las comparaciones de la lengua comunicativa entre México y España. Los recursos utilizados como el uso de internet, plataformas electrónicas, libro electrónicos y otros mecanismos de trabajo en red, en multimedia tanto para el profesor como para los alumnos extranjeros durante el curso de español en línea y presencial, determinan un aumento del aprendizaje de vocabulario a través de los elementos lúdicos, interactivos y ambiente autónomo integrados en el curso, junto con las herramientas para el aprendizaje del nuevo léxico de España-México y el acercamiento de las dos culturas tan distanciadas geográficamente, pero tan cercanas en la lengua y la cultura.

INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo la mayoría de los países han experimentado una serie de transformaciones y cambios vertiginosos, con la finalidad de mejorar el pro-

¹ Doctor en Filología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Investigador Titular de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, Coordinador de los Exámenes DELE del Instituto Cervantes. Profesor del CESI, del AHMC-ALACyT. Miembro de ASELE desde 2007.

ducto de la educación y de adecuarse a la realidad sociocultural y económica de los tiempos. Hoy en día se utiliza el Internet y la multimedia para fines diversos, y el aprender castellano de España y México mediante la misma no es una excepción. La necesidad de manejar uno o más lenguas es importante como lo es también conocer y saber usar las diferentes variantes del español, como es el caso del español de España (castellano) frente al español de México (castellano suave).

La lengua española es un mecanismo de comunicación para poder tener la opción de competir y desempeñar un mejor papel dentro de la sociedad, lo que ha representado un gran reto para todos aquellos interesados en superarse y profundizar en algo que cada día se hace más una realidad, por tal motivo personas vinculadas a este medio se han visto en la necesidad de implementar nuevas tecnologías y recursos para llevarlo a cabo.

Aprender una segunda lengua es un reto para cualquiera. Existen diversos métodos que facilitan el aprendizaje, desde libros, videos y cursos en línea, pero el aprender el léxico y semántica en el uso habitual y comunicativo a través del libro electrónico y otros software en red, se ha convertido en un desafío, que por lo general los estudiantes extranjeros han logrado semestre a semestre con una ardua dedicación. Esta dedicación se ve reflejada en los buenos resultados aprobatorios de los exámenes DELE del Instituto Cervantes. A decir verdad, lo que resulta más complicado durante el proceso de adquisición del español como segunda lengua es la discriminación léxica y semántica de las palabras en el uso, por ejemplo es sabido que en México se llama «mesero» al que sirve en un restaurante, lo que en España sería un «camarero», ya que usar «camarero» en México o «mesero» en España podría ser una falta de respecto a la persona que quiere servirte en la hostelería. Los ejercicios que se desarrollan tanto individualmente como en la red, se realizan a partir de ejemplos como este y se dan las explicaciones culturales y lingüísticas de cómo usar un término u otro, dependiendo de la situación. El mejor consejo para familiarizarse con el español es la práctica continua, esto se hace en clases y a través de la plataforma Educativa que permite al alumno entrar en cualquier hora y momento y seguir realizando sus ejercicios, desde cualquier lugar del planeta que tenga conexión a internet. El poner en práctica estas herramientas disminuirá los problemas semánticos que se presenten al principio de la adquisición de la lengua, pues el objetivo primordial es familiarizarse con el español de México y de España a través de estos medios.

ANTECEDENTES A LA HISTORIA DEL ESPAÑOL DE MÉXICO

Lo que voy a explicar aquí son los antecedentes y la evolución del español de México con respeto al español de España y a partir de aquí se ha creado una gran base de datos con libros electrónicos de la literatura mexicana y española, frases hechas, modismos, regionalismos, proverbios, refranes y dichos; y comparamos el uso y la aplicación a través de la multimedia ejercicios para el conocimiento y el uso de castellano en uno y en otro lugar y cuando utilizar un término y cuando utilizar otro. En México es difícil enseñar castellano de España, cuando los profesores y la gente de México hablan con un léxico y entonación diferente. Además en México está influenciado por dos aspectos de lenguas de contacto: la primera el inglés, que es la lengua que la mayor parte de los alumnos extranjeros visitantes usan como medio de comunicación y la cercanía con los Estados Unidos y por otro lado la influencia de las más de

sesenta lenguas indígenas que se hablan por toda la república mexicana y que están presentes en la cultura, gastronomía, cultura, habla cotidiana y lengua de México.

En el año 1713 se fundó la Real Academia Española. Su primera tarea fue la de fijar el idioma y sancionar los cambios que de su idioma habían hecho los hablantes a lo largo de los siglos, siguiendo unos criterios de autoridad. En esta época se había terminado el cambio fonético y morfológico y el sistema verbal de tiempos simples y compuestos era el mismo que ha estado vigente hasta la primera mitad del siglo XX. Una lengua tiene un gran dinamismo y un comportamiento variante que depende de diferentes circunstancias. Ya hemos aclarado que no son iguales la lengua que se habla todos los días y la lengua que se escribe, sobre todo si se escribe con fines literarios dentro de la literatura, estilísticamente, no son lo mismo las formas lingüísticas de la poesía que las formas usadas en una prosa como puede ser un discurso demostrativo o un tratado de arquitectura. Cada situación diferente nos obliga a utilizar estilos o registros de habla diferentes, que se caracterizan por aspectos fónicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y textuales propios. Así hay una serie de vocablos que solamente utilizamos en determinadas circunstancias. Por otro lado, nuestra pronunciación se hace cada vez más cuidadosa conforme ascendemos en la formalización del estilo: al hablar con nuestros amigos solemos pronunciar de un modo muy distinto a cuando llegamos a solicitar un trabajo o a cuando leemos o decimos un discurso. Se puede afirmar que el vocabulario del español está formado por tres componentes: además de las palabras heredadas del latín, y de los préstamos de otras lenguas, el léxico español incluye voces creadas mediante procedimientos internos de la lengua, esto es, a través de la formación de palabras, sufijación, derivación y composición.

Es propio de la lengua mexicana explicar ciertos fenómenos que se ha producido en el habla y que son parte de la cultura mexicana, como los albur, modismos, frases hechas, neologismos, el caló mexicano, vulgarismos, arcaísmos, aztequismos, refranero, etcétera. En México existe una manera de expresarse con el español que no todos los mexicanos son capaces de entender. Este fenómeno se conoce como *albur*. Este fenómeno nació entre los hombre de las clases más bajas en la Ciudad de México. Posiblemente se haya creado como una manera de desahogo donde la religión y la ética se refleja mucho en la vida cotidiana. El *albur* fue creado para que los hombres pudieran hablar de cosas prohibidas y groserías sin que nadie los comprendiera y entonces reclamarlos o reprimirlos. No se sabe cuando comienza exactamente, se sabe que nace con la mezcla de la cultura Náhuatl y la cultura Española, ya que ambas tienen antecedentes de picardía, quizás ésta última por la influencia latina, la cual se da en todas las lenguas romances. Pero lo que antes era común entre la gente más pobre, hoy en día se conoce por todo el país desde el hombre menos educado al más intelectual domina estos términos. Por una parte existe el caso de los cantos Nahuas que cantaban en las cortes de los emperadores aztecas. Dice una de las leyendas que una nación recientemente sometida al imperio de Tenochtitlán compuso un canto mofándose del emperador en el que se hacía referencia a la incapacidad del monarca Tenocha para someterla, aludiendo a la nación recientemente conquistada. Sin embargo el canto revelaba que a quien no podía conquistar el emperador azteca era a una mujer anciana. Este fenómeno viene a ser lo que llamamos hoy una sátira, muy común en la España de Don Miguel de Cervantes Saavedra. Volviendo a la cuestión, el canto o *albur* en tiempos prehispánicos era llamado *cuecuechcuicatl* (cantos de cosquilleos, pícaros o satíricos). Esto quiere decir que los pueblos prehispánicos de México ya conocían el doble sentido, es más hasta conocían la mentada de madre, a la cual denominaban como *nantenehua*, que quiere decir, literal-

mente, mencionar a la madre. Por el lado Español, se puede recurrir a lo que se cuenta acerca de Fray Servando Teresa de Mier, quien era un fraile mexicano que el obispo de la Nueva España desterró a España a finales del siglo XVIII por haber ofendido a la Virgen de Guadalupe, cuando aseguró que los españoles habían inventado las santas apariciones y que los indios, a quien realmente veneraban era a la diosa Tonantzin. Al parecer la combinación del doble sentido azteca con el léxico satírico español, aderezado con la represión sexual y la censura, posiblemente dieron como resultado al *albur* mexicano, el cual se hace cambiando la entonación de las palabras o cambiar su ortografía para darle un doble sentido a una serie de metáforas. México es una sociedad donde las virtudes femeninas se basan en el papel de madre, hermana y virgen santa, los albures son demasiado fuertes para los oídos de las respetadas damas. Sin embargo hay muchas mujeres jóvenes hoy en día que conocen los albures, pero pocas veces contestan con uno. La cultura mexicana respeta mucho a las personas mayores y por esa veneración y respeto no está permitido alburear a alguien que es mayor de edad. Solamente se hace cuando el señor mayor rompe primero el hielo y muestra tal estado de confianza que se deja alburear. Entre jóvenes se alburea, pero solamente entre amigos (cuates), porque un *albur* no se considera ofensivo cuando viene de un amigo; mientras que si alguien no es de confianza y alburea de otro, se toma como un insulto o agresión, porque el significado literal de los albures es muy ofensivo. Por último se puede decir que como se usa el *albur* hoy, es una manera con la cual muchos hombres mexicanos expresan su habilidad mental, su sentido del humor, su aprecio por los amigos y confirman a los participantes que están realmente unidos.

Otro fenómeno importante ha sido el cambio tan radical del español mexicano en nuestros días, basado en el *Diccionario de la Real Academia Española*. Las lenguas romances y sus hablantes tienen ciertas predisposiciones por la interacción continua y por la ley del mínimo esfuerzo a la hora de hablar. La sociedad latina es cálida, alegre y predecible a los cambios lingüísticos en el lenguaje coloquial y familiar. Por ello los pueblos mestizos de América siempre están en pleno cambio en cuanto al lenguaje coloquial. Podemos encontrar ejemplos como: *achicopalar*, *al chile*, *batanear*, *caldo*, *cholo*, *fayuca*, *fletar*, *fusca*, *güey*, *cuate*, *gabacho*, *la neta*, *la rola*, *marro*, *mordida*, *molleja*, *pachuco*, *pastel*, *pinta*, *pomo*, *prángana*, *qué onda*, *qué gacho*, *qué pedo*, *qué suerte tan chaparra*, *regar el tepache*, *sacar boleto*, *tacuche*, *talacha*, *te cayó el veinte*, *toma chango tu banana*, *tragar camote*, *tronárselas*, *vientos huracanados*, *ya lo tronaron*, *zacatear*, *zape* y etcétera.

INFLUENCIA DE LOS MEXICANISMOS EN EL ESPAÑOL DE MÉXICO

Los préstamos de algunas de las lenguas indígenas (náhuatl, maya, purépecha, cora, chatino, chol, huastaco, lacandon, mazateco, mixe, mazahua, mixteco, otomí, popoluca, tarahumara, totonaca, yaqui, izotzil, tojolabal, zapoteco, etc.) en México favorecieron gran parte de los vocablos y expresiones que desplazaron al español peninsular². *Préstamos mexicanos*: Palabras y expresiones de origen mexicano que se

² GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (2007): «El mundo globalizado: el Español de México como segunda lengua», *Lenguas en un contexto globalizado*, México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa, pp. 31-43.

han incorporado a la lengua Española y a otros idiomas a partir de la Conquista en el Siglo XVI, ejemplos: *tomate, hule, chocolate, enaguas, guajalote, butaca, tamal, jícara, petaca, cacique, cacao, coyote, tequila, bahía, caimán, maíz, canoa, carey, colibrí, iguana, tejuino, pulque, tiburón, maíz, chile, aguacate, cacahuate, coyote, parota, guayaba, maguey, nopal, jitomate y mezcal*. Préstamos de indigenismos que coexisten con palabras españolas, como sinónimos, ejemplos: *escuincle, chamaco, tianguis* (mercado al aire libre), *guache* (niño), *tatemar, achicharrar* (quemar, tostar), *ocote* (pino con brea), *huarache* (sandalia), *zopilote* (buitre), *jitomate* (tomate), *cacahuate* (cacahuete), *canica, camote, chac-mool* (busto), *chacarota* (maroma), *huamil* (sementera), *hule* (caucho), *iguana, obelisco* (tulipán), *popote* (pajita), *pepenar* (recoger), *taco, talcoyote* (coyote), *tatli* (tata, abuelo), *tepitchil* (mampostería), *tepetomate* (madroño), *toscazo* (pelicano), *tronar* (romper), *tuza* (topo), *zual* (mazapán). Préstamos de indigenismos que han desplazado completamente a las palabras en español, ejemplos: *tecolote* (buho), *chapulín* (saltamontes), *zacate* (hierbajo), *milpa* (maizal), *ejotes* (judías verdes), *jacal* (choza), *atacuacharse* (agazaparse), *atetepiz* (escarabajo), *ayohuachtle* (semilla de la calabaza). Préstamos de indigenismos para los que no existe una palabra equivalente en español, esto es debido a que no se conocían en Europa durante la Conquista de América, ejemplos: *quelite, epazonte, jamaica, jicama, chayote, chachalaca, chilauiles, totopos, pinole, chuacal, ayate, huipil, metate, zapotecas, hánuatl, mixtecos, azteca, purepecha, otomís, zapote blanco, zapote negro, chile, habanero, guachinango, coyote, iguana, guamuchil, guanábana, nopal, cubano, huajina, chirrionera, jicote, mapache, armadillo, coa, tescalama, mecate, tiza, tamal y huacal*. Topónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Colima, Comala, Minatitlán, Coquimatlan, Cauhtémoc, Ixtlahuacán, Juluapán, Suchitlan*. Antropónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Xóchil / Xóchitl* (Flor), *Tlálloc, Cuauhtémoc* (águila descendiente), *Huehuetéotl, Teopilzintli, Yoltzin* (pequeño corazón), *Tonatiuh* (el Sol que calienta), *Atl* (señor del agua), *Moctezuma*. Fauna de origen prehispánica, ejemplos: *Coyote, guindurí, guacanaya, cenxontle, coa, iguana, correcaminos, zopilote, zamate, chirrionera, zamalacoa, tilicuate, zapote negro, zapote blanco, esquilín, guachinango / huachinango, pámpano, jején, armadillo, mapache, jicote y tilapia*. Vegetación de origen prehispánica, ejemplos: *Parota, guayabillo, jitomate, tomate, timben, anonax, cascote, guamuchil, chicozapote, chile, guanábana, nopal, guayaba, burarja, cubano, manzanillo, maguey, aguacate / ahuacate, cacahuate, tabaco, nixtamal, tamales, cacao, cocoa, hule, huizcolote, maíz y cuahuayote (bonete)*. Instrumentos musicales, ejemplos: *ayacachtli* (maraca), *ayot, chririmia, huehuatl, tunkul, tepuzquiquiztli, tzi-cahuastli, omítzicahuastli, cuiraxezaqua, tun*³. Quiero destacar a aquí la importancia que las lenguas indígenas han jugado a nivel económico, político y social que tiene el español de México en el mundo actual.

EL REFRANERO MEXICANO Y LOS ALBURES EN EL ESPAÑOL DE MÉXICO

El papel fundamental que ocupa el refranero popular mexicano, en él encontramos, dichos, agudezas peculiares de México o adaptadas del español peninsular al castellano americano. El refranero recoge a veces a los diferentes estratos sociales poco refinados.

³ CABRERA, Luis (2002): *Diccionario de Aztequismos*, México: Colofón, S. A.

Sobre el habla vulgar vale repetir: «*el habla popular expresa casi exclusivamente los aspectos groseros y burdos de la vida, los gritos de angustia y desesperación, la amargura y resignación ante la miseria, los prejuicios y los odios...*». El refranero mexicano es interminable, el refrán es un tipo textual con una funcionalidad amplia y bien definida, en él se extiende una gama de modalidades de la ideología tanto popular como culta de México. Aparecen residuos de costumbres y usos sociales desaparecidos tanto como la influencia de situaciones de otros tiempos: «*los refraneros de los pueblos son las entrañas de sus tradiciones, expectativas y creencias*»⁴. A estos fenómenos le vamos a llamar *paremiología*, que etimológicamente es «el tratado de los refranes», esta ciencia se dedica a estudiarlos, clasificarlos y coleccionarlos. Todas las lenguas en la medida en que una lengua es una manera histórica de afrontar la realidad, en su etapa de reflexión cultural, muestran intereses por reunir en colecciones la sabiduría popular ya provenga de la experiencia compartida o de las masas culturales. El interés de los refranes aparece en el Renacimiento, las primeras recopilaciones fueron de Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro y Luis Vives, tan poco podemos olvidar al maestro de las letras castellanas don Miguel de Cervantes Saavedra. En México uno de los pioneros ha sido Darío Rubio, *Refranes, proverbios y dichos y dicharachos mexicanos* (1932) y siguiendo con otros como, Velasco Valdés, *Refranero popular mexicano* (1961); Antonio Peñalosa, *Vocabulario y refranero religiosos de México* (1920); José Trinidad Laris, *Historia de modismos y refranes mexicanos* (1921), Manuel López, *Modismos y refranes del Periquillo Sarmiento* (1931), José Casasola, *Dichos Mexicanos* (1925); Rubén M. Campos, *El folklore literario mexicano* (1936); Juan Cuadratin, *Dichos populares* (1961); E. Gómez *Colección de refranes y otras expresiones que usan en el estado de Durango* (1937) y Manuel Revilla, *Provincialismos de expresión en México y provincialismos de fonética en México* (1920), entre otros muchos. El refranero mexicano es un importante e inexplorado documento de mestizaje cultural, el refranero español es cambiado a las circunstancias de la cultura mexicana y como veremos en el diccionario podemos encontrar muchos refranes iguales en ambos países. En el refranero mexicano se recogen viejos tabúes y prejuicios y las creencias ancestrales. Tiene cierta relación con el caló mexicano y albures. Como por ejemplo: *El que la debe la teme. Quien hambre tiene en tortillas piensa, Maíz que no le ve la cara a mayo, ni zacate pa' caball. Mal que el lobo hace al zopilote le place. Irse por la sombrita. Mal de muchos consuelo de pendejos* (mal de muchos consuelo de tontos, en España). *Navegar con bandera de pendejo. Mi molino ya no muele, ve a moler a tu metate. No hay gavilán gordo, ni coyote barrigón. No te azotes que hay chayotes*, y muchos más que superan los siete mil refranes y dichos.

LÉXICO MÉXICO-ESPAÑA

También resaltaría algunas similitudes entre el léxico del español de México con el de España, que va entre paréntesis, a través de algunos ejemplos actuales: *cuadra* (manzana), *mesero* (camarero), *toronja* (pomelo), *betabel* (remolacha), *boleto* (billete), *refacción* (repuesto), *maestro* («maestro» educación primaria y secundaria y «profesor o catedrático» para bachillerato y universidad), *computadora* (ordenador), *carro* (coche), *camioneta* (furgoneta, 4x4, todo terreno), *convertible* (descapotable), *cofre*

⁴ PÉREZ MARTÍNEZ, Herón (1998): *Por el refranero mexicano*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

(capota), *director / directora de facultad* (decano / decana), *pluma* (bolígrafo), *regadera* (ducha), *chofer* (conductor), *credencial del IFE* (documento nacional de indentidad, DNI), *conductora* (presentadora), *carretera libre* (autovía), *refrigerador* (nevera), *salón* (aula), *estampilla* (sello), *enmicado* (plastificado), *calcomanía* (pegatina), *oficial de policía* (agente de policía), *burócrata* (demócrata), *estado* (comunidad), *gobernador* (presidente de la comunidad), *presidente municipal* (alcalde), *bolsa* (bolsillo), *toallas femeninas* (compresas), *foco* (bombilla), *calavera de un coche* (lámpara), *rueda de refacción* (rueda de repuesto), *tren ligero* (metro), *harina* (trigo), *Náhuatl* (Nahua), *vaporizador* (humificador), *banqueta* (acera), *orilla* (arcén), *bocina* (altavoces), *gancho* (percha), *chapapote* (asfalto), *tanque* (depósito), *abarrotes* (ultramarinos), *bodega* (trastienda), *rola* (música), *bueno...* (¡dígame...!), *señor licenciado / señora licenciada* (don licenciado / doña licenciada), *pantalones de mezclilla* (vaqueros), *limón* (lima), *limón amarillo o real* (limón), etcétera.

Otro aspecto importante que debemos abordar el uso de la etimología y la lengua latina para explicar el origen de las palabras y el nombre científico de fauna y flora mexicana respectivamente. Primeramente, la etimología estudia el origen de la palabra, la verdadera significación, su estructura, sus transformaciones y cambios. En consecuencia, la etimología comprende todos los elementos constitutivos de los vocablos, y no solamente su raíz. Podríamos decir que da ciertas características e identidad a las palabras, satisface la curiosidad natural de todo hombre medianamente culto, sirve para crear las palabras derivadas y compuestas, identifica arcaísmos, neologismos, palabras cultas y semicultas, fija también la ortografía, indaga en el origen de cada voz, sirve para determinar la sinonimia, compara palabras del misma lengua dentro de diferentes regiones, como el de México-España, es un poderoso auxilio e imprescindible para tener un sólido conocimiento de la gramática, es una parte esencial de la lingüística y por último decir que es el arte mejor aprovechado para descubrir la afinidad que tienen entre sí las lenguas y dialectos⁵. Todas estas series de palabras y expresiones presentadas anteriormente en estos párrafos y otras muchas, junto con la literatura hispánica, forman parte de la base de datos que enriquece la plataforma EDUC de español para la enseñanza-aprendizaje en red.

DIDÁCTICA DE LOS MEXICANISMOS DE MÉXICO COMO LE/L2 A TRAVÉS DE LAS TICs E INTERNET

Como conclusión decir que los estudiantes que deciden adentrarse en el proceso de adquirir una segunda lengua deben estar conscientes de la infinidad de problemáticas que se desencadenan tras una elección como esta. Una de las más importantes a destacar es la habilidad semántica y lógica que cada alumno posee para adquirir y producir la lengua de manera clara y precisa. Si bien es sabido que existen personas que cuentan con algunas habilidades innatas de nacimiento en el conocimiento del léxico, no siempre suelen ser la respuesta semántica de las palabras en español de México o España, el alumno que desea mejorar sus conocimientos de vocabulario debe hacer un esfuerzo y practicar de todas las maneras posibles para evitar caer en el error de saber mucho vocabulario y verbos, pero no poder identificar sus significados. Además, tra-

⁵ MATEOS MUÑOZ, Agustín (2004): *Compendio de etimologías grecolatinas del español*, México: Esfinge.

tar de hablar y practicar esta nueva lengua es realmente eficiente y a su vez se convierte en una buena herramienta que ayudará a desarrollar y perfeccionar el español.

La búsqueda de nuevas técnicas que ayuden a obtener mejores resultados en el aprendizaje y producción de una lengua han sido una de las razones principales para crear la siguiente pregunta de investigación: ¿Son efectivas las actividades en línea para los estudiantes que presentan problemas léxicos durante su proceso de aprendizaje?, la cual llevó a los investigadores a formular la hipótesis, misma que hace referencia a la implementación de nuevas tecnologías, o mejor dicho el diseño de páginas web dentro del proceso de investigación mismas que ayudarán a que los estudiantes logren diferenciar y reconocer aquellas palabras de México-España que representan un problema en su proceso de adquisición de la lengua. El objetivo primordial fue analizar los resultados que se obtuvieron con el seguimiento de estos cursos desde el año 2003, para reconocer las diferencias semánticas y léxicas de las palabras y expresiones usuales del habla y del protocolo de escritura en el español de México comparado con el español de España, mismo que fue desarrollado y aplicado en línea, es decir, mediante el uso de Internet. Dicho curso es implementado hoy en día a los alumnos no solamente extranjeros (vocabulario comparativo con el de México y España) si no también a los mexicanos (solamente se les enseña el vocabulario de España).

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO MAGAÑA, Javier; GONZÁLEZ FREIRE, José M; CERVANTES CONSEJO, Eugenia (2005). *Léxico México-España*. Universidad de Colima. CENEDIC.
- CABRERA, Luis (2002): *Diccionario de Arqueísmos*. México. Colofón, S.A.
- Diccionario de la Lengua Española* (2001). 21ª ed. Madrid. Real Academia Española.
- GÓMEZ DE SILVA (1985): *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (2007): «El mundo globalizado: el Español de México como segunda lengua», *Lenguas en un contexto globalizado*, México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa, 31-43.
- GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (2008): *Trescientas actividades para enriquecer el vocabulario*, México: Universidad de Colima.
- GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (Coordinador) (2011): *Glosario de Mexicanismos Multilingüe*, México: Plaza y Valdés
- MAYORAL VALDIVIA, Pedro, Alejandro TELLO MORENO y José Manuel GONZÁLEZ FREIRE (2011): *YouTube Based Learning*, XXIV FIG International Congress 2010: Facing the Challenges- Building the Capacity, Sydney, Australia, 11-16 april 2010, 1-12.
- MATEOS MUÑOZ, Agustín (2004): *Compendio de etimologías grecolatinas del español*, México: Esfinge.
- MORENO DE ALBA, José G. (1993): *El español en América*, México: Fondo de Cultura Económica.
- OBEDIENTE SOSA, Enrique (2000): *Biografía de una Lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*, Costa Rica: LUR.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Herón (1988): *Por el refranero mexicano*, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Plataforma EDUC para Educación a distancia [en línea] <<http://duc.ucol.mx/educ/login.asp>>
- SANTAMARÍA, Francisco (2000): *Diccionario de mexicanismos*, 6ª ed. México: Editorial Porrúa.
- <http://www.ucol.mx>
- <http://www2.ucol.mx/flex/Indez.htm>
- http://fonacl.org/page_1177000942564.html
- <http://www.freewebs.com/rcdile/>
- <http://www.ucol.mx/acercacoorndinaciones/CGSTI/cenedic/>
- <http://duc.ucol.mx/educ/login.asp>
- <http://www.casadelarchivo.gob.mx>

SKYPE Y LA INTERACCIÓN ORAL NATIVO/NO NATIVO: FUNCIONES Y RUTINAS CONVERSACIONALES EN CORINEI, UN CORPUS DE INTERLENGUA ESPAÑOL ITALIANO¹

Carmen González Royo

Universidad de Alicante. Departamento de Traducción e Interpretación.

RESUMEN: A raíz de una experiencia de interacción oral colaborativa a distancia nativo/no-nativo (español/italiano y viceversa) estamos generando un corpus oral de interlengua bilingüe español/italiano, CORINEI, que cuenta ya con un archivo oral sistematizado, representativo de dos poblaciones con parámetros sociolingüísticos coincidentes (preparación, intereses, estudios, edad, etc.), y permite el acceso a material de interlengua oral sobre el que se pueden realizar análisis en diferentes niveles. En este artículo revisaremos la realización y adecuación a la situación por parte del no-nativo, así como la intervención del nativo, centrándonos en aspectos relacionados con las rutinas conversacionales ligadas principalmente a las funciones comunicativas «Estructurar el discurso» y «Relacionarse socialmente» y, en un segundo plano, «Influir en el interlocutor», tomando como guía orientativa el inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel B.

INTRODUCCIÓN

A partir de los datos que nos aporta el corpus oral de interlengua español/italiano, CORINEI, en esta contribución se pretende observar y poner de relieve, en conversación espontánea a distancia con nativos (N), la competencia de los interlocutores no nativos (NN), discentes de español, en particular en el uso y adecuación de elementos lingüísticos relacionados con algunas de las funciones comunicativas englobadas en «Estructurar el discurso» y «Relacionarse socialmente», directamente implicadas en la gestión de la conversación por parte de los interlocutores, haciendo referencia además a algunos ejemplos de la función «Influir en el interlocutor». El inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para el nivel B es la guía que, a nuestro parecer, mejor se ajusta a la exigencia de ubicar orientativamente en el proceso de aprendizaje las competencias adquiridas/aprendidas de nuestros informantes en ELE.

¹ Este artículo ha sido realizado en el marco de la participación de la autora en el Proyecto de investigación FARB, inscrito con el código ORSA113438 de la Università di Salerno, y lleva por título «La ricerca-azione e le nuove tecnologie nell'insegnamento/apprendimento collaborativo dell'interazione orale. Raccolta di un corpus di interlingua nativo/non-nativo, spagnolo/italiano».

LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO ESPAÑOL/ITALIANO: FUNCIONES COMUNICATIVAS Y RUTINAS CONVERSACIONALES

Nos ocuparemos de realizaciones producidas por los discentes en las secuencias de apertura y cierre de conversación, control de apertura del canal y los inicios (I)/ respuesta (R) en los pares adyacentes que dan una estructura a las funciones mencionadas así como a las rutinas conversacionales que las expresan. Los ejemplos han sido seleccionados con el objetivo de ilustrar de la forma más clara posible la presencia de las funciones y los fenómenos que estamos tratando en este trabajo.

Como es sabido, la conversación, de forma especial en las fases de apertura y cierre, precierres o introducción de temas, contiene una importante serie de elementos rutinizados: « In the marginal phases of conversation, where the use of Duch linguistic routines is most dense, participants conduct their social negotiations about respective status and role partly by means of their choices of formulaic phrase, address-term and type of phatic communion» (Laver, 1981:292). Esta rutinización se verifica con independencia de la lengua concreta de que se trate y alcanza también a la estructura secuencial de los turnos. «En nuestra sociedad, casi todos los tipos de transacciones entre adultos, incluida cada reunión en un momento de conversación, se abren y se cierran con un ritual, que si no es corrector es de apoyo.» Goffman (1971:149).

Una forma de materializar verbalmente la ceremonia, el rito social, son las rutinas conversacionales, inseparables en gran medida de otras manifestaciones de carácter fonético y quinésico. Tomamos la definición ya clásica de Coulmas que ha dado nombre y encuadrado estos elementos, *conversational routines*, como «highly conventionalized prepatterned expressions whose occurrence is tied to more or less standardized communication situations» (1981:2). El autor precisa que los diferentes tipos de rutinas conversacionales están en relación con aspectos sociales, como práctica *co-operativa*, que aproxima a los interlocutores y que no son independientes de los posibles contextos situacionales o institucionales en que serían admisibles. Su función es principalmente comunicativa y pueden expresar rituales sociales como saludar, agradecer, intercambiar deseos, disculparse, presentarse, pedir información, etc. Coulmas precisa que «routines is not an expression or strategy, but rather an expression which is appropriate to a situation of a certain kind of strategy which is appropriate relative to a certain communicative ends.» (Coulmas, 1981:16) Presentan diferencias en su estructura y pueden estar compuestas por una sola palabra, por una construcción gramaticalizada o también convertidas en unidades fraseológicas (las fórmulas rutinarias).

EL MATERIAL DEL CORPUS ORAL DE INTERLENGUA ESPAÑOL/ITALIANO (CORINEI)

Este trabajo comparte con Pascual Escagedo, en esta publicación, el corpus de interlengua CORINEI del que proceden los datos analizados y que nos permiten ir avanzando en la comprensión de la producción oral interaccional entre interlocutores nativos y no-nativos de lenguas afines, español e italiano, con un nivel de competencia medio alto en sus respectivas lenguas extranjeras. Paralelamente, y de manera sólo aproximativa, puede verse la tarea no estrictamente oral realizada por los discentes en cada una de sus lenguas de estudio ELE/ILE para llevar a cabo la transliteración ortográfica de su propia producción oral, con todas las dificultades que, para un discente no especialista en la materia, conlleva. También en el caso que nos ocupa, se trata de

una aproximación exploratoria al producto obtenido gracias a herramientas de uso libre en la red, al alcance de un proyecto de enseñanza/aprendizaje colaborativo en el EEES.

EL PROYECTO TELETÁNDEM Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LA LENGUA ORAL

Creemos necesario recordar que el proyecto Teletándem, sobre el que se sustenta esta comunicación, está permitiendo en primer lugar el contacto académico entre docentes y discentes de italiano y español de las universidades de Alicante, Salerno y Suor Orsola Benincasa, de Nápoles. Se ha puesto en práctica en los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011 con estudiantes de la licenciatura de «Traducción e Interpretación» y «Lingue e Letterature Straniere» y está orientado fundamentalmente a facilitar el aprendizaje colaborativo entre discentes nativos (N) y no-nativos (NN) en la enseñanza/aprendizaje de lenguas para la traducción, focalizado en la lengua oral: interacción, expresión y comprensión.

Por decisión de las docentes, las TICs intervienen de la forma menos notoria posible y se sirven de instrumentos muy familiares a los participantes, con la utilización de un programa de chat/videoconferencia *Skype* y *Pamela for Skype* que permite grabar una conversación de 15' de duración, para su posterior transcripción, revisión y análisis. Por sus características, es evidente la finalidad didáctica de esta fase del proyecto, dirigido a desarrollar las capacidades de gestión autónoma y producción oral en la lengua extranjera «en tiempo real», de forma amena, con interlocutores coetáneos que comparten intereses académicos por cursar estudios de contenidos semejantes. El trabajo colaborativo ejercita ante todo la autonomía de los discentes que asumen alternativamente el rol de nativo (N) y no-nativo (NN) al cambiar la lengua vehicular en las prácticas de conversación y, en concreto, deben gestionar sus iniciativas tanto en lo que respecta a la temática tratada como a la organización del encuentro en sí mismo: desde la libertad en la elección del espacio físico en que cada uno de ellos se ubicará hasta la fijación de horarios para realizar las prácticas, libremente acordados por cada pareja participante. (Chiapello, González Royo y Pascual Escagedo, 2010; Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escagedo, 2011)

LA TRANSLITERACIÓN ORTOGRÁFICA DE LAS GRABACIONES

La segunda fase de la tarea encomendada a los discentes en el proyecto Teletándem y derivada de su trabajo previo es la de poner por escrito la grabación de sus conversaciones en lengua extranjera. Se trata de realizar la transliteración ortográfica, lo más fielmente posible, en su opinión, a lo escuchado en el archivo audio. El objetivo a alcanzar es doble: por una parte, la escucha atenta del material oral producido con el consiguiente esfuerzo y fase de reflexión sobre la propia interlengua y sobre la producción del N y, por otra, la revisión ortográfica en su LE. No podemos olvidarnos que el interlocutor del discente de ELE/ILE es un nativo que desarrolla su función de modelo para la lengua usada en contexto.

En los ejemplos que hemos entresacado de CORINEI se ha mantenido la transliteración ortográfica de las grabaciones orales que ha sido entregada por los discentes, en la versión que ellos han entendido como definitiva, sin revisión por parte del docen-

te, a pesar de las imprecisiones, errores de carácter ortográfico o de cualquier otro tipo que los aprendices hayan podido introducir que en los ejemplos señalamos en cursiva. No podemos obviar que se trata de un trabajo que entraña no pocas dificultades pues, además de ser lento e ingrato, no están acostumbrados a realizarlo y cada informante ha debido transcribir alrededor de una hora de conversación en el arco de un semestre.

LOS INFORMANTES

Se trata de conversaciones diádicas N / NN, como se ha indicado. Para este estudio se han tenido en cuenta dos parejas y tres encuentros de conversación por cada una de ellas. La primera pareja que, como todas las demás, se ha formado al azar entre los estudiantes voluntarios hispanófonos e italo-fonos, está compuesta por ANMIN y B. ANMIN (AN) es una mujer de 23 años e indica como lenguas propias el italiano y el napolitano, tiene una competencia alta en inglés y ha iniciado recientemente el estudio del alemán, cursa el 4º año de Lenguas y Culturas Extranjeras, declara que su competencia en español se sitúa en el nivel C1, ha realizado una estancia Erasmus en España y habitualmente reside en Salerno. Por el contrario, B es un hombre de 19 años que cursa el 2º año de Traducción e Interpretación, con alta competencia en inglés, francés y catalán y es de lengua materna española, con una competencia en italiano de B1/B2. Tiene su residencia en Alicante y, como su interlocutora, se incluye en un nivel sociocultural de tipo medio.

La segunda pareja la componen dos mujeres de 22 años. S es residente en las proximidades de Alicante y estudiante de 4º curso de la licenciatura de Traducción e Interpretación, considera sus lenguas habituales el español, el alemán y el catalán, además tiene una alta competencia en inglés, mientras para el italiano podría hablarse de un nivel B1/B2. Por su parte, R estudia 3º curso de Lenguas y Culturas Extranjeras y vive en un pueblo pequeño de la provincia de Avellino, sus lenguas de comunicación son el italiano y el napolitano y sus lenguas extranjeras son inglés y francés, además del español (C1), como primera LE.

LAS GRABACIONES

Las conversaciones grabadas, etiquetadas y con la correspondiente transliteración ortográfica forman parte de CORINEI. Presentamos un muestreo de ejemplos ilustrativos de las funciones a que nos referimos en este trabajo que proceden de la observación de seis conversaciones informales en español, grabadas a distancia desde el domicilio de los discentes, entre noviembre de 2010 y abril de 2011, con una duración total aproximada de 90'. Como hemos indicado, el inventario del PCIC del Instituto Cervantes es tomado como pauta para valorar las competencias que pueden adquirirse en cada uno de los niveles de referencia para el español y que, en este caso, nos remitimos al nivel B por cuanto puede presuponer la sistematización de los contenidos lingüísticos y su reutilización en contexto por parte de los NN. Partimos de la hipótesis que si los discentes que interactúan en las conversaciones han demostrado una competencia en español en torno al C1, debería estar asegurada la perfecta interiorización y reutilización en contexto de los contenidos de niveles anteriores (A y B). Así, AN y R, italo-fonos, son los interlocutores NN respectivamente de B y S, nativos de español, con un nivel estimado B1/B2 de italiano.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Es un dato confirmado que tanto el canal como el medio a través del que se ins-taura el encuentro conversacional determina de forma clara las secuencias marco y condiciona otras estrategias puestas en la práctica por parte de los hablantes. La literatura sobre estas cuestiones es ingente y en este trabajo se aportan algunas referencias de trabajos muy significativos (Sacks y Schegloff 1973; Poyatos, 1980; Levinson, 1983:284-369; Hopper, 1991 y Houtkoop-Steenstra, 1991). La conversación telefónica, en los numerosos estudios que la han tratado desde los primeros publicados por los etnometodólogos americanos, muestra unas secuencias de apertura y cierre ligadas, sin lugar a dudas, a una serie de parámetros de carácter extralingüístico como la relación entre los interlocutores o el tono de la conversación, pero también a las características del medio que, con respecto a la interacción oral a distancia, tiene que tomar en consideración el establecimiento y el final del contacto. En esas conversaciones, la ausencia del código visual exige contextualizar la situación a través de emisiones verbales que pongan en evidencia la disponibilidad, la toma de contacto, la (auto)identificación del usuario, la justificación de las interrupciones y el mantenimiento del canal, por ejemplo. La fase de cierre es asimismo, una secuencia muy rutinizada en la que el interlocutor tiene oportunidad de manejar especialmente los precierres o las pausas para reabrir el intercambio o aceptar el cierre de conversación.

En el caso de CORINEI, corpus compuesto por conversaciones espontáneas que han tenido lugar a través del ordenador, con la herramienta Skype en las que los participantes deciden si conectar o no la webcam, la visualización es una opción que no siempre está al alcance. Aún con la posibilidad de ver al interlocutor, esta conversación comparte rasgos con la telefónica porque está limitada a la apertura y cierre de la conexión, se trata de un intercambio diádico –sugerido en las condiciones de la actividad de Teletándem– y, además, la grabación se circunscribe al canal sonoro (Hopper, 1991:217 y Poyatos, 1980:214 y ss.)

(1) (ANMIN3-2010-12-17)

001 AN:	Vale, estos?	I	Establecer la comunicación
002 B:	Si	R	Establecer la comunicación
003 AN:	Perdóname si no te he contestado antes, pero estaba hablando por teléfono.	I	Disculpas + Justificación
004 B:	No pasa nada	R	Disculpas + minimización
005 AN:	Qué tal?	I	Saludo
006 B:	Bien, muerto de frío pero bien.	R	y responder
007 AN:	yo también, aquí hace un frío.		Mostrar empatía

En (1), una vez establecida la (re)apertura de la comunicación, a iniciativa del NN, con la disponibilidad por parte de ambos interlocutores, se introduce un par adyacente (I/R) de disculpas con justificación por parte del interlocutor que se considera el cau-

sante del bloqueo de la comunicación (AN), y la minimización como respuesta prioritaria al par del interlocutor nativo (B). Sucesivamente con la función «Saludar» o «Preguntar por el estado general de las cosas y responder» se activa la conversación.

Las grabaciones se han puesto en marcha, en general, tras la fase de apertura real de conversación, cuando los interlocutores ya han establecido la comunicación, se han acomodado y han fijado el momento empezar a grabar y, con posterioridad, transcribir la conversación. En consecuencia, no podemos disponer de esos datos de apertura absoluta. La interposición del medio artificial en la comunicación, ya que aun en el caso de poder ver al interlocutor no se trata de una conversación cara a cara, se verbaliza la necesidad del mantenimiento del canal abierto y las reaperturas, como hemos visto en (1), provocados por interrupciones del audio o problemas en la fluidez de la comunicación con el interlocutor. En (2) AN se asegura de que se ha establecido la comunicación y verifica el control de la apertura del canal y la atención del interlocutor, con los turnos 001 y 003, con un enunciado adecuado sobre todo en conversaciones telefónicas.

(2) (ANMINI-2010-11-19)

001 AN:	Te repito lo que he dicho, vale?	I	Establecer la comunicación
002 B:	Vale	R	Establecer la comunicación
003 AN:	Pablo, me oyes?	I	Llamada + Controlar la atención del interlocutor
004 B:	Si, si ahora si	R	Respuesta

En (3) R, la interlocutora NN, introduce el tema que se ve activamente apoyada por el turno de S, en la línea 4.

(3) (ROGIUI-2011-03-04)

R:	Hay que respetar <i>los que son a favor</i> porque es una tradición española y existen <i>los que son en contra</i> .		
S:	Sí, claro. El que quiera ir que vaya y el que no, pues nada, ¿sabes?		Apoyo Propuesta de cierre de tópico
R:	¿Sabes lo que no me gusta?	I	Introducir el tema
S:	¿El qué?	R/I	Control de la conversación
R:	<i>Es el hecho que muchas veces, como no sé, Italia se relaciona a la pizza, a la pasta</i>	R	Introducir nuevo tema
S:	Es lo típico.		y responder

Otra de las funciones relacionadas con la estructuración del discurso que, en numerosas ocasiones, aparecen en las conversaciones introducidas por los interlocutores NN es «solicitar que comience un relato y reaccionar». El NN utiliza enunciados variados y recupera fórmulas rutinarias o estructuras con un cierto grado de fijación perfectamente adecuadas a la función, como en el caso de (4), T015.

(4) (ANMIN2-2010-11-26)

015 AN:	Y tú qué me cuentas?	I	Solicitar que comience un relato
016 B:	Pues, un poco harto.	R	Solicitar que comience un relato
017 AN:	De qué?	I	
018 B:	Del catalán, estoy hartísimo.	R	
019 AN:	Del catalán!	I	Repetición del enunciado /Pregunta eco: Solicitud de digresión
020 B:	Quiero acabar ya y [...]	R	R

En (5) B, interlocutor N, propone el cierre que es aceptado por AN, NN, que se despiden dejando abierto el contacto al fijar la fecha del encuentro futuro. Es necesario recordar que cada conversación tenía previsto un límite de tiempo orientativo de aproximadamente 15', por lo que el cierre es previsible y viene aceptado por ambos interlocutores transcurridos esos minutos.

(5) (ANMIN3-2010-12-17)

133 B:	A ver como sale, luego te contaré.	I	Proponer el cierre
134 AN:	Vale, vale el viernes próximo me dices.	R	Aceptar el cierre + despedida

La relación social que entraña la conversación exige poner en marcha, desde el primer momento, las habilidades lingüísticas que la vehiculan. En el caso de CORINEI los interlocutores no se conocen personalmente por lo que han entablado una relación a distancia y, a primera vista según análisis anteriores realizados sobre el material catalogado, sí se han recogido manifestaciones evidentes de la cortesía, como son la expresión de la solidaridad, los cumplidos o las intensificaciones corteses hacia el oyente, etc. sin que, al menos por el momento en las grabaciones escuchadas, se hayan detectado con claridad actos amenazadores en ningún caso.

Como sucedía con la «Estructuración del discurso», también en lo que respecta a la función general «Relacionarse socialmente», la mayor parte de las estrategias que repasamos aquí, forman parte del inventario del nivel B que hemos fijado como pauta directriz para nuestros NN y están recogidas los tres niveles del PCIC, a excepción de las funciones «Enviar y transmitir saludos, recuerdos» y «Responder al envío de saludos, recuerdos» que se incluyen únicamente en el inventario del nivel B. En (6) R no ha respetado el verbo requerido en la fórmula rutinaria, elemento lingüístico fijo en esa UF, S obvia la realización dado que la comunicación se lleva a cabo correctamente.

(6) (ROGIUI-2011-03-16)

S:	Sí. Espera que es mi madre: ¡Se descongela el hielo!	I	Interrumpir + Justifica interrupción
R:	Díle saludos.	I	enviar y transmitir saludos
S:	Dice que gracias, que saludos para ti también. Si es que...	R	Responder al envío de saludos + Referir respuesta de otro

En otras funciones que se reúnen bajo la etiqueta de «Influir en el interlocutor», el N parece aportar intervenciones con un mayor grado de iniciativa: animar, tranquilizar o prometer y comprometerse, por ejemplo. Del mismo modo, las fórmulas rutinarias adecuadas a estas funciones se ven reflejadas en las conversaciones grabadas como es también esperable, a la participación de los N.

En (1) hemos podido ver reproducidos pares adyacentes de saludo y disculpa, con fórmulas rutinarias adecuadas a la situación, en (7) se expresan buenos deseos para emprender una actividad que el oyente y destinatario R agradece, aportando más información. En la función general «influir en el interlocutor» hemos revisado las funciones «animar» (7), «tranquilizar» (8) y «prometer y comprometerse» (9), en las que la iniciativa parece tomarla, en los ejemplos que hemos encontrado, el interlocutor nativo. En lo que respecta a la colocación: «te deseo ánimos» no aparece recogida en el DEA o María Moliner, mientras que, en contraste, la búsqueda en Google ha dado un saldo de casi tres millones, frente a algo más de la mitad de ocurrencias para «dar ánimos».

(7) (ROGIUI-2011-03-16)

S:	si es verdad porque si tu lo haces de un tema relacionado con España. ¡Yo te deseo muchos ánimos!	I	Formula deseos positivos + Animar
R:	gracias...la semana que viene voy a hablar con la profesora de español, a ver si me aconseja algo.	R	Responde agradeciendo los deseos positivos

(8) (ROGIUI-2011-03-04)

S:	Al español. Claro, lo puedes hacer, Claro, digo a ver si tengo alguna duda y me la puedes resolver. Si no, ya me busco la vida, tú tranquila. ¿sabes? Ay, perdona, que estoy mala. ¿Y qué tal el fin de semana?	I	Pedir un favor + Tranquilizar + cierre de tema + "Preguntar por el estado general de las cosas"
R:	R= Eh...bien. ¿Sabes qué la...?	R	y responder + introducción de nuevo tema

(9) (ROGIU1-2011-03-16)

S:	Que va, si lo de enviar tarda nada, son 30 segundos. O sea que tú no te preocupes. Tú no te preocupes por ello. Que yo te lo he prometido.	R/ I	Mínimiza la molestia/esfuerzo + tranquilizar +comprometerse
----	--	---------	---

No es posible extenderse demasiado entrando en detalles, debido a los límites que impone el espacio a disposición, aunque sí incluimos el ejemplo (10) que nos permitirá comentar alguna de las colaboraciones del interlocutor nativo y su rol en estas conversaciones, asimétricas en el grado de competencia lingüística y, en ese sentido, no paritarias. El nativo maneja el código y se convierte en modelo y referencia al usar la lengua en situación. En T002, B responde al saludo con la rutina «tirando» que es retomada por AN (T003) en la segunda parte del par, sin introducir ningún marcador de contraste entre «cansadísima» y «tirando». En el PCIC, esta respuesta aparece catalogada en el nivel C1, mientras la unidad fraseológica «tirando para delante» forma parte del inventario de C2, ambas «señalan que algo no va bien» y son la R al par «Preguntar por el estado general de las cosas y responder». De hecho, el segundo intento de utilización de la rutina por parte de la NN en T009 provoca un fallo de comunicación debido a la realización errónea de la misma («se tira por delante»), lo que desconcierta al interlocutor N, incapaz de asociar función y rutina. El informante nativo también ha introducido la función «animar» a su interlocutora, en T004

(10)(ANMIN2-2010-11-26)

001 AN:	Qué tal estas?	I	Saludar + Apertura del canal
002 B:	Bien, un poco cansado de toda la semana en la universidad, pero	R/ I	Responder al saludo Saludar
→	tirando y tú?		
003 AN: →	Tirando, estoy cansadísima. Acabo de dar clases particulares a las niñas y ahora tengo que estudiar un poco de español.	R	Responder al saludo: señala que no todo va bien
004 B:	¡Animo!		Animar
005 AN:	... un cuento en español. Me oyes?	I	Control comunicación: llamada
006 B:	Si, sí y con cuantos niños estas?	R/ I	Control comunicación: Resp.
007 AN:	Cuatro niñas. Una es de primaria y las tres son de <i>secundaria</i> .	R	
008 B:	Entonces son mayorcitas,	I	
009 AN:	Sí, sí, pero es difícil, porque cuando no entienden unas cosas tienes que repetir muchísimas veces <i>la misma cosa hasta que no entiendan</i> . Qué rollo!!!	R/ I	
→	Se tira por delante		
010 B:	No, no he entendido bien	I	Solicita reformulación. Falla comunicación + cortesía
011 AN: →	Se tira por delante, se dice?	R/I	Repetición: no reformula
012 B: →	Se tira no, qué quiere decir?	R/I	Solicita reformulación Falla comunicación + cortesía
013 AN: →	Si va avanti,	R	Reformulación: traducción it.
014 B: →	Se tira, que va bien.		Reformulación: traducción esp.

Hasta la primera parte del T009 se observa que el N no interviene si la fluidez comunicativa no se ve amenazada. Al final de T009, en cambio, el enunciado emitido por el NN no permite entender el mensaje, por lo que el N solicita la reformulación ante ese fallo de la comunicación pidiendo confirmación (T010 y T012), dando la oportunidad al NN de reformular correctamente el enunciado. Éste, en lugar de una reformulación, se sirve de su lengua materna para hacerse entender y el hablante N lo traduce, a su vez, al español.

CONCLUSIONES

Como se ha podido observar a través de los ejemplos de este estudio, la fluidez comunicativa prevalece sobre la corrección en sentido estricto: el NN no percibe las realizaciones erróneas y el N las tolera si no comprometen realmente la comunicación. Ha contribuido, sin embargo, en su rol de experto, sugiriendo mejores soluciones a su interlocutor desde la solidaridad, dando prioridad a la explicación, la solicitud de reformulación al NN o la repetición de estructuras correctas frente a la corrección directa del error.

Los interlocutores NN (C1), por su parte, han demostrado una competencia muy aceptable en los elementos que hemos tomado en consideración. Las rutinas conversacionales (incluidas las fórmulas rutinarias), en general, han sido las adecuadas a la situación y han tomado la iniciativa muy a menudo en la gestión y progresión de la conversación, poniendo en práctica con corrección las funciones aprendidas. Con respecto a las funciones «establecer la comunicación» y «relacionarse socialmente» se han expresado con un altísimo grado de rutinas apropiadas, respetando tanto los segundos elementos constitutivos de los pares adyacentes como las respuestas prioritarias. Tal vez en la función «Influir en el interlocutor», se haya constatado que ha sido el interlocutor N quien ha introducido más activamente estas secuencias. Sin embargo, el NN ha demostrado su competencia para expresar la cortesía negativa, con disculpas por un comportamiento incorrecto, o positiva, mostrando interés por el punto de vista de su interlocutor, de sus preocupaciones o de su bienestar físico o anímico.

Sin lugar a dudas, la interacción nativo/no-nativo propuesta en la actividad de enseñanza/aprendizaje colaborativo del Teletándem beneficia al NN en la revisión de su interlengua, aportándole modelos lingüísticos válidos y su uso en contexto, construyendo ámbitos de conversación espontánea muy interesantes en el trabajo de los discentes. Por otra parte, basándonos en indicios de observaciones ya realizadas, y a falta de profundizar más sistemáticamente en la cuestión, podemos inferir que los resultados obtenidos en este análisis del corpus de interlengua oral son reversibles en la relación nativo/no-nativo, sean italoófonos o hispanófonos, con lo que se pone de relieve, una vez más, la problemática específica de la afinidad de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- CHIAPELLO, Stefania; Carmen GONZÁLEZ ROYO y Consuelo PASCUAL ESCAGEDO (2010): «Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las tics. Interacción nativo/no-nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción», *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario*, Alicante: Vicerrectorado de

- Planificación Estratégica y Calidad Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, 1554-1567.
- CHIAPELLO, Stefania; Carmen GONZÁLEZ ROYO, Teresa MARTÍN SÁNCHEZ y Consuelo PASCUAL ESCAGEDO (2011): «Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE», *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, Vol I – Cap. 23 Alcoi: Marfil, 385– 408.
- COULMAS, Florian (ed.) (1981): *Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague: Mouton.
- GOFFMAN, Erving (1971): *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid: Alianza, 1979 (Traducción de Santos Fontenla).
- GONZÁLEZ ROYO, Carmen (1996): «Secuencias marco en conversaciones telefónicas de índole transaccional», *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, vol. 18, 229-244.
- GONZÁLEZ ROYO, Carmen (1998): «Secuencia de cierre en conversaciones telefónicas», *Quaderns d'Italia*, vol. 3, 65-72.
- GONZÁLEZ ROYO, Carmen (2011): «La problemática de la afinidad entre el español y el italiano desde la fraseología contrastiva. A partir de CORINEL, un corpus oral de interlingua español/italiano» (en prensa).
- HAVERKATE, Henk (1987): «La cortesía como estrategia conversacional», *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, vol 6, Amsterdam, 27-63.
- HAVERKATE, Henk (1990): «Politeness and mitigation in Spanish: a morpho-pragmatic analysis», *Unity in Diversity*, Dordrecht/Providence: Foris Publications. Papers presented to Simon C. Dik on his 50th birthday.
- HOPPER, Robert (1991): «Hold the Phone», *Talk & Social Structure*, Cambridge: Polity Press, , 217-231.
- HOUTKOOP-STEENSTRA, Hanneke: (1991): «Opening Sequences in Dutch Telephone Conversations», *Talk & Social Structure*, Cambridge: Polity Press, 232-250
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Vol 2, 3ª ed., Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.
- LAVER, John (1981): «Linguistic routines and politeness in Greeting and parting», *Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, 289-304.
- LEVINSON, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- POYATOS, Fernando (1980): «Interactive functions and limitations of verbal and non verbal behavior in natural conversations», *Semiotica*, vol. 30 3/4, 211-244.
- POYATOS, Fernando. (1996): «La lengua hablada como realidad verbal-no verbal: nuevas perspectivas», *Pragmática y Gramática del español hablado*, Valencia: Libros Pórtico, 215-224.
- SACKS, Harvey (1984): «Notes on methodology», *Structures of Social Action*, Cambridge: University Press, 21-27.
- SACKS, Harvey y Emanuel SCHEGLOFF (1973): «Opening up closings», *Semiotica*, vol. 8, 4, 289-327.
- SACKS, Harvey, Emanuel A. SCHEGLOFF y Gail JEFFERSON (1974): «A Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», *Language* 50: 696-743.

LA ENSEÑANZA DE LA SUBCOMPETENCIA SOCIOCULTURAL A TRAVÉS DE LA RED: PROPUESTA DIDÁCTICA

Isabel M.^a López López
Universidad de León

RESUMEN: El conocimiento y dominio de la competencia sociocultural resulta imprescindible ya que está ligada de forma esencial a una correcta y adecuada utilización del código lingüístico desde el momento en el que supone estar familiarizado con lo cotidiano, lo que está presente en nuestro día a día.

A través de Internet, los alumnos se aproximarán a diferentes materiales turísticos, visitarán monumentos, harán visitas guiadas explicándoles la historia de la ciudad y conocerán los platos típicos de la zona.

Conocerán mejor la gastronomía española y eliminarán tópicos y prejuicios sobre nuestro país. Serán capaces, además, de realizar folletos turísticos y conocerán un poco mejor la historia de los monumentos más emblemáticos de la ciudad visitada.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento y dominio de la competencia sociocultural resulta imprescindible ya que está ligada de forma esencial a una correcta y adecuada utilización del código lingüístico desde el momento en el que supone estar familiarizado con lo cotidiano, con lo que está presente en nuestro día a día.

La competencia comunicativa (Canale, 1983) se compone de otras destrezas o habilidades, entre ellas, la competencia sociolingüística, también denominada competencia sociocultural de la que nos vamos a ocupar en este artículo.

Estas habilidades, que no siempre han sido tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacen referencia a las reglas tanto sociales como culturales que hemos de tener presente para que la actuación comunicativa se adecue a cualquier contexto lingüístico y en cualquier situación sociocultural y contextual.

El espacio virtual ha supuesto una integración en las clases de ELE de la lengua y cultura españolas, donde toda aquella información cultural que es opaca a nosotros sale a la luz, con la ayuda del distanciamiento de nuestro modelo cultural que nuestros estudiantes nos proporcionan.

LENGUA Y CULTURA

Atendiendo al Plan curricular del español como L2/LE podemos percibir un doble planteamiento: por un lado, es *funcional, instrumental*, la lengua sirve a dos grandes

funciones: la comunicación y la representación, lo que implica el dominio de una serie de subcompetencias: léxica, gramatical, semántica, ortográfica, ortoépica, discursiva, funcional, etc., que permiten expresar la realidad; por otro lado, es *integrativo*, por cuanto que refleja el interés por la cultura de las comunidades en que se habla la lengua para poder relacionarse, incidiendo en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los interlocutores, ya que comunicar en una lengua extranjera y el conocimiento de la misma va a favorecer la comprensión y el dominio de la propia.

Podemos afirmar que es el componente sociocultural es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones, socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada (Miquel López, 2004).

Lengua y cultura constituyen un todo (Porcher, 1988)¹, es decir, los contenidos culturales se integran con contenidos pertenecientes a la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

A pesar de que la competencia sociocultural ha estado relegada a un segundo plano, es muy llamativo que sea, precisamente el error sociocultural, el que puede romper o al menos dañar la relación entre los hablantes, debido, precisamente, a que el hablante nativo tiene interiorizada su propia cultura y cree que esta es universal por lo que los errores socioculturales no gozan de la justificación que sí tienen los errores lingüísticos.

El componente cultural debe considerarse un componente más de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras debido a que es un elemento indispensable, e indisociable de la competencia comunicativa.

Los profesores hemos de tener en cuenta que un solo individuo no representa la totalidad de la cultura, la cultura es un mestizaje entre culturas por eso, a la hora de abordar las clases o de realizar materiales, hemos de tener en cuenta los distintos puntos de vista para no limitar la cultura a la realidad del profesor.

Levi- Strauss establece relaciones entre lengua, pensamiento y cultura, puesto que para este autor, la lengua es producto, forma parte y es condición de la cultura.

La lengua cambia con la sociedad, asume las costumbres y creencias propias de la cultura que le pertenece y a través de ella se manifiesta todo lo que concierne a las artes, la literatura, los comportamientos, etc.

DISTINTOS TIPOS DE CULTURA

La cultura se entiende como una visión del mundo adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes.

Miquel y Sans (1992) presentaron una clasificación de lo que se podía entender por cultura y establecen tres tipos: Cultura con mayúsculas, cultura (a secas) y kultu-

¹ Todo hecho de cultura está atravesado por marcadores lingüísticos de carácter verbal y no verbal como se puede observar en las fórmulas de saludo y tratamiento (*Hola, buenos días...*, *Encantado ¿Cómo estás?...*; *Señor, doctor, profesor + apellido*), en las convenciones de los turnos de habla, en las normas de cortesía (*Creo que...; por favor; gracias...*).

ra. La primera se refería a los productos sancionados por la sociedad; la segunda a la cultura de lo cotidiano, y la tercera; a aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías.

Esta clasificación ha sido matizada posteriormente, L. Miquel quien ha propuesto el símil del tronco del árbol: La parte central por donde transcurre la savia que lo nutre, sería la *cultura esencial* directamente relacionada con la lengua (antes llamada con *minúscula*), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera.

Mucho más alejada de este anillo constituyente, está la cultura legitimada – antes la *Cultura con mayúscula*. Esa cultura ya no es esencial y está sujeta a un mayor número de modificaciones. El factor tiempo es aquí muy importante debemos ser conscientes de que buena parte de los elementos sancionados dejan de serlo en un momento posterior. Además esa cultura con mayúsculas no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella. El tratamiento que de ella hagamos en clase, no puede ser el mismo que el que hagamos de la *cultura esencial*.

Por último, está la cultura que han llamado *epidérmica*, y que se refiere a usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura *esencial*, que no son compartidos por todos los hablantes y que solo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos. Por ejemplo, utilizaremos elementos de la cultura adolescente si tenemos un público de esa edad, pero a sabiendas de que, en poquísimo tiempo, esa cultura ya no será válida, por lo que junto a ella, le seguiremos proporcionando contenidos de la cultura esencial, que son los que le permitirán a la larga actuar de modo adecuado.

En resumen, podemos afirmar que la cultura de lo cotidiano desbanca a la cultura legitimada, que lengua y cultura están estrechamente vinculadas a la lengua y que la cultura esencial es un mestizaje de culturas, por eso, se producen choques intraculturales, es decir, capacidad de asombro de hablantes que comparten una misma cultura pero que pertenecen a *dialectologías* diferentes.

IMPORTANCIA DE INTERNET

La ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) podemos definirla como disciplina científica cuyo objetivo es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, preferentemente extranjeras.

El gran *boom* de Internet afectó de manera directa al desarrollo de la ELAO, y más concretamente al aprendizaje de E/LE, pues la Web tiene desde su fase inicial usos muy prácticos en el aprendizaje de E/LE.

La importancia de Internet es algo que nadie duda. Es un instrumento esencial en nuestra vida cotidiana, lo usamos tanto para asuntos profesionales como para nuestros momentos de ocio. La Red nos proporciona un verdadero diálogo ya que podemos ser tanto receptores como emisores de la comunicación y podemos cambiar nuestro papel en cualquier momento, establecemos turnos de palabra e, incluso, está presente la principal característica del diálogo, la de interactuar simultáneamente con otra/s persona/s que se encuentran conectadas en la Red, en esto radica su verdadera revolución y su

verdadera aportación para la enseñanza- aprendizaje de lenguas puesto que fomenta la autonomía del alumno, permite la integración de destrezas y presenta los contenidos de forma contextualizada, puesto que Internet integra en un solo soporte imágenes, sonidos, vídeos, etcétera.

Además de instrumento, podemos hablar de Internet como un gran almacén de recursos tanto para profesores como para alumnos². Podemos encontrar también en la red ejercicios hechos con programas de autor, aunque, personalmente me inclino al diseño de una unidad en la que se combinen muestras de lengua, actividades interactivas y actividades de expresión libre puesto que de esta forma nos adecuaremos mejor a las características y necesidades de nuestro grupo.

Con todo lo expuesto, no es extraño encontrar cada vez más voces que insistan en la creación de un equipo multidisciplinar para la elaboración de material de calidad para Internet, especialistas en edición de material didáctico y en edición electrónica, correctores, diseñadores gráficos, ilustradores y animadores, fotógrafos, equipos técnicos de producción de audio y vídeo, actores y locutores, analistas informáticos, programadores y, por supuesto, personas encargadas de gestionar a este grupo tan heterogéneo de profesionales. Sin embargo, el profesor de lenguas no es ni debería convertirse en un informático, aunque sí deberá ser un usuario competente de Internet, que conozca sobre todo sus limitaciones y que sepa qué tipos de materiales se pueden realizar a través de la Red.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La unidad lleva por título *Conociendo una ciudad andaluza*. La tarea que van a llevar a cabo los alumnos de E/LE de un nivel B1³ está relacionada con la preparación de un viaje, desde el momento en el que se decide dónde ir hasta el momento de regreso del viaje cuando valorarán esta experiencia.

DESTINATARIOS, OBJETIVOS, METODOLOGÍA, CONTENIDOS Y MATERIAL

Esta tarea va dirigida a diez alumnos que están estudiando con una beca *Erasmus* en la Universidad de León. En esta misma universidad reciben clases de español en un nivel B1.

Entre los alumnos existe un ambiente de compañerismo muy bueno, es una clase con la que podemos trabajar muy bien debido al número de alumnos y de la actitud positiva hacia el aprendizaje.

El objetivo de esta tarea no es otro que explotar didácticamente la preparación de una excursión. Partiremos para ello de los conocimientos ya adquiridos y, por tanto, esta actividad será utilizada para reforzar expresiones ya aprendidas y como motivación, ya que los alumnos verán recompensados sus esfuerzos académicos poniendo en

² El *Foro didáctico* del CVC, por ejemplo, es una página muy consultada tanto para, por ejemplo, conocer la opinión de otros colegas sobre un determinado tema o sobre un problema puntual que se nos plantea en clase. En definitiva, se ha constituido como lugar de referencia en el ámbito de la didáctica del español como segunda lengua o lengua extranjera

³ Clasificación de niveles de acuerdo con la propuesta del *Marco Común de Referencia Europeo*.

práctica todo aquello que conocen. No por ello dejaremos de ampliar su conocimiento tanto lingüístico⁴, a través de estructuras nuevas, como sociocultural a través de la excursión.

El trabajo cooperativo se adecua especialmente bien con las propuestas de la metodología comunicativa, y por supuesto, con el enfoque por tareas y por proyectos. Como la experiencia nos indica, no en todos los grupos funcionan las mismas actividades por lo que la participación del profesor puede ser de mayor o menor grado según las dificultades que aparezcan en los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje marcados o en función de otras variables como la pericia de los estudiantes con el uso y manejo de Internet, la empatía que surja entre los miembros del grupo o del interés del estudiante en las dinámicas y temáticas planteadas.

El componente cultural en ningún momento será presentado como una mera exposición, sino que se integra con los demás componentes lingüo – funcionales. A lo largo de la unidad, la subcompetencia cultural estará presente en las cuatro destrezas.

El *Marco* divide las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias del modo siguiente: actividades y estrategias de expresión oral y escrita, de comprensión oral, escrita y audiovisual, de interacción oral y escrita y de mediación oral y escrita.

En las últimas décadas han existido distintos enfoques que daban primacía a unas destrezas sobre otras, sin embargo, no podemos olvidar que todas ellas son igualmente necesarias a la hora del aprendizaje de una L2 y así queda reflejado en este documento, al igual que no es menos cierto que no todos los alumnos aprenden de la misma forma por lo que con la actividad que aquí propongo trabajaremos de manera conjunta las cuatro destrezas comunicativas.

Parece indudable la integración de las distintas destrezas en el aula de ELE con el componente sociocultural. El objetivo no es otro que acercar a nuestros alumnos a la realidad comunicativa y cultural, para que logren ser competentes en el idioma que aprenden.

Para ello, el contenido funcional de la tarea se centrará en la interpretación de diversos documentos referentes al turismo de las ciudades propuestas (folletos, páginas de Internet referentes al turismo, fiestas y eventos de cada ciudad...), lectura (parcial) de un tríptico turístico de la ciudad elegida y exposición del motivo de su elección, simulación y transcripción de una conversación telefónica, narración del viaje y redacción acerca de las diferencias culturales encontradas.

El material necesario del que dispondremos en clase será, sobre todo, Internet debido a que a través de la Red encontraremos fotografías de las ciudades, folletos, material audiovisual, sin descartar, por supuesto, todo aquel material aportado por el profesor que especificaremos a lo largo del desarrollo de las actividades

EXPLICACIÓN DE LA PROPUESTA

La primera actividad planteada en esta tarea ha de ser motivadora, pretendo llamar la atención de los alumnos y predisponerlos de manera positiva a llevar a cabo las actividades. Posteriormente propondremos para lograr este objetivo el medio audiovi-

⁴ En nuestra actividad docente no olvidaremos en ningún momento la propuesta de Krashen de *input +1*.

sual y haremos una visita virtual por cada una de las ciudades propuestas. Estos vídeos tienen una duración de un minuto y medio cada uno y se encuentran subtítulos por el profesor, por lo que los podrán seguir sin mucha dificultad⁵. Después de haber visto los tres vídeos, realizaremos un ejercicio de vocabulario, ya que, aunque sintácticamente ninguno de los textos es complejo, estas narraciones están hechas en un registro culto y en algunas ocasiones, literario.

Este hecho nos ayudará a explicar que no todas las palabras pueden ser usadas en los mismos contextos, que no solo el utilizar palabras coloquiales en contextos inapropiados puede causar cierto rechazo en el interlocutor sino que usar términos excesivamente cultos puede provocar el mismo efecto. Se trata, por tanto de que nuestros alumnos sean hablantes competentes.

Al finalizar nuestra primera sesión, pedimos a nuestros alumnos que consiguieran folletos turísticos *on line* de cada ciudad. Este es el punto de partida de la segunda actividad: todos los alumnos trabajarán en grupo la comprensión lectora (lectura de los folletos turísticos), y la comprensión oral (escuchar las propuestas de sus compañeros e intentar rebatir sus ideas). La expresión oral será utilizada también en esta sesión ya que propondremos a nuestros alumnos que se sitúen en contextos distintos (se han de imaginar que son comerciales en una agencia de viajes, que son el concejal de turismo de esa ciudad o que están convenciendo a sus compañeros de que esa ciudad es la que más posibilidades ofrece para realizar el viaje).

Una vez elegida la ciudad, en este caso Córdoba, comenzará la actividad tres. En ella, trabajarán la interacción oral (simulación de una conversación telefónica) y la comprensión escrita (ya que esta conversación se la pediremos por escrito), además reforzaremos las fórmulas para pedir y dar información, así como las fórmulas de agradecimiento.

Los alumnos se dividirán en dos grupos. Uno de los grupos se encargará de simular una conversación con la recepcionista de un hotel para reservar habitación, preguntar por el precio, si la comida está incluida o no en ese precio, la situación del hotel, etc.

El otro grupo, simulará llamar a la oficina de turismo de Córdoba para preguntar acerca de los monumentos, de cuáles son los imprescindibles, cuál es su horario, el precio de entrada a estos, si hacen descuentos por grupos, gastronomía típica de la zona, etc.

Ambos grupos al finalizar la clase, enviarán al blog de la clase las conversaciones telefónicas.

La verdadera misión de estas actividades es que antes del viaje, los alumnos se den cuenta y tomen conciencia del nivel lingüístico que poseen, ya que muchas veces, ellos mismos piensan que no avanzan en sus conocimientos por lo que repasar estas estructuras, les hará ver que aquello que tanto esfuerzo les costó en su momento, ahora mismo lo tienen interiorizado o, si no es así, un repaso es suficiente para recuperar esos conocimientos.

Tras realizar el viaje, trabajaremos, tanto la expresión oral como la escrita, ya que acabaremos esta unidad con dos actividades más. La actividad cuarta consistirá en

⁵ Las páginas siguientes se consultaron en septiembre de 2011:
<http://www.youtube.com/watch?v=wIn-wlgWPXM&NR=1&feature=fvwp>
<http://www.youtube.com/watch?v=jhV5lJqYCHc&feature=related>
http://www.youtube.com/watch?v=13NCuT4tb_0

simular cómo el estudiante le cuenta a un familiar su viaje a Córdoba, mientras que la quinta y última actividad consistirá en la redacción individual de cada alumno exponiendo sus opiniones acerca de si la idea que tenían de Andalucía se corresponde o no con lo que han visto, tanto en la actividad cuatro como en la actividad cinco. Los obligaremos a utilizar los distintos conectores discursivos propios del lenguaje oral y los conectores propios del lenguaje escrito.

En la actividad cuarta, le pediremos a los alumnos que se dividan por parejas y que cada uno escoja un papel que puede ser bien el de hijo o bien el de familiar (madre/hermanos...).

Generalmente, todas las madres y hermanos visitan al miembro de la familia que disfruta la beca *Erasmus*. Pues bien, nuestros alumnos tendrán que responder a las dudas que le han surgido a su madre/ hermano que pretenden visitar Córdoba. Cada alumno de la pareja tendrá que representar los dos papeles.

La última actividad consistirá en una redacción. El tema de la redacción será qué idea tenían ellos de los andaluces y qué se han encontrado, con ello pretendemos reforzar desde un punto de vista lingüístico el uso de los ordenadores del discurso y desde el punto de vista sociocultural que valoren la cultura y costumbres de la sociedad en la que se encuentran y que establezcan las diferencias con sus propias costumbres.

CONCLUSIONES

Los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que solo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta. La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos. Hay que huir de los tópicos y una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas.

Una clave para el trabajo sociocultural, es la necesidad de tomar distancia. Los miembros de una cultura no son conscientes de su relatividad; bien al contrario, cada individuo por el hecho de estar inmerso en una cultura y no en otra, tiende a postular la universalidad de sus comportamientos, la lógica y la normalidad de los mismos, tendiendo a juzgar como anómalos aquellos que no le pertenecen.

Sería necesario que el alumno accediera a esos contenidos culturales mediante un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico. Esa, aún hoy, falta de *corpus* no debe desalentarnos ya que las clases con extranjeros, en las que, necesariamente, se produce un encuentro de diversos componentes culturales, son un lugar privilegiado para poder ir descubriendo y describiendo diversos elementos del componente y, también, con las técnicas adecuadas, la gran oportunidad para dotar a los estudiantes de una sensibilidad sociocultural que los haga autónomos en posteriores descubrimientos.

No decimos en ningún momento que el extranjero que aprende una lengua deba «camaleonizarse», sino que tiene derecho a tener un máximo de información para elegir en todo momento entre trasgredir o respetar las pautas culturales esperadas. Esto exige colocarse en la postura del antropólogo – observador para ser capaz de «hacer visibles» los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal que resulta invisible.

En definitiva, la presencia del componente sociocultural se hace necesario en la clase de enseñanza- aprendizaje de lenguas, ya que cada una tiene sus propias reglas culturales y es muy difícil hablar de reglas universales para la cultura, por tanto, el desconocimiento o mal uso de este componente podrá tener como consecuencia que el acto comunicativo sea ineficaz o incluso inexistente.

BIBLIOGRAFÍA

- BUESO FERNÁNDEZ, I. y R. VÁZQUEZ FERNÁNDEZ (1988): «Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio», *Carabela. Monográfico. Lengua y cultura en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL, 63-92.
- CANALE, M. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy», RICHARD, J. y R. SMITH (eds), *Language and Communication*, London: LONGMAN, 2 – 27.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C (2004): «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 715-734.
- GARRIDO RUIZ DE LOS PAÑOS, A. (2002): «El componente cultural en el aprendizaje de E/LE», *Forma Cuaderno de didáctica ELE*, Madrid: SGEL, 27-35.
- GUILLEN DÍAZ, C. (2004): «Los contenidos culturales», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 835-851.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): «Internet en la enseñanza del español», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1061-1085.
- JUAN LÁZARO, O. (2004): «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza aprendizaje», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1087-1106.
- MARTIN PERIS, E. (1988): «La enseñanza de idiomas modernos de los contenidos a los procesos», *Revista Cable*, 1 Madrid: Difusión, 16-21
- MIQUEL, L. y N. SANS (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Revista Cable*, 9 Madrid: Difusión, 15-21.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004): «La subcompetencia sociocultural», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 511-531.
- ROMERO DUEÑAS, C. (2001): *De viaje por España, Uso de Internet en el aula*, Madrid: Edelsa.
- RUIPEREZ GARCÍA, G. (2004): «La enseñanza asistida por ordenador (ELAO)», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1045-1059.
- SANCHEZ LOBATO, J. (1988): «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica», *Carabela. Monográfico. Lengua y cultura en el aula de E/LE*, Madrid: SGEL, 5-26.

WEBCEF: HERRAMIENTA 2.0 PARA LA EVALUACIÓN COLABORATIVA DEL ESPAÑOL ORAL

Begoña Martín Alonso
Universidad Nebrija / Inhispania

Susana Martín Leralta
Universidad Nebrija

RESUMEN: La plataforma virtual WebCEF, financiada por la Comisión Europea, nace con el objetivo de promover «la evaluación colaborativa de las destrezas orales a través de la web» (Bijnens, 2009), mediante los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. El uso de la web 2.0 favorece el acceso a la información y la co-evaluación, mientras que la evaluación colaborativa, a su vez, refuerza la validez, fiabilidad y viabilidad de la evaluación de la lengua oral. La siguiente comunicación presenta el proyecto llevado a cabo para crear una comunidad dentro de WebCEF destinada a evaluar el español oral, así como los resultados obtenidos al ponerla en marcha con las primeras tareas de evaluación colaborativa de E/LE.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la lengua, desde sus inicios en la época de los setenta, es un campo que se ha desarrollado considerablemente en los últimos treinta años. Tradicionalmente vista como «esa gran desconocida a la que no se mira con buenos ojos» (Puig, 2008:90), en la actualidad ocupa un lugar destacado e indiscutible dentro del ámbito de la lingüística aplicada (LA). Esto se debe, principalmente, a la aceptación de la competencia comunicativa¹ como el principal objetivo de la enseñanza de segundas lenguas, a la investigación teórica, a la aplicación práctica y, al auge de las nuevas tecnologías. En el presente trabajo nos centraremos en cómo estas últimas benefician al campo de la evaluación oral.

La comunicación comienza con las contribuciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza y, por consiguiente, a la evaluación de LE. En concreto, se argumenta cómo la red social o web 2.0 representa una revolución en el campo de E/LE y la evaluación de la lengua oral, en el sentido de que permite acceder de manera ilimitada en tiempo y espacio a la información, promueve la cooperación, la autoevaluación y la co-eva-

¹ Entendida como la suma de cuatro subcompetencias (lingüística, sociocultural, estratégica y discursiva).

luación realizada en conjunto, alumnos y profesores, con lo que se fomenta, además, la autonomía del aprendizaje.

En segundo lugar, se presenta el eje central de este trabajo, la herramienta 2.0 WebCEF, una iniciativa europea promovida por el programa Minerva de la Comisión Europea (CE) junto con el apoyo de la agencia EACEA.

Este proyecto europeo, WebCEF o Web 2.0 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, en adelante), se desarrolló desde octubre de 2006 hasta septiembre de 2009 y nació con el objetivo de promover la evaluación colaborativa de la lengua oral mediante el uso de la red social y los descriptores del MCER, concretamente, de la escala global de expresión e interacción oral y de los aspectos cualitativos de la lengua oral.

Gracias al marco teórico que subyace a la herramienta, así como al uso de la web 2.0 que permite la evaluación cooperativa, esta plataforma contribuye a solventar los problemas que rodean actualmente a la evaluación de la lengua oral, tales como la subjetividad, la escasez de tiempo y desorientación de alumnos y profesores. Asimismo, garantiza el concepto de utilidad de la evaluación, reforzando la validez, fiabilidad y viabilidad de la evaluación 2.0 de la destreza oral.

Del mismo modo, WebCEF hace posible la evaluación colaborativa sin fronteras, no solamente gracias al uso de las nuevas tecnologías, sino también gracias a la estructura interna de este entorno virtual, constituido por una comunidad internacional y siete comunidades lingüísticas, entre las cuales no se encontraba España.

Por consiguiente, el objetivo de nuestro trabajo consiste en expandir esta iniciativa europea a la evaluación colaborativa de la expresión oral (en adelante EO) en español lengua extranjera (E/LE). En otras palabras, el fin último es la creación de un grupo de trabajo para evaluar la lengua oral española dentro de la comunidad WebCEF.

Para ello, se ha adaptado la interfaz de la herramienta de evaluación, se ha creado un grupo de estudiantes y profesores, y se han diseñado y administrado tres tareas de evaluación para ser evaluadas de manera cooperativa entre los docentes. Este proceso de aplicación de la herramienta WebCEF se expone con detenimiento en el tercer epígrafe.

Finalmente, en las conclusiones se presentan las aportaciones que la herramienta WebCEF ha demostrado brindar a la evaluación colaborativa del español oral.

EVALUACIÓN 2.0 DE LA LENGUA ORAL

LA WEB 2.0 Y LA EVALUACIÓN ORAL

La web 2.0 supone, como respaldan Meyer (2002) Azcorra *et al.* (2001) o Pallof y Pratt (2003), a día de hoy, una revolución respecto a la web 1.0 en el ámbito de las TICs y la enseñanza de L2. Tal y como expresa Cabero (2006), durante los últimos años la red se ha ido transformando en una herramienta social no sólo para compartir información, sino también para construir conocimiento.

Herrera y Conejo (2009) destacan cuatro denominadores comunes de la web 2.0:

- Lecto-escritura. Con la web 1.0 solamente el creador del contenido web o webmaster tenía el derecho a escribir en la red. Es decir, existía una relación jerár-

quica entre los miembros de una sociedad virtual. Ahora, podemos hablar de una comunidad horizontal donde todos los usuarios tienen el mismo derecho a crear, subir, modificar, editar y compartir contenido.

- **Contenidos compartidos.** Se crean lazos entre usuarios dentro de comunidades en las que se comparten inquietudes, información y conocimiento. «La web 2.0 se basa en la creación de conocimiento compartido, construido en comunidad» (Herrera, 2007:25).
- **Forma vs. contenido.** Se da prioridad a la facilidad de uso, de manera que todo el mundo pueda acceder a ella, independientemente de sus conocimientos informáticos, y así albergar más voces y por consiguiente, más conocimiento. El usuario ya no necesita ser un experto en nuevas tecnologías para poder beneficiarse de la red sino tan sólo darse de alta en un programa de gestión de contenidos.
- **Social.** Se centra en el usuario no como usuario independiente sino como miembro de una comunidad en la que se relaciona con otras personas para aprender de manera cooperativa y social.

Por consiguiente, la web 2.0 fortalece los lazos entre las personas, de manera que se crea una comunidad virtual en la que la formación grupal y colaborativa, la interacción con la información, con el profesor y con los compañeros son claves para alcanzar el éxito del aprendizaje. Los estudiantes tienen que aprender a trabajar en grupo, a escuchar a los demás y, lo más importante, a admitir que aprenden unos de los otros. De modo que, en esta nueva sociedad virtual, el nuevo alumno se presenta como un individuo activo y consciente que construye su conocimiento de manera cooperativa y colaborativa. Asimismo, el aprendiente se muestra como un individuo autónomo porque es capaz de desarrollar «la motivación, la independencia y la autosuficiencia» (Meyer, 2002 citado por Cabero, 2006:7).

Del mismo modo, si se consideran la evaluación y la autoevaluación como parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que se defiende la integración de la web 2.0 en dicho proceso, podemos ampliar el uso de la red social, aprovechando las posibilidades que la web 2.0 nos ofrece para favorecer la evaluación (consciente e inconsciente) y la autoevaluación de la LE, en general y de la EO, en particular.

De esta forma, la web 2.0 permite al estudiante verificar los conocimientos aprendidos, lo que se traduce en un impacto positivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje y puede acelerarlo.

La evaluación 2.0 permite tanto a alumnos como a profesores acceder de manera ilimitada en tiempo y espacio a muestras lingüísticas realizadas por estudiantes en diferentes lenguas extranjeras. Por otro lado, alberga evaluaciones corroboradas por profesores de diferentes nacionalidades.

Así pues, la evaluación 2.0 optimiza la calidad de la evaluación, ya que se fomenta la co-evaluación y, por tanto, se combate la subjetividad. Además, al poder acceder a las muestras de lengua de manera ilimitada, los profesores y alumnos adquieren conciencia y maestría en el campo de la evaluación.

En definitiva, llegamos a la conclusión de que esta nueva concepción de la red abre una nueva y prometedora puerta en la enseñanza de segundas lenguas, en la que se podrían optimizar la viabilidad, fiabilidad y validez de la evaluación en general, y de la evaluación de la destreza oral en particular.

WEBCEF Y EVALUACIÓN COLABORATIVA

Se trata de una comunidad virtual 2.0 que permite a estudiantes y a profesores de lenguas europeas crear, subir y evaluar muestras de lengua oral con una tecnología muy básica. La evaluación se lleva a cabo de forma cooperativa entre los miembros de la comunidad WebCEF atendiendo a los descriptores del MCER, concretamente, los descriptores de la escala global de evaluación de la lengua oral y los aspectos cualitativos de alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia.

Los principales objetivos que persigue WebCEF son los siguientes:

- Reunir a profesores de toda Europa.
- Ofrecer a los docentes la oportunidad de pertenecer a una comunidad donde sus evaluaciones van a ser corroboradas por otros profesores.
- Permitir que tanto profesores como alumnos puedan compartir videos evaluados y material de audio en la red.

WebCEF considera la evaluación como parte integrante del proceso enseñanza-estudio-aprendizaje (TSL, en inglés), con lo que este se convierte en un proceso de enseñanza-estudio-aprendizaje y evaluación (TSLE)². Defiende la autoevaluación y co-evaluación realizada en conjunto, alumnos y profesor. Aboga por la evaluación más formativa, inherente al concepto de retroalimentación, puesto que despierta en el alumno la capacidad de ser responsable de su propio aprendizaje porque desarrolla la habilidad de aprender a aprender y porque se centra en el proceso. Todo ello, gracias a la aplicación de las nuevas tecnologías, que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (acceso a la información, cooperación, co-evaluación, autonomía del aprendizaje, motivación) y sitúa al alumno en la diana de dicho proceso.

No obstante, esta plataforma europea rehúye de todo tecnocentrismo, entendido como la acción de «situar la tecnología por encima de la pedagogía y la didáctica olvidando que su incorporación no es un problema tecnológico, sino [...] de carácter cultural, social y formativo» (Cabero, 2006:4). Como consecuencia, se sustenta sobre un sólido marco teórico y didáctico –el MCER y el TSLE– que ayuda a combatir la subjetividad y otorga validez, fiabilidad y viabilidad a la evaluación.

De la misma manera, gracias a la posibilidad de intercambiar opiniones o evaluaciones y al acceso de múltiples muestras de la lengua oral, se atenúa la desorientación y frustración de muchos docentes. Asimismo, el aprendiz, como centro del proceso enseñanza-estudio-aprendizaje-evaluación, se convierte en el primer beneficiario, puesto que comprenderá mejor la evaluación del profesor y aprenderá a autoevaluarse.

Por último, cabe mencionar la estructura interna de la herramienta, que hace posible la evaluación en colaboración. Podemos definir WebCEF como una «comunidad europea de práctica destinada a que profesores, futuros profesores y alumnos aprendan a evaluar la producción y la interacción oral». Dicha comunidad virtual WebCEF está constituida por una comunidad internacional, creada con el objetivo de conectar a las comunidades nacionales y abrir debates sin fronteras nacionales ni lingüísticas, y siete comunidades nacionales– Polonia, Francia, Alemania, Holanda, Finlandia, Italia y Bélgica– que están vinculadas a la comunidad internacional y cumplen un doble obje-

² TSLE, en inglés: *Teaching, Studying, Learning, Evaluating*, constituye una evolución de lo que Kansanen y Meri (1999) y Uljens (1997) denominaron en su origen TSL.

tivo. Por un lado, representan comunidades geográficas, en las que profesores y aprendientes de varias L2 que viven en el mismo país pueden obtener información acerca del proyecto e iniciativas locales. Por otro lado, constituyen comunidades lingüísticas en las que profesores y estudiantes de varios idiomas, que viven en diferentes países, pueden encontrar información sobre una L2 específica.

Asimismo, Bijmens (2009) apunta que el concepto de comunidad también opera a nivel del usuario. Cada miembro de WebCEF tiene la posibilidad de pertenecer a uno o varios grupos dentro de una misma comunidad o creados en diferentes comunidades. Es decir, un estudiante de nacionalidad francesa puede pertenecer al grupo «Aprendo español» dentro de la comunidad española y, a su vez, ser miembro de «Let's talk» en la comunidad inglesa. Igualmente, profesores y estudiantes de español en Francia pueden pertenecer a grupos, para aprender español, creados dentro de la comunidad francesa y de la comunidad española.

APLICACIÓN DE WEBCEF PARA LA EVALUACIÓN DE E/LE

CREACIÓN DE LA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA

Para poder emplear la plataforma virtual WebCEF para la evaluación colaborativa del E/LE oral, el primer paso llevado a cabo en nuestro proyecto fue la creación de la comunidad lingüística española. Para ello se adaptó la herramienta traduciendo el código fuente de la interfaz a partir de las versiones inglesa y francesa en php. A continuación, se solicitó a la Subdirección General de Cooperación Internacional la autorización para utilizar la versión española de los descriptores de evaluación, esto es, las escalas del MCER correspondientes a las escalas de los aspectos cualitativos de la lengua hablada anteriormente mencionados. Del mismo modo, se tradujo al español la guía de uso de WebCEF, para favorecer la accesibilidad a la herramienta a aquellos docentes que no estén familiarizados con otras lenguas europeas.

OBJETIVOS DE LA APLICACIÓN EXPERIMENTAL DE WEBCEF

Una vez creada la comunidad de E/LE, se diseñaron 3 tareas de evaluación de español oral y se llevó a cabo un estudio experimental con un grupo de aprendices y de docentes de E/LE, con los siguientes objetivos:

- Objetivos respecto a WebCEF: descubrir las aportaciones de la plataforma para la evaluación de la lengua oral; comprobar la utilidad de la plataforma para reforzar la validez y la fiabilidad de la evaluación de esta destreza; identificar las ventajas e inconvenientes de la evaluación colaborativa de la lengua hablada; conocer el impacto de la evaluación colaborativa en la actitud de los docentes y los aprendices hacia la evaluación de la lengua oral; conocer la opinión de los docentes y aprendices sobre la plataforma.
- Objetivos respecto a las tareas de evaluación diseñadas: comprobar su utilidad para la clasificación de los aprendices en los niveles B1.1 y B1.2; identificar las ventajas e inconvenientes de este tipo de tareas para la evaluación colaborativa de E/LE; detectar el impacto de las tareas sobre la actitud y motivación de los aprendices hacia la interacción oral en E/LE y su evaluación.

DISEÑO DE LAS TAREAS DE EVALUACIÓN DE E/LE ORAL

Se hace especial énfasis en el diseño de las tareas puesto que, dada la dificultad que conlleva evaluar la lengua oral (Martínez, 2008), es imprescindible «diseñar actividades comunicativas, bien planificadas y secuenciadas, que tengan en cuenta las características propias de la comunicación oral» (Pinilla, 2004: 895).

Tal como se ha expuesto anteriormente, las tareas se han diseñado teniendo en cuenta el modelo didáctico de WebCEF, el enfoque por tareas y el TSLE.

Con la intención de cumplir los objetivos de «utilidad de la prueba» señalados por Bachman y Palmer (1996) y atender a los principios teóricos e implicaciones didácticas que venimos desarrollando en los apartados anteriores, se siguen las especificaciones modulares de Luoma (2004). Así, adoptamos las recomendaciones de la autora de redactar las especificaciones de la prueba para definir el tipo de lengua oral que se va a evaluar, cómo se va a llevar a cabo y qué aspectos de la producción serán evaluables. Con ello se garantizan la validez y la fiabilidad al asegurar la consistencia de las partes integrantes de la prueba, la fundamentación teórica y la calidad de la práctica docente en los procesos de evaluación.

En consonancia con las indicaciones de Lynch y Davidson (1994), Alderson *et al.* (1995) y Bachman y Palmer (1996) de aportar las especificaciones de los exámenes, Luoma (2004) articula su propuesta en las cuatro fases siguientes: especificaciones del constructo, especificaciones de la tarea, especificaciones de la evaluación e historial. Veamos a continuación el modo en que se han llevado a cabo en nuestro estudio.

Especificaciones del constructo

El objetivo de nuestra prueba de evaluación consiste en establecer en qué punto del nivel B1 se encuentra el alumno para, después, clasificarlo en un curso de español en contexto de inmersión. De este modo, se crean tres tareas para evaluar de forma colaborativa a través de WebCEF la competencia oral de los estudiantes, de cara a clasificarlos en dos apartados del nivel B1: un B1.1 (se pretende confirmar si los alumnos tienen el nivel adecuado para integrarse en un curso de este nivel o si deben continuar en un curso de A2) y un B1.2 (se comprueba si están preparados para seguir un curso de este nivel o si deben continuar en un curso de B1.1).

La decisión de tomar el nivel B1 como objeto de nuestro estudio empírico obedece a la amplitud de los objetivos y contenidos de aprendizaje lingüístico que abarca este nivel de dominio lingüístico, que suele subdividirse habitualmente en las escuelas de idiomas. Esta amplitud provoca, asimismo, que exista un grado de heterogeneidad excesivo dentro de los alumnos clasificados dentro de B1, lo que dificulta la clasificación; una clasificación que se realiza con mayor precisión cuando puede ir acompañada de una prueba de lengua oral.

De esta manera, el perfil del aprendiz que participa en nuestro estudio es el siguiente, de acuerdo con el MCER (2002: 75):

Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.

Una vez definido el objetivo de la prueba y el nivel del alumno, Bordón (2008) señala que, con el objetivo de garantizar la validez de la misma, es necesario determinar el tipo de prueba. Existen dos tipos: de aprovechamiento y de dominio. Las de dominio, a su vez, se dividen en acceso, clasificación y diploma. Nuestras tareas conforman una tarea de evaluación de clasificación, ya que pretenden determinar el lugar adecuado de un estudiante dentro de un programa docente de B1.

En cuanto a la naturaleza de la lengua oral y el uso que se va a evaluar en cada una de las tareas, tenemos en cuenta las competencias gramatical, léxica y sociopragmática del aprendiz, como veremos con más detalle en el apartado siguiente.

Especificaciones de las tareas

De acuerdo nuevamente con Luoma (2004), a la hora de diseñar las tareas se tienen en cuenta el propósito del habla, las funciones comunicativas y la agrupación que requiere la realización de las tareas. En cuanto al propósito, las tareas contemplan las situaciones comunicativas que la autora denomina de «hablar por hablar» [*chatting or listener-related talk*], si bien se enfocan principalmente a las de «hablar por informar» [*information-related talk*].

Así, en la tarea de nivel A2.2, *Madrid*, los estudiantes deben llevar a cabo un juego de rol en el que deben comparar y contrastar, y tomar una decisión. En la segunda tarea de A2.2, *¿Quedamos?*, se realiza nuevamente un juego de rol, pero esta vez los aprendices deben narrar, tomar una decisión y dar instrucciones. La tercera tarea, de nivel B1.1, *¿Quién es el culpable?*, consiste también en un juego de rol, en el que los aprendices deben narrar, explicar, comparar y contrastar, describir, tomar una decisión, exponer y predecir.

Como puede observarse, en todas las tareas se ejercitan diversas funciones de «hablar para informar». Esto se debe a que, como ya apuntaron Brown y Yule (1983) y Bygate (1987) y reafirma Ellis (2003), el hablante lleva a cabo un uso de la lengua diferente en cada caso, de manera que un aprendiz puede destacar en una actividad narrativa y fracasar en otra de comparación.

Con las tareas diseñadas para nuestro estudio pretendemos conseguir la producción más variada posible del alumno evaluado, de cara a realizar una evaluación válida y fiable, lo que hace indispensable que se ofrezcan diversas situaciones comunicativas en las que se requieran distintos tipos de uso de la lengua.

Respecto a la tipología de tarea elegida, el juego de rol, esta se justifica porque está más centrada en el uso y significado de la lengua que en la forma, con lo que favorece la evaluación de la competencia comunicativa.

Por otra parte, para la elaboración de la especificación de los contenidos de cada tarea tomamos en cuenta los apartados de Funciones comunicativas, Géneros discursivos, Contenidos gramaticales, Nociones generales y específicas y Tácticas y estrategias pragmáticas del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006).

Finalmente, en cuanto a la agrupación de los alumnos para la realización de la tarea, se han tenido en cuenta las indicaciones de Ellis (2003: 295) de la preferencia de que los candidatos de un examen interactúen con hablantes no nativos en lugar de hacerlo con examinadores nativos; por esta razón, las tareas se realizan entre diferentes candidatos que son evaluados de manera simultánea. No obstante, dado que algunos autores han detectado que la interacción entre el candidato y el interlocutor depen-

de de la orientación del último (Brown y Hill, 1998), hemos probado una de las tareas de ambas formas, con y sin la presencia de un nativo, con el fin de observar si varía la producción lingüística del alumno.

Especificaciones de la evaluación

Ellis (2003: 296) distingue tres tipos de medición: medición directa de los resultados de la tarea, medición analítica del discurso y aplicación de escalas externas.

En nuestro estudio aplicamos la medición mediante escalas externas, concretamente, los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada recogidos por el MCER (alcance, fluidez, interacción y coherencia) y los niveles de dominio lingüístico desde A1 hasta C2.

La evaluación de la competencia oral se realiza de manera colaborativa gracias a la herramienta WebCEF. No se trata de un test por sí mismo, sino de una plataforma 2.0 que brinda la oportunidad de evaluar la lengua oral de un alumno en una L2.

Este tipo de evaluación está respaldada, como ya hemos visto anteriormente, por los principios teóricos del TSLE y el enfoque orientado a la acción, ambos promovidos y defendidos por el MCER.

CREACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO DE TRABAJO

El grupo de trabajo está formado por aprendices y docentes de E/LE. En cuanto a los aprendices, se seleccionó un grupo de 8 alumnos de la escuela de idiomas Inhispania de Madrid, clasificados entre los niveles A2³ y B1.2 según las pruebas de nivel de la academia. Los participantes se ofrecieron voluntarios tras una charla informativa en la que se presentó la plataforma WebCEF, se explicó la finalidad de la investigación y se detalló la labor que tendrían que desempeñar. Para asegurarnos de que los informantes reunían las características deseables, se les administró un cuestionario que contribuyó a establecer mejor su perfil. El cuestionario incluía preguntas respecto a las variables afectivas relacionadas con el uso de la lengua oral y la evaluación, sobre su interés por conocer sus progresos en el aprendizaje, y acerca de su familiarización con las plataformas online para aprender idiomas.

En el caso de la selección de los docentes, se estudió la experiencia y formación en evaluación en general y de la destreza oral en particular, y se tuvo en cuenta su disponibilidad y motivación a usar la herramienta WebCEF. Finalmente se constituyó un equipo de cinco docentes de diferentes contextos: dos de la academia Inhispania, uno de la Universidad Nebrija, uno del Instituto Cervantes y uno de la editorial EnClave.

Dado que el acceso a la plataforma WebCEF es restringido, se envió una invitación a los miembros del grupo (alumnos y profesores) para poder ingresar en la comunidad recién creada y se les mandó la guía en español.

³ El hecho de contar con algunos alumnos clasificados como A2 por la escuela de idiomas se debe a la necesidad de comprobar si las tareas de evaluación diseñadas se corresponden verdaderamente con el nivel B1 que queremos medir o si, por el contrario, son demasiado sencillas.

El funcionamiento del grupo de trabajo fue el siguiente: las tareas se realizaron tras la explicación por parte de la autora del proyecto y bajo su supervisión, y se grabaron con una cámara de vídeo. Los vídeos se editaron con el programa *Pinnacle studio 14* y se subieron a la plataforma WebCEF, junto con la descripción y materiales de las tareas, para que los docentes pudieran llevar a cabo la evaluación de las muestras orales.

Los docentes recibieron instrucciones y explicaciones del funcionamiento de la plataforma, junto con la guía en español, y el plan de trabajo. Cada alumno fue evaluado por tres profesores, con el fin de alcanzar una evaluación objetiva y fiable, y de cara a comprobar la utilidad de la evaluación colaborativa, la adecuación de las tareas diseñadas y las ventajas del uso de los descriptores del MCER.

Por otra parte, dado el carácter investigador de esta primera aplicación de WebCEF para la evaluación de E/LE, se pidió retroalimentación tanto a los alumnos como a los profesores mediante un cuestionario, para recabar más información sobre su experiencia con la plataforma.

CONCLUSIONES

Nuestro proyecto de investigación surge de la necesidad de combatir los problemas asociados a la evaluación de la lengua oral, que ha representado «la parte del proceso de aprendizaje menos atendida y la que a menudo se ha visto lastrada por concepciones y métodos» (Pastor Cesteros, 2003: 2).

Respecto a los problemas identificados, Bordón (2008) alude a la falta de transparencia en las calificaciones otorgadas por los profesores, que no siempre cuentan con experiencia en el campo de la evaluación (Puig, 2008) y quienes, además, están teniendo dificultades para interpretar e implementar los descriptores del MCER (Figueras, 2008; Bijnens, 2009); unos descriptores de evaluación de la expresión oral que se están viendo cuestionados debido a su naturaleza ambigua y generalista (Martínez, 2008).

Con el fin de dar respuesta a tales problemas, proponemos la evaluación colaborativa a través de WebCEF.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que existen divergencias entre los evaluadores a la hora de calificar a los alumnos, lo que hace que la fiabilidad de la evaluación quede en entredicho. Este problema puede solucionarse mediante la evaluación colaborativa, esto es, estableciendo un baremo de las calificaciones proporcionadas por diferentes evaluadores de una misma prueba. La plataforma WebCEF facilita esto con la ventaja añadida de que puede realizarse la evaluación de manera asíncrona y por participantes de diversas partes del mundo. Esta concepción de la evaluación contribuiría a subsanar otra de las dificultades detectadas: la desorientación de los evaluadores con el manejo de los descriptores. Creemos que se podría conseguir un resultado muy satisfactorio con la creación de un grupo de formadores en la plataforma WebCEF, destinado a que los docentes se familiarizaran con el uso de los mismos.

Por otra parte, de nuestro estudio se desprende que no solo es decisiva la competencia del evaluador, sino que se requiere también que los criterios y descriptores de evaluación sean claros y aplicables a las producciones lingüísticas de los alumnos en el nivel que pretenden medir. En este sentido, si bien los criterios y descriptores del MCER se presentan útiles para nuestros propósitos, se manifiesta la conveniencia de diseñar una escala más analítica en WebCEF, compatible con ellos, para combinarla con los aspectos cualitativos utilizados en la plataforma.

Otra de las conclusiones de nuestro estudio se refiere a la utilidad de la evaluación llevada a cabo, puesto que algunos aprendices han sido clasificados en un nivel diferente del que se les había asignado en la academia. Esto demuestra que las pruebas habituales de competencia gramatical y léxica resultan insuficientes para determinar con validez el nivel de dominio lingüístico de los alumnos. Dada la dificultad de llevar a cabo pruebas de clasificación orales en muchos centros de idiomas por no disponer de tiempo o profesores suficientes, creemos que WebCEF, al tratarse de una plataforma online, favorecería la viabilidad de este tipo de prueba evaluadora, ya que el alumno podría realizar la grabación de manera autónoma y colgarla en la plataforma para ser evaluado y clasificado antes de programarse los cursos de E/LE. Así, se resolverían los problemas señalados por muchos autores (Escobar, 2003; Pastor Villalba, 2006; Harjanne, 2008), cuando argumentan que la evaluación de la expresión oral no suele llevarse a cabo por la escasez de tiempo, la dificultad de administración y la complejidad del diseño de las tareas que respondan a la nueva concepción comunicativa de la lengua.

Como hemos visto, WebCEF supone un gran avance en este sentido, gracias al uso de la Web 2.0, en tanto que favorece el acceso a la información, la cooperación y la co-evaluación, la creación de tareas comunicativas y la eficacia y eficiencia de las evaluaciones. La evaluación cooperativa, por otra parte, contribuye a atenuar la subjetividad y desorientación de alumnos y profesores, y refuerza la validez, fiabilidad y viabilidad de la evaluación de la destreza oral.

Por último, queremos hacer referencia a las encuestas de retroalimentación realizadas a los participantes en el estudio, que ponen de manifiesto la eficiencia, facilidad de uso y utilidad de la plataforma para alcanzar una evaluación válida y fiable de la lengua oral, que no habría sido viable sin la web 2.0. Adicionalmente, se revela un impacto positivo en la motivación de los alumnos tanto para conocer su nivel de dominio lingüístico, como de continuar empleando la herramienta para controlar en adelante su progreso de la destreza oral.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. Charles et al. (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*, Strasbourg: Council of Europe.
- AZCORRA, Arturo et al. (2001): *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*, Madrid: Universidad Carlos III [en línea] <<http://www.edudistan.com/ponencias/Arturo%20Azcorra%20Salona.htm>>
- BACHMAN, Lyle y Adrian PALMER (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- BIJNENS, Helena (2009): *Collaborative evaluation of oral language skills through the web*, Leuven: AVNet-K.U.
- BORDÓN, Teresa (2008): «Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas», *Monográficos MarcoELE*, vol. 7 [en línea] <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100702.pdf>>, 4-25.
- BROWN, Gillian y George YULE (1983): *Teaching the spoken language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, Annie y Kathryn HILL (1998): «Interviewer style and candidate performance in the IELTS oral interview», *IELTS Research Reports. 1*, Sydney: ELICOS, 173-191.
- BYGATE, Martin (1987): *Speaking*, Oxford: Oxford University Press.
- CABERO, Julio (2006): «Bases pedagógicas de e-Learning», *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento (RUSC)*, vol. 3, 1, [en línea] <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>> 1-10.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo Anaya.
- ELLIS, Rod (2003): *Task-based language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- ESCOBAR, Cristina (2003): «La evaluación de la interacción oral», *Mosaico*, vol. 10, 18-25.
- FIGUERAS, Neus (2008): «El MCER, Más allá de la polémica», *Monográficos MarcoELE*, vol. 7 [en línea] <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=92100703>> 26-35.
- HARJANNE, Pirjo (2008): «Communicative oral practice in the foreign language classroom-Methodological challenges», *Facing the Future-Developing Teacher Education*, Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press [en línea] <<http://cmap.edu.fi/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1GJM46K24-JFPS24-3L4>> 111-129.
- HERRERA, Francisco (2007): «Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro», *Glosas didácticas*, 16: *Revista Electrónica Internacional* [en línea] <<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>> 18-26.
- HERRERA, Francisco y Emilia CONEJO (2009): «Tarea 2.0: La dimensión digital en el aula de español lengua extranjera», *Monográficos Marco ELE*, vol. 9 [en línea] [Http://www.marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf)
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- KANSANEN, Pertti y Matti MERI (1999): «Didactic relation in the teaching-studying-learning process», *Didaktik – the science of the teaching profession?* [en línea] <http://www.helsinki.fi/~pkansanc/Kansanen_Meri.pdf>
- LYNCH, Brian y Fred DAVIDSON (1994): «Criterion-referenced language test development: linking curricula, teachers and tests», *TESOL Quarterly*, vol. 28, 4, 727-743.
- LUOMA, Sari (2004): *Assessing speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ BATZÁN, Alfonso (2008): *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Tesis doctoral (PhD), Granada: Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lengua Española [en línea] <<http://hera.ugr.es/tesisugr/17457853.pdf>>
- MEYER, Katrina A. (2002): *Quality in distance education. Focus on On-line learning*, Hoboken: Jossey-Bass.
- PALLOF, Rena y Keith PRATT (2003): *The virtual Student*. San Francisco: Jossey Bass Wiley.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2003): «La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas», *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. [en línea] <http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anal2/EvaluacionPastor.pdf> 503-514.
- PASTOR VILLALBA, Carmen (2006): «Sobre el diseño de pruebas orales», *Actas de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*, Munich: Instituto Cervantes [en línea] <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerforth/Actas06-07/7CPastor.pdf>
- PINILLA, Raquel (2004): «La expresión oral», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 879-897.
- PUIG, Fuensanta (2008): «El Marco Común de Referencia, el Portfolio de la lengua y la evaluación en el aula», *Monográficos MarcoELE*, vol. 7 [en línea] <<http://marcoelc.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf>> 78-91.
- ULJENS, Michael (1997): *School didactics and learning*, East Sussex: Psychology Press.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE ELE MEDIADO POR WIKIS: DINÁMICAS DE GRUPO, TOMA DE DECISIONES Y COMPETENCIA DIGITAL

María del Carmen Martínez-Carrillo
Consejo Nacional de Educación de Finlandia

RESUMEN: Este estudio presenta una aplicación didáctica de un sitio wiki para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un grupo de 18 estudiantes universitarios de nivel B1. El wiki se utilizó como instrumento mediador para el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y la competencia intercultural. Los resultados del estudio muestran que (1) la dinámica de colaboración de los estudiantes se basó en la elección conjunta de contenidos, el reparto equitativo de las tareas y el seguimiento del calendario de trabajo; (2) las tareas individuales y colectivas estuvieron claramente diferenciadas y (3) es preferible que el docente incluya en la secuencia didáctica un periodo de familiarización con la interfaz.

INTRODUCCIÓN

Junto a los blogs, los sitios wikis constituyen una de las interfaces de la Web 2.0 que más atención han recibido en educación en los últimos años. Estas aplicaciones¹ reciben el epíteto de sociales, ya que permiten a sus usuarios desarrollar contenidos web de manera pública y colaborativa (Alexander, 2006). Simplemente definido, un wiki es un sitio web que permite la colaboración en línea y funciona simultáneamente como sistema de redacción y composición, medio de discusión, depósito de contenido y servicio de correo interno (Leuf y Cunningham, 2001). Los wikis cuentan también con un sistema que guarda los cambios que se suceden en el sitio, lo que hace posible la recuperación de las versiones antiguas de cada página del wiki (Parker y Chao, 2007). En educación, los docentes han optado por sacar partido de la flexibilidad y el carácter colaborativo de los wikis utilizándolos principalmente como instrumentos mediadores de la construcción y la reflexión del conocimiento colectivo (Lund, 2008).

En esta comunicación, estudiamos algunos de los aspectos que caracterizan la adquisición de ELE cuando se produce de manera colaborativa y mediada en un sitio wiki. Este trabajo se inserta en el contexto más amplio de un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2007 y 2010 en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Oulu en Finlandia con el objetivo de realizar una serie de estudios empíricos que ayudaran a aclarar la natu-

¹ Además de los entornos para compartir recursos en diferentes formatos (documentos, videos, presentaciones, sonido, fotos, etc.), las plataformas educativas, las aulas virtuales sincrónicas y las redes sociales.

raleza del proceso de aprendizaje de ELE en esta interfaz colaborativa². Partiendo del planteamiento de autores como Hu y Huh (2005) y Lund y Smørdal (2006), en lo que respecta al campo específico del aprendizaje de lenguas extranjeras³ mediado por ordenador (cuyo objetivo final en la plena integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación⁴ en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas), nos parecía necesario estudiar el uso de la tecnología wiki prestando atención a la relación que se establece entre los aprendientes, el artefacto y el contexto de aprendizaje, además de conectar estos contenidos con las teorías de adquisición de segundas lenguas. En esta comunicación, después de una serie de trabajos enfocados al estudio de competencias puramente lingüísticas y de aspectos prácticos relacionados con el diseño y la evaluación de tareas en wikis (Martínez-Carrillo, 2007, 2008a, 2008b y 2010; Martínez-Carrillo y Pentikousis, 2008), nos centramos en el análisis de las dinámicas de grupo y las rutinas de trabajo que los aprendientes establecen en este contexto virtual, el proceso de toma de decisiones resultante de la colaboración y el nivel de maestría en el uso de estas interfaces de un grupo de estudiantes de nivel universitario.

APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR WIKIS Y ADQUISICIÓN DE L2

Lipponen y Lallimo (2004: 436) definen el concepto de tecnología colaborativa como cualquier tipo de aplicación que «enables and scaffolds the construction of communal ways of seeing, acting and knowing, and production of shared knowledge and new practices for successful future action». En la enseñanza de L2, para conseguir la estructuración, la cohesión, el contacto y la «interacción potenciadora»⁵ que Dörnyei (1997) señala como elementos característicos de un aprendizaje colaborativo exitoso, el docente debe ser un buen conocedor del funcionamiento de la TIC de su elección así como también de las ventajas y los inconvenientes pedagógicos que su uso presenta en la enseñanza de un contenido determinado.

La preparación de tareas didácticas mediadas en sitios wikis sigue también este mismo camino, ya que las características propias de esta interfaz influyen en las dinámicas de interacción de los aprendientes de una L2. En un wiki, los contenidos se desarrollan conforme a la opinión conjunta de los miembros del grupo, lo que da lugar a la creación de una dinámica de trabajo expansiva en la que las aportaciones de cada sujeto motivan al resto de los compañeros a participar de múltiples maneras (Martínez-Carrillo, 2008b). Por otra parte, la producción continua de contenidos exige la presencia de fases dedicadas exclusivamente a la revisión y la corrección, además de momentos de discusión y reflexión en los que se planifiquen los siguientes pasos a seguir (Lund, 2008). La existencia en los wikis de herramientas tales como el historial de cada página, la comparación de versiones y los índices de participación facilita también el proceso de evaluación cualitativa y cuantitativa de las aportaciones individuales y la gestión conjunta de las tareas (Martínez-Carrillo, 2008b). Por último, la naturaleza asíncrona de las herramientas de comunicación típicas de los wikis (correo electrónico interno y espacio de discusión en cada página) posibilita que los usuarios dispongan de

² Agradecemos a la universidad el apoyo y los recursos ofrecidos en el desarrollo del proyecto WIKELE y, a los estudiantes, su participación en las cuestionarios y sus valiosos comentarios durante las actividades.

³ O segundas lenguas, de aquí en adelante abreviados L2.

⁴ Abreviado TIC a partir de aquí.

⁵ *Promoting interaction* en su denominación original en inglés.

tiempo para madurar sus aportaciones antes de compartirlas con el resto de los miembros del grupo (Zorko, 2009).

En el desarrollo de tareas colaborativas, la facilitación del proceso de cohesión de los grupos constituye una de las principales responsabilidades del profesor. Según Dömyei (1997), un grupo se encuentra cohesionado cuando entre sus integrantes existe una relación estrecha, se alcanzan niveles óptimos de cooperación y las aportaciones propias y ajenas reciben la misma atención. En el proceso de colaboración de un grupo en un wiki, las aportaciones individuales adquieren inmediatamente un cariz colectivo (Lund y Smørdal, 2006). Este fenómeno –que constituye un elemento positivo para la colaboración– se convierte en un obstáculo para el profesor a la hora de monitorizar la tarea, ya que, en base a las aportaciones de los estudiantes, es bastante difícil discernir cuál ha sido el proceso anterior de división de responsabilidades en el grupo. En el caso concreto de nuestro proyecto de investigación (Martínez-Carrillo, 2007), la puesta en práctica de actividades didácticas mediadas por wikis ha puesto de manifiesto que el profesor necesita conocer los detalles de este proceso colaborativo de toma de decisiones para poder apoyar de manera más efectiva el proceso de cohesión en caso de disfunciones en el grupo.

Por último, en lo que se refiere al aspecto tecnológico del wiki, Wheeler *et al.* (2005) señalan que la tecnología de estas interfaces es «transparente», lo que hace que sus usuarios necesiten un nivel mínimo de habilidades para poder utilizarlas de manera efectiva. La facilidad de uso de los sitios wikis apoya, por tanto, la interacción potenciadora, ya que los aprendientes pueden concentrarse en el desarrollo de las tareas colaborativas y el intercambio de información casi sin preocuparse de los aspectos técnicos. En todo caso, como indican Augar *et al.* (2004) en su estudio empírico con wikis, el nivel de competencia digital entre los miembros de un grupo puede ser desigual, por lo que, antes del comienzo de la actividad didáctica en sí, es recomendable que el profesor entrene a los alumnos en el uso de la interfaz. En base a lo expuesto en este apartado teórico, las preguntas de investigación de las que partimos en este estudio son las siguientes:

1. ¿Qué dinámica de grupo se deriva del uso de un wiki como artefacto mediador del aprendizaje de ELE en un proyecto colaborativo? ¿Facilita el wiki la colaboración entre los estudiantes?
2. ¿Qué tareas se desarrollan de manera individual y qué otras de manera colectiva?
3. ¿Cuál es el nivel de competencia digital en wikis de los estudiantes?

La información recogida en las respuestas nos ayudará a conocer más en detalle la interacción aprendiente-interfaz que se produce en el contexto de un wiki y también a diseñar actividades adaptadas a este medio virtual que medien de manera más efectiva la adquisición de destrezas lingüísticas en ELE.

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos presentados en este artículo reflejan las opiniones y experiencias de 18 estudiantes de segundo año de la titulación de Economía que participaron en el curso *Espanjan Jatkokurssi I* (4 ECTS⁶, nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia)⁷

⁶ European Credit Transfer System.

⁷ De aquí en adelante abreviado MCER.

durante el semestre de otoño del año 2007 en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Oulu en Finlandia. Todos los alumnos habían estudiado con anterioridad un mínimo de 8 ECTS de español y su nivel de competencia oscilaba entre el A2 Plataforma y el B1 Umbral del MCER. El grupo estaba formado por 16 mujeres y 2 hombres de nacionalidad finlandesa (15 estudiantes), húngara (2 estudiantes) y rusa (un estudiante).

En el curso, el sitio wiki se utilizó como plataforma de desarrollo de una actividad didáctica que se denominó «Nuestro Madrid» planteada, principalmente, con el objetivo de mejorar la expresión escrita y la competencia intercultural de los aprendientes. La interfaz empleada en la actividad fue Wikispaces⁸, una «wiki-granja» basada en tecnología PHP, MySQL y lighttpd que provee wikis gratuitos de uso sencillo para instructores de todos los niveles educativos. En este proyecto de curso —que contó con una carga lectiva de 1,5 ECTS— los estudiantes, divididos en seis grupos, redactaron en el wiki un artículo sobre un tema de libre elección relacionado con la ciudad de Madrid partiendo de una serie de fuentes electrónicas recopiladas en Internet. Siguiendo el ejemplo de otros proyectos colaborativos mediados por aplicaciones educativas (Schneider *et. al.*, 2003), la consecución de la actividad fue facilitada por la enseñante mediante la división del proyecto en tareas sucesivas. En la Figura 1, se presentan las tareas que la enseñante y los estudiantes desarrollaron en las diez fases que constituyeron el proyecto.

Fase del proyecto	Tareas de la enseñante	Tareas de los estudiantes
Preparación	Presentación de los objetivos, el calendario de trabajo y el método de evaluación de la actividad. Planteamiento de actividades tipo <i>ice-breakers</i> . Orientación en el uso del wiki.	Familiarizarse con el uso del wiki. Formación de los grupos y elección del tema de trabajo.
Lectura	Sugerencia de algunas fuentes de calidad. Inclusión de instrumentos facilitadores de la lectura en Internet como diccionarios en línea.	Selección y lectura en Internet de un mínimo de 10 referencias electrónicas de calidad.
Escritura plana	Monitorización presencial y en línea del proceso de producción de texto. Solución de problemas puntuales.	División del trabajo. Establecimiento del índice de contenidos, producción de texto.
Corrección intragrupal	Corrección de los errores fuera del nivel de competencia de los estudiantes. Monitorización de las correcciones. Solución de problemas puntuales.	Corrección de los contenidos de la página de otro grupo.
Escritura enriquecida	Dar instrucciones sobre la inserción de enlaces, fotografías, audios, videos y otros tipos de documentos multimedia en el wiki.	Corregir y completar el texto. Ilustración de los contenidos con documentos multimedia. Retoques finales.
Corrección intragrupal	Tareas similares a las de la primera corrección.	Tareas similares a las de la primera corrección.
Reciclaje de errores	Guiar la atención de los estudiantes hacia los errores más comunes de sus textos y buscar soluciones.	Identificación de los errores más comunes en los textos y reflexión sobre su causa.
Presentación oral	Dar instrucciones sobre cómo resumir el contenido de cada trabajo y preparar correctamente la presentación oral.	Resumir la información del trabajo para ser compartida con el resto de los grupos en una presentación oral.
Evaluación final	Evaluación de cada trabajo y la presentación oral. Asignación de una nota final grupal.	Autoevaluación global de la actividad. Reflexión sobre posibles usos futuros y aplicaciones de la interfaz.

Figura 1. Fases en las que se dividió el proyecto de curso con las tareas que la enseñante y los estudiantes desarrollaron en cada una de ellas.

⁸ Dirección de acceso a esta interfaz en www.wikispaces.com.

En el diseño de la actividad, se tomaron en cuenta algunas de las principales premisas del aprendizaje colaborativo, como son la formulación explícita y la negociación de las normas de colaboración y los métodos de evaluación (Dörnyei, 1997), la inclusión de tareas dedicadas específicamente a la cohesión del grupo (Dörnyei y Malderez, 1999), el desarrollo de actividades encaminadas a facilitar la apropiación progresiva de la interfaz mediadora (Lund, 2005), la evaluación y el uso crítico de los recursos presentes en Internet (Oliva y Pollastrini, 1995), la creación de un sentimiento de responsabilidad hacia el grupo (Dörnyei, 1997; Lund, 2008) y, en general, la creación de un espacio de aprendizaje virtual enfocado a la monitorización, la evaluación, la reflexión explícita y la mejora de las estrategias de aprendizaje autónomo (Parker y Chao, 2007).

En cuanto a la metodología, el material presentado en este trabajo fue compilado a través de dos cuestionarios que los estudiantes respondieron respectivamente durante el desarrollo de la actividad y tras la conclusión de la misma. El primer cuestionario contenía 20 preguntas (12 abiertas y 6 cerradas) relacionadas con el tratamiento de los contenidos culturales en las clases de lenguas extranjeras, el tema del proyecto de curso y la elección de las fuentes. El segundo cuestionario estaba compuesto por 34 preguntas (25 abiertas y 9 cerradas) que versaban sobre el desarrollo del trabajo colaborativo, la lectura de páginas web en español, la producción de texto en español, el wiki como instrumento de colaboración y el wiki como artefacto mediador del aprendizaje de ELE⁹. En este trabajo, analizamos una selección de 15 preguntas del segundo cuestionario que guardan relación directa con las preguntas de investigación planteadas. La Figura 2 recoge estas preguntas organizadas por temas.

Dinámicas de grupo y colaboración
Pregunta 1: Después de elegir las fuentes, ¿cómo organizasteis el trabajo los miembros del grupo?
Pregunta 2: ¿Tuvisteis algún problema a la hora de organizar el trabajo?
Pregunta 3: ¿Establecisteis una rutina de colaboración?
Pregunta 4: En caso de que siguierais una rutina de colaboración, describidla.
Pregunta 5: ¿Cómo funcionó la comunicación con el resto de los miembros del grupo?
Pregunta 6: ¿Qué piensas que es lo más importante para completar con éxito un proyecto colaborativo de este tipo?
Pregunta 7: ¿Cómo puede facilitar el profesor la colaboración entre los estudiantes?
Pregunta 8: ¿Crees que el wiki facilitó la colaboración con el resto de los miembros de tu grupo?
Pregunta 9: En caso positivo, ¿qué funciones o características del wiki apoyan la colaboración?
Pregunta 10: ¿En qué grado has mejorado tu capacidad de trabajar colaborativamente?
Toma de decisiones
Pregunta 11: ¿Qué decisiones fueron tomadas por todos los miembros del grupo?
Pregunta 12: ¿Qué decisiones tomaste tú personalmente sin consultar al resto de los compañeros?
Competencia digital
Pregunta 13: Señala el nivel de dificultad de uso del wiki.
Pregunta 14: ¿Qué problemas técnicos presentó el uso del wiki?
Pregunta 15: ¿En qué grado has mejorado tu habilidad para utilizar ordenadores e interfaces?

Figura 2. Preguntas del segundo cuestionario analizadas en este estudio.

⁹ El primer cuestionario fue contestado por 18 estudiantes y el segundo por 17.

Siguiendo un modelo de análisis similar al utilizado en estudios empíricos previos sobre el aprendizaje de segundas lenguas mediado por wikis (Lund, 2005, 2008; Mak y Coniam, 2008; Zorko, 2009), las información recogida se analizó, principalmente, de manera cualitativa. En las preguntas abiertas, las respuestas de los estudiantes se agruparon para poder identificar los temas principales, establecer categorías y, en última instancia, explicar los fenómenos y patrones que conforman el proceso de aprendizaje estudiado.

RESULTADOS

DINÁMICAS DE GRUPO Y COLABORACIÓN

El proceso de organización del trabajo después de la fase de lectura queda descrito en las respuestas de la Pregunta 1. En primer lugar, los miembros de cada grupo definieron conjuntamente el índice de contenidos de su página en el wiki y se asignaron los diferentes apartados de manera equitativa y prestando atención a que cada estudiante recibiera un tema de su interés. Posteriormente, se establecieron las fechas límites para la finalización de cada tarea y, en algunos grupos, se procedió a la redacción conjunta del primer apartado del trabajo. En las respuestas de la Pregunta 2, los estudiantes señalan que, en la organización del trabajo de redacción, no se planteó ningún problema entre los miembros del grupo. En cuanto a la rutina de colaboración (Pregunta 3), 9 de los 17 estudiantes (el 52,9% del total) establecieron una serie de pautas para la escritura de los contenidos. Éstas consistieron, básicamente, en el seguimiento del calendario de trabajo en base a las fechas límites fijadas por la profesora y en el mantenimiento de la comunicación a través del correo electrónico y algún encuentro breve en la universidad (Pregunta 4). Como se observa en la Tabla 1 (en la que se resumen las respuestas de la Pregunta 5), la comunicación entre los miembros de cada grupo funcionó bastante bien, ya que 9 estudiantes (el 52,9% del total) definen la calidad de su comunicación con el resto de los integrantes del grupo muy buena, 7 estudiantes (el 41,2%) excelente y uno (el 5,9%) buena.

	N.R. ¹⁰	Porcentaje
Excelentemente	7	41,2%
Muy bien	9	52,9%
Bien	1	5,9%
Regular	0	0%
Mal	0	0%

Tabla 1. *Número y porcentaje de respuestas recogidas en la Pregunta 5.*

¹⁰ Número de respuestas.

Para los estudiantes, según las respuestas obtenidas en la Pregunta 6, las acciones más importantes para completar con éxito el proyecto colaborativo fueron, en orden de importancia, plantear la actividad como un compromiso con el resto de los compañeros del grupo, saber escuchar y llevar a cabo una división clara del trabajo. En base a las respuestas de la Pregunta 7, los estudiantes piensan que el profesor puede facilitar la colaboración dejando que los alumnos establezcan por ellos mismos los grupos de trabajo, posibilitando que el equipo pueda trabajar de manera presencial durante las horas de clase en el sitio wiki, ayudando a resolver los problemas que se puedan presentar y estableciendo un calendario de trabajo.

En lo que se refiere específicamente al papel del sitio wiki como artefacto mediador del conocimiento (Pregunta 8), 11 de los 17 aprendientes (el 64,7% del total) consideran que la utilización de esta interfaz facilitó el trabajo colaborativo. En las respuestas de la Pregunta 9, los estudiantes enumeran las funciones y las características del sitio wiki que apoyan la colaboración: la plataforma de discusión (que resulta de gran ayuda a la hora de organizar las diferentes tareas) y el historial de revisiones de cada página (que permite hacer un seguimiento de las aportaciones individuales de los compañeros). En último lugar, como se recoge en la Tabla 2 (que recoge las respuestas de la Pregunta 10), 7 de los 17 estudiantes (el 41,2% del total) respondieron que su capacidad de trabajar colaborativamente había mejorado mucho, 5 estudiantes (el 29,4%) bastante, 2 estudiantes (el 11,8%) poco, 2 estudiantes (el 11,8%) nada y un estudiante (el 5,9%) de manera significativa.

	N.R.	Porcentaje
Significativamente	1	5,9%
Bastante	5	29,4%
Mucho	7	41,2%
Poco	2	11,8%
Nada	2	11,8%

Tabla 2. Número y porcentaje de respuestas recogidas en la Pregunta 10.

TOMA DE DECISIONES

Las respuestas obtenidas en la Pregunta 11 indican que las tareas que exigen un proceso de decisión conjunta por parte de los integrantes del grupo son la selección las páginas web aptas para ser utilizadas como referencias, el índice y el contenido del trabajo, el estilo y el enfoque general del texto, la estructura del sitio wiki, el calendario de trabajo y el reparto de las tareas. Por otra parte, según las respuestas recogidas en la Pregunta 12, el contenido del texto propio, el uso de fuentes adicionales, la reorganización y la redefinición de algunos subapartados y la elección de fotografías y/o videos ilustrativos de los contenidos fueron decisiones que cada estudiante tomó individualmente.

COMPETENCIA DIGITAL

La Tabla 3 recoge las respuestas de la Pregunta 13. Como se observa, 10 de los 17 estudiantes (el 58,8% del total) definieron el sitio wiki fácil de usar, 4 estudiantes (23,5%) no muy fácil, 2 estudiantes (11,8%) muy fácil y un estudiante (5,9%) difícil.

	N. R.	Porcentaje
Muy fácil	2	11,8%
Fácil	10	58,8%
No muy fácil	4	23,5%
Difícil	1	5,9%
Muy difícil	0	0%

Tabla 3. Número y porcentaje de respuestas recogidas en la Pregunta 13.

Los problemas técnicos más usuales con los que los estudiantes se enfrentaron durante el desarrollo de la actividad en el wiki (Pregunta 14) estuvieron relacionados con el formateado de tablas, videos y fotografías y, en general, aparecieron cuando las páginas cuando se saturaron de objetos. Por otra parte, la imposibilidad editar simultáneamente los contenidos de una misma página dificultó algunas veces el desarrollo del trabajo. Por último, como queda recogido en la Tabla 4, 6 de los 17 estudiantes (el 35,3% del total) responden a la Pregunta 15 que han desarrollado bastante su habilidad para utilizar ordenadores e interfaces, 5 estudiantes (el 29,4%) poco, 3 estudiantes (17,6%) mucho, 2 estudiantes (el 11,8%) nada y un estudiante (el 5,9%) significativamente.

	N. R.	Porcentaje
Significativamente	1	5,9%
Bastante	6	35,3%
Mucho	3	17,6%
Poco	5	29,4%
Nada	2	11,8%

Tabla 4. Número y porcentaje de respuestas recogidas en la Pregunta 15.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos visto, el grupo de aprendientes de este trabajo enfoca la escritura colaborativa con una dinámica de grupo basada en la elección conjunta de contenidos motivadores, el reparto equitativo de las tareas y el seguimiento disciplinado del calendario de trabajo. En esta dinámica, la responsabilidad de cada estudiante se reduce a completar su tarea dentro del margen de tiempo establecido y mantener la comunicación a través del correo electrónico y algunos encuentros esporádicos en la universi-

dad. La comunicación, por tanto, constituye la base de la interacción potenciadora y la cohesión entre los integrantes del grupo. Entre ellos existe también una relación de interdependencia positiva, ya que, principalmente, entienden la tarea como un compromiso hacia el resto de sus compañeros. En lo que respecta al wiki como instrumento de cooperación, la mayoría de los aprendientes considera que el desarrollo de la actividad didáctica en la interfaz mejoró sus capacidades colaborativas.

En este contexto, el profesor puede llevar a cabo diferentes actuaciones para facilitar las dinámicas de colaboración de los aprendientes en el wiki. Como apuntan los resultados, es recomendable que el docente dé libertad a los alumnos para formar grupos (Dörnyei y Malderez, 1999), controle la división de las tareas para que cada estudiante pueda contribuir de manera efectiva (Alonso *et al.*, 2005) y subdivida la actividad en fases más pequeñas para que los alumnos puedan controlar mejor el desarrollo de cada tarea. En este sentido, la existencia de un guión de trabajo en el que se especifiquen el contenido y el orden de consecución de cada fase constituye también un elemento básico para la estructuración de la tarea y la distribución de los roles en los grupos (Schneider *et al.*, 2003). Por otra parte, en base a los resultados, aunque la comunicación asíncrona en el wiki facilita el pensamiento reflexivo, en los momentos más importantes de la actividad –es decir, aquellos en los que se planifica e inicia una actividad colaborativa– a los alumnos les gustaría poder negociar los contenidos de manera presencial y sincrónica. Por lo tanto, en el caso de que el profesor decida desarrollar una actividad de este tipo exclusivamente en línea, deberá asegurarse de que los alumnos disponen y saben utilizar de manera efectiva medios de comunicación síncronos como el chat o la videoconferencia. En todo caso, el wiki constituye un medio de colaboración efectivo para el desarrollo de la actividad planteada en ELE, ya que, además de facilitar la adquisición de contenidos lingüísticos, los estudiantes asimilan también conocimientos, habilidades y actitudes colaborativas.

En los grupos, la distinción entre actividades grupales e individuales es clara. Las decisiones de responsabilidad común se relacionan con los momentos de diseño de las tareas colaborativas (selección de fuentes, contenidos y enfoque), mientras que, durante el desarrollo de la colaboración, cada miembro elabora individualmente sus aportaciones comunicándose esporádicamente con los compañeros. En grupos poco cohesionados, la explicación de este proceso por parte del profesor puede ayudar a los estudiantes a organizar mejor su dinámica de trabajo.

Como hemos visto, entre los alumnos existe un nivel de competencia digital variable. Esto significa que, a pesar de la amplia cultura de uso de las TIC con la que normalmente cuentan los estudiantes universitarios, es necesario que exista una fase de entrenamiento de la interfaz para que los grupos puedan observar las dinámicas de colaboración que se derivan de su uso (Curtis y Lawson: 2001). Aunque para los «nativos digitales» –como es el caso de los estudiantes que tenemos en este estudio– la adaptación a las dinámicas del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador normalmente no presenta grandes dificultades, también es importante que la interfaz sea lo más asequible posible y la posibilidad de fallo técnico sea mínima (Lindblom-Ylänne y Pihlajamäki, 2003).

En conclusión, los resultados de este trabajo proporcionan una muestra más de las particularidades de la interacción, la toma de decisiones y el nivel necesario de competencia digital que presenta la consecución en un wiki de una actividad colaborativa enfocada al desarrollo de la expresión escrita y la competencia intercultural en ELE. Los resultados de este trabajo –combinados con los de otros estudios empíricos de similar

enfoque— constituyen una base más completa para llevar a cabo un mejor uso pedagógico de los sitios wikis en tareas basadas en un enfoque constructivista de la enseñanza de ELE. En trabajos futuros, esperamos poder profundizar más en el conocimiento sobre la relación aprendiente-interfaz que se produce en el wiki partiendo de otra experiencia didáctica en la que participó una muestra más amplia de 68 estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, Bryan (2006): «Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?», *Educouse Review*, vol. 41(2), Washington, DC: Educase, 33-44.
- ALONSO, Fernando, Genoveva LÓPEZ, Daniel MANRIQUE y José M. VIÑES (2005): «An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach», *British Journal of Educational Technology*, vol. 36(2), Oxford: Wiley, 217-235.
- AUGAR, Naomi, Ruth RAITMAN y Wanlei ZHOU (2004): «Teaching and learning online with wikis», *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, [en línea] <<http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/pdf/augar.pdf>>.
- CURTIS, David y Michael LAWSON (2001): «Exploring collaborative online learning», *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 5(1), Newburyport, MA: Sloan Consortium, 21-34.
- DÖRNYEI, Zoltán (1997): «Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation», *The Modern Language Journal*, vol. 81(4), Boston: Blackwell Publishing, 482-493.
- DÖRNYEI, Zoltán y Angi MALDEREZ (1999): «The role of group dynamics in foreign language learning and teaching», *Affect in Language Learning*, New York: Cambridge University Press, 155-172.
- HU, Keun y Wen-Chi HUH (2005): «Criteria for Effective Call Research», *CALL Research Perspectives*, Mahwah, NJ y Londres: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 9-21.
- LEUF, Bo y Ward CUNNINGHAM (2001): *The Wiki way: quick collaboration on the Web*, Boston: Addison Wesley.
- LINDBLOM-YLÄNNE, Sari y Heikki PIHLAJAMÄKI (2003): «Can a collaborative network environment enhance essay-writing processes?», *British Journal of Educational Technology*, vol. 34, Oxford: Wiley, 17-30.
- LIPPONEN, Lasse y Jiri LALLIMO (2004): «Assessing applications for collaboration: From collaboratively usable applications to collaborative technology», *British Journal of Educational Technology*, vol. 35(4), Oxford: Wiley, 433-442.
- LUND, Andreas (2005): «Appropriation as a didactic concept: language, technology and speech communities», artículo inédito presentado en ISCAR, Sevilla, España.
- (2008): «Wikis: a collective approach to language production», *ReCALL*, vol. 20, Cambridge: Cambridge University Press Journals, 35-54.
- LUND, Andreas y Ole SMØRDAL (2006): «Is There a Space for the Teacher in a Wiki?», *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis*, Odense, Dinamarca: ACM Press, 37-46.
- MAK, Barley y David CONIAM (2008): «Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong», *System*, vol. 36(3), Cambridge MA: Elsevier, 437-455.
- MARTÍNEZ-CARRILLO, María del Carmen (2007): «Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador», *Actas del II Congreso Internacional de FLAPE: Una lengua, muchas culturas* [en línea] <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_05_III%20EncuentroELE/2006_ESP_05_01Rovira.pdf?documentId=0901e72b80e67632>.
- (2008a): «El uso de wikis en la clase de ELE y la evaluación integrada de destrezas», *Actas del XVIII Congreso de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universidad de Alicante, 414-418.

- (2008b): «Wikis y ELE: un ejemplo de desarrollo y evaluación de un proyecto mediado por ordenador», *Actas del XVIII Congreso de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universidad de Alicante, 632-635.
 - (2010): «Los sitios wikis como mediadores de la adquisición de la competencia intercultural en ELE», *Actas del III Congreso Internacional de FIAPE: El español en tiempos de crisis*, [en línea] <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_01Benchik.pdf?documentId=0901e72b80e74638>.
- MARTÍNEZ-CARRILLO, María del Carmen y Kostas PENTIKOUSIS (2008): «An application of wikis for mediated collaborative learning to Spanish L2», *Proceeding of the International Conference on Internet and Multimedia Systems and Applications (EuroIMSA 2008)*, Calgary: Acta Press, 39-44.
- OLIVA, Maurizio y Yvette POLLASTRINI (1995): «Internet Resources and Second Language Acquisition: An Evaluation of Virtual Immersion», *Foreign Language Annals*, vol. 28(4), Alexandria VA: ACTFL, 551-563.
- PARKER, Kevin y Joseph CHAO (2007): «Wiki as a Teaching Tool», *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, vol. 3, Santa Rosa, CA: Informing Science Institute, 57-72.
- SCHNEIDER, Daniel, Paraskevi SYNTETA, Cathrine FRÉTÉ, Fabien GIRARDIN y Stéphane MORAND (2003): «Conception and implementation of rich pedagogical scenarios through collaborative portal sites: clear focus and fuzzy edges», *International Conference on Open and Online Learning*, [en línea] <<http://tecfa.unige.ch/proj/seed/catalog/docs/icool03-schneider.pdf>>.
- WHEELER, Steve, Peter KELLY y Ken GALE (2005): «The influence of online problem-based learning on teachers' professional practice and identity», *Research in Learning Technology*, 13(2), Routledge, 125-137.
- ZORKO, Vida (2009): «Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning», *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 25(5), 645-665, [en línea] <<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/zorko.pdf>>.

APRENDER GRAMÁTICA ONLINE

Nuria Miralles Andress

María del Carmen Suñén Bernal

Leuphana Universität Lüneburg (Alemania)

RESUMEN: La diversidad de niveles en el aula es, especialmente en universidades pequeñas, una realidad con la que hay que contar si se desea ofrecer una amplia oferta de lenguas extranjeras. El uso de las TICs nos permite por un lado, trabajar de forma cooperativa respetando la diversidad de conocimientos previos y, por otro, considerar la variedad de objetivos que mueven a nuestros estudiantes a aprender un idioma e incluso la interdisciplinariedad de la composición del grupo. El enfoque del aprendizaje basado en proyectos ofrece un método de trabajo que complementa las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para el aprendizaje individual y grupal, aunando en ella la adquisición de contenidos de lenguas y la realización de experiencias de comunicación significativa, a la vez que se desarrollan o ejercitan competencias básicas, componente fundamental de la convergencia de la EEES.

MARCO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL EEES

Los cambios que determinan la reforma del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) o el llamado *Proceso de Bolonia* suponen dar un paso más hacia la reflexión sobre el papel, la función y el concepto didáctico de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades. La convergencia nos ofrece la posibilidad de encontrar una identidad propia dentro de la selva académica. En la mayoría de las ocasiones las agencias de acreditación de enseñanza superior alemanas entienden la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del conjunto de competencias básicas (soft skills), como demuestra la actual tendencia de unir los centros de lenguas extranjeras con los centros de formación continua en competencias básicas. Si la convergencia recupera a nivel europeo la importancia de las competencias, a nivel académico surge inevitablemente la pregunta de en qué consisten dichas competencias, qué lugar ocupan nuestros cursos en su composición y qué nos aporta este (re-)nacimiento a la hora de situarnos en cursos para lenguas en el campo específico de la formación superior. De igual manera, nos planteamos en qué medida responde a nuestra autopercepción de la materia que impartimos y nuestro ideario profesional en el mundo académico.

A la hora de planificar nuestro curso de *Aprender gramática online*, tuvimos en cuenta en todo momento este contexto, así como la visión de formación de nuestra universidad. En este sentido, los Grados deben tener como objetivo último y prioritario transmitir aquellos conocimientos y competencias necesarios para la profesionalización y/o la especialización investigadora en una sociedad de la información y del conocimiento. Por tanto, no se trata de «embuchar» un gran volumen de conocimientos teóricos en los planes curriculares, sino de enseñar a adquirirlos (aprender), a buscarlos y procesarlos (investigar) e implantarlos en un proceso relacionado con la práctica o con el pensamiento teórico (acción). Aquí coincidiríamos con Miguel Carmelo y Sergio Calvo (2009: 45) al afirmar

que «Nuestra enseñanza Superior debería entenderse como un paso más en la formación integral de individuos que resulten útiles (en todos los sentidos) a la sociedad e incidir en que los alumnos no solo adquieran las habilidades propias de su profesión, sino que tengan la «cabeza amueblada» para superar diversos problemas y situaciones a los que deberán enfrentarse una vez abandonen las aulas». Pero volviendo a nuestro curso, ¿cómo debemos entender la enseñanza de ELE en la universidad? ¿la definimos sólo como transmisión de herramientas para la comunicación? ¿fuera del conjunto de materias académicas, como asignatura complementaria o existirían otras posibilidades de definirla?

El papel que juegan las lenguas en los nuevos Grados para los alumnos (cuyos estudios no son de filología/lingüística ni tienen una especialización orientada a la internacionalización de los mismos) queda muy reducido si esta materia no ha obtenido un reconocimiento relevante dentro de los planes de estudios. Por ello, junto a la reflexión de contenidos y metodología de los cursos de lengua en el contexto universitario, tenemos que cuidar su estatus dentro de los nuevos planes de estudios, es decir, su papel dentro del currículo (número de créditos, tipo de material, asignatura obligatoria u optativa, etc.). Y, una vez que hemos llegado a determinar estos términos, queda definir objetivos, contenidos y metodología del curso.

Estas son las cuestiones que nos llevaron a buscar soluciones en el Centro de Lenguas de nuestra universidad. Teniendo apenas 5000 alumnos y ofreciendo 10 lenguas queríamos seguir fomentando el plurilingüismo en el currículo de los alumnos, quienes por término medio deberían realizar dos cursos o módulos (siguiendo la terminología de Bolonia) durante los estudios. De este modo se define el objetivo central de los cursos de lengua como aquellos en los que el alumno ha de adquirir unas competencias que le permitan comprender la lengua como objeto en sí de estudio, sepa detectar y formular sus propios objetivos y lo aprendido sirva para futuros proyectos de aprendizaje y uso de lenguas en situaciones de comunicación reales. Los principios didácticos que apoyan a un alumno responsable y crítico y en proceso de autonomización del aprendizaje de lenguas, basándonos en teorías del cognitivismo, se verán complementados con los principios metodológicos de enfoques hacia la acción.

Con todo ello, se abandona una concepción del aprendizaje basada en el perfeccionamiento fundamentalmente de aspectos lingüísticos para adoptar un enfoque que haga posible la transferencia de las experiencias adquiridas y las herramientas desarrolladas a otras situaciones de adquisición de conocimiento (sin tener que ser necesariamente de lengua). En suma, al integrar los objetivos de la convergencia del EEES definimos nuestro curso como aquel basado en objetivos de aprendizaje o outcomes, donde debe haber un desarrollo de competencias hacia la acción en el marco de las teorías del cognitivismo social orientadas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo se prioriza el proceso de aprendizaje frente a los contenidos, con ello se hace un desarrollo de planes de estudio centrado en el alumno, dirigido al fomento del trabajo en equipo, a la evaluación orientadora, etc.

Entendemos que las herramientas propias de la lengua de interpretación y construcción, pertenecen al campo de conocimiento del alumno. Por ello, aprender lenguas puede convertirse en una asignatura troncal de los estudios, si es capaz de incorporar las características de las materias académicas, no conformándose con ofrecer sólo los aspectos útiles para la comunicación en la lengua meta, sino integrando dentro de sus objetivos los siguientes aspectos:

- a) Reflexión sobre cómo se producen esos procesos de aprendizajes.
- b) Discusión y (re-)elaboración de los resultados de la reflexión.

- c) Reflexión crítica sobre el comportamiento de la lengua en procesos de comunicación.
- d) Reflexión intercultural.
- e) Capacidad de transferir lo aprendido a otras situaciones de construcción de conocimiento.

A lo señalado anteriormente no quisiéramos dejar de apuntar las implicaciones de formación y experimentación que puede comportar al profesorado la planificación y puesta en marcha de cursos con nuevos conceptos didácticos.

CONCEPTO Y DESARROLLO DEL CURSO *APRENDER GRAMÁTICA ONLINE*

El Centro de Lenguas de la Leuphana Universität está trabajando en un desarrollo curricular de cursos de lengua que respondan a las cuestiones tratadas anteriormente: cumplir con los objetivos de los módulos Bolonia, los de la filosofía de la Leuphana Universität y los intrínsecos de la enseñanza de lenguas dirigida a la acción. Desde 2006 el estudio en un curso de aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio para todos los Grados, siendo tres el número máximo de cursos posibles de realizar durante los estudios¹.

Al Departamento de ELE llegan cada vez más alumnos que pueden comunicarse en español pero desconocen los aspectos formales de la lengua y buscan apoyo en el estudio de la gramática. Una vez se sabe qué es lo que les motiva y partiendo de sus necesidades, surge la pregunta de cómo aunar la diversidad de niveles en el aula y lograr que cada uno llegue a cumplir con sus metas individuales. Hablando de gramática hay que apuntar que nos gustó empezar a experimentar con este tema por ser muchas veces «la oveja negra» de los temas de clase, sea por una desmotivación producida por la tipología de ejercicios usados, como por ejemplo aquellos de huecos sin contexto significativo para el alumno, o su tratamiento general descontextualizado.

Nuestro objetivo del curso es que el alumno aprenda a hacer una selección crítica y fundamentada de páginas y material de estudio que ofrece la red para, al final, confeccionar una lista de las más recomendables para los usuarios del Centro de Autoaprendizaje de la Universidad Leuphana de Lüneburg o en palabras del mismo grupo: «Con el producto final del curso proyecto Aprender gramática online queremos ampliar las posibilidades de aprender lenguas extranjeras en la red y crear incentivos (para otros) de utilizar las ofertas» (Carpeta Aprender gramática online. Autores: Grupo de alumnos del curso).

La idea, por tanto, es crear un entorno de aprendizaje que fomente el logro de objetivos individuales apoyado por un grupo que permita conjuntamente la reflexión, individual y grupal de la función que cumple la gramática en el proceso de comunicación, pero también de una metareflexión sobre cómo se aprende gramática y el uso crítico de los materiales existentes en la Red. Paralelamente al estudio de los temas gramaticales, el alumno tiene que acceder a textos de expertos sobre estudios de calidad de páginas pedagógicas, a diferentes teorías de acercamiento a la gramática y tipos de inteligencias y de aprendizajes, base de la reflexión final. Resumiendo, dos ideas centrales orientan los objetivos del curso: la autonomización del aprendizaje como base

¹ Para más información sobre este proceso o ver otros modelos de cursos con las TICs ver: Miralles Andress y Gola (2010).

del aprendizaje a lo largo de la vida y la construcción social del conocimiento. El uso de las TICs actuará de engranaje entre estos aspectos.

Como método de trabajo más apropiado para lograr el objetivo marcado, nos pareció que el enfoque del *aprendizaje basado en proyectos* era el más adecuado, ya que con él «cada uno puede aportar al grupo sus propios conocimientos y experiencias y recibir del grupo no sólo reacciones sobre las propias aportaciones sino también los conocimientos y experiencias de los otros partenaires.» (Zabalza, 2009: 109). Además, nos permite atender la diversidad en el aula con los diferentes niveles de conocimientos previos de la lengua, el grado de dominio de las nuevas tecnologías y las maneras de trabajar con ellas. Igualmente nos ayuda a desarrollar en grupo un abanico de estrategias de aprendizaje con materiales en la Red y en donde el trabajo cooperativo actúa como fuente de retroalimentación para el aprendizaje por medio de la exposición de las reflexiones y experiencias individuales hechas. Como característica de todo aprendizaje basado en proyectos, los alumnos tienen que crear un producto final significativo que

«produce una mayor satisfacción intelectual y un tipo de aprendizaje más efectivo que aquellos otros en que al final uno no llega a nada tangible ni objetivo y [...] refuerza [...] la autoestima de sus autores [...] y se convierte en testimonio del trabajo realizado que puede ser utilizado como elemento de documentación y como recurso para aprendizajes más evolucionados [...]» (Zabalza, 2009: 113).

Lo que se reflejó claramente en los textos finales de reflexión, en los que los alumnos expresaban: (el proyecto) «ha sido muy positivo poder compartir la información que íbamos encontrando cada semana en la Red», «he perdido el miedo a escribir un texto de tipo académico. Claro con la ayuda de los ‘otros’ me ha resultado más fácil», «me he sentido muy bien en el grupo porque era pequeño, abierto y participativo» o «he perdido un poco el miedo a presentar delante de mis compañeros informaciones en otra lengua»

Trabajar en un proyecto nos permite crear un entorno real para la práctica de la lengua, al tiempo que los alumnos desarrollan una serie de competencias sociocognitivas fundamentales para su educación integral. Dichas competencias pueden calificarse según el modelo propuesto por Carles Monereo para el entorno virtual:

Competencias sociocognitivas (Monereo, 2005:19)	Apectos considerados en Aprender gramática online
Aprender a buscar información y a aprender	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendizaje se centra en el estudiante ya que puede escoger entre varios aspectos u opciones aquellos que le parecen necesarios o relevantes. ▪ El valor que adquiere el trabajo va más allá del aprendizaje del español ya que lleva implícita una pequeña labor de investigación.
Aprender a comunicarse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante utiliza la lengua meta como medio para llevar a cabo el proyecto. De esta forma interioriza las estructuras sintácticas, la morfología, la fonética y el léxico necesario para una correcta comunicación en un tema concreto.
Aprender a colaborar con otros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El producto final tiene un sello propio del grupo que se consigue partiendo del trabajo en equipo. El trabajo cooperativo se convierte pues en condición indispensable para obtener un producto de esas características. ▪ La forma de organizar el trabajo y el tiempo debe servir al estudiante para desarrollar mayor confianza y autonomía en sí mismo.
Aprender a participar en la vida pública	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades a desarrollar durante todo el proceso van más allá del aula ya que el estudiante tiene que ponerse en el lugar de los futuros usuarios del producto, en este caso de la carpeta para el Centro de Autoaprendizaje.

Aprender gramática online se ofrece como *blended learning*, ya que combina lo presencial y lo virtual. Los alumnos se encuentran semanalmente en el aula con el grupo y la docente, los encuentros tienen una función claramente reguladora y de (auto-)evaluación del proceso de aprendizaje donde se presentan, discuten y negocian las actividades a realizar fuera del aula. El alumno trabajará individualmente en sus objetivos de estudios con la Red, con fases de trabajo cooperativo apoyándose en una plataforma virtual desde su lugar de estudio habitual. La actividad del curso hay que comprenderla como una espiral en la que cada una de las fases del proyecto se apoya en trabajos realizados tanto dentro como fuera del aula y donde las TICs son a la vez objeto de y medio estudio. Podríamos visualizar del siguiente modo la dinámica del curso siguiendo la reflexión final expuesta en por los propios estudiantes (Texto der reflexión final del grupo de estudiantes/WIKI):

«Según Zabalza un trabajo en grupo se divide en cuatro fases para que funcione adecuadamente. Primero la fase de planificación, segundo la fase de trabajo individual, después la fase de la puesta en común y finalmente la fase de la elaboración. En la primera fase de planificación los participantes establecen. «las coordenadas básicas y los compromisos que asumen en el trabajo en grupo» (Zabalza 2009: 19) A continuación los estudiantes desarrollan un trabajo que hace una aportación al trabajo en grupo. Después todos los participantes del grupo intercambian sus aportaciones en la fase de puesta en común. En esta fase los estudiantes discuten los distintos puntos de vista y llegan a una resolución. En la última fase del trabajo en grupo, en la elaboración de un informe, los participantes debaten sobre el trabajo realizado e intentan mejorar los resultados. Parece obvio que el trabajo por proyectos en grupo realizado en grupo no sólo puede ser efectivo para tratar temas diferentes sino también para impulsar competencias sociales de los estudiantes. Por eso esta forma de trabajar es una buena oportunidad para desarrollar aprendizajes diferentes que son muy importantes a lo largo de la vida. Los estudiantes aprenden por ejemplo solidaridad, la resolución negociada de conflictos y la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista [...] muchas veces los participantes distribuyen tareas o temas entre ellos [...] al final el producto sólo es la yuxtaposición de las diversas partes hechas individualmente. En el curso proyecto intentábamos evitar este problema. Por eso todas las tareas las hacíamos juntos. De esta manera se podía practicar la gramática durante el curso. Buscábamos soluciones para temas específicos de la gramática en la Red. Esto nos ayudaba a mejorar nuestros conocimientos de español y al mismo tiempo nos aportaba ideas para nuestro producto final. Las tareas las hacíamos en casa o en la clase y las colgábamos en Moodle [...] de esta forma la plataforma posibilita la organización fácil del curso y ofrece varias formas de comunicación. Nosotros usábamos por ejemplo el WIKI en moodle en el que podíamos escribir textos juntos. Con regularidad contestábamos a preguntas relacionadas con un tema específico de la gramática.

Casi todas las semanas buscábamos tres páginas que sirvieran para practicar con un tema de la gramática. Los resultados de nuestra búsqueda en la Red, la colgábamos en Moodle. Así recogíamos muchas páginas para elegir las mejores para la carpeta final del grupo. En clase además discutíamos sobre nuestros resultados y seguíamos trabajando el contenido de la carpeta. También trabajamos en el diseño de la carpeta. En el trabajo del grupo cada uno de nosotros tenía tareas extras para preparar, de esta forma trabajamos con reparto de tareas». La combinación del trabajo presencial y en línea nos permitió ofrece una relación entre teoría y práctica en un contexto auténtico/real de comunicación. De manera resumida podemos entender las fases de actividades del curso por medio de la siguiente representación gráfica en la que la figura en espiral representa esa continua interdependencia de cada paso:

Fase en línea:

Individual: estudio de la lengua formal en función de los objetivos propios de aprendizaje, práctica lengua escrita y lectura, investigación de materiales.

Grupal.- Moodle: documentación y archivo de los documentos de cada fase del proyecto, presentación de tareas. WIKI: confección del producto final. Foro: comunicación e intercambio de opiniones.

Fase Presencial:

Práctica oral de la lengua meta, reflexión procesual, retroalimentación y regulación. Fijación de temas y etapas de trabajo.

Esta alternancia parece ser oportuna y terminó por convencer incluso a aquellos estudiantes que en un principio mostraban reticencia a trabajar solos con el ordenador en casa. De hecho, en la evaluación final expresaron: que este tipo de curso «fomenta nuestro trabajo fuera de las horas presenciales de clase. Es más personal y reconoce las necesidades personales y específicas de cada alumno», «impulsa las competencias sociales», «amplia las competencias profesionales esenciales». (Texto de reflexión final de Yvonne Rudolph)

Teniendo en cuenta todos los comentarios que fueron surgiendo en la fase de evaluación, constatamos que gracias al planteamiento del curso, las TICs cumplían perfectamente con el papel que según la UNESCO está reservado a las TICs en el contexto educativo:

«ayudar a crear nuevos entornos abiertos y favorecer la transformación de un entorno cerrado en el docente en un entorno centrado en el alumno; esto es, un entorno en el que los docentes dejen de ser la principal fuente de información y los principales transmisores de conocimiento para convertirse en colaboradores de forma pasiva y para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje». (Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TICs).

Curiosamente, aunque nos encontramos en una fase en la que la *Mente Letrada* va dando paso a la *Mente Virtual* y nuestros alumnos pertenecen a la llamada «generación de los nativos tecnológicos» para los que conocer es acceder, poder conectarse en cualquier momento a un dispositivo que encuentre y te presente la información que necesitas (Monereo, 2005:9), nos ha sorprendido observar que esa supuesta competencia en la búsqueda inteligente de información no se aplica de forma automática a la hora de aprender lenguas extranjeras. Proyectos realizados con otros tipos de entornos híbridos de aprendizaje en nuestro departamento nos muestran que esta generación a pesar de un buen conocimiento del medio a la hora de estudiar idiomas no recurre a todas sus competencias y estrategias de aprendizaje si trabaja con las TICs.

Como forma de apoyo para los estudiantes y guía del trabajo realizado para la docente, cada uno de los alumnos lleva un diario de aprendizaje personal que le sirve de ayuda para ir recogiendo qué y cómo va aprendiendo y cómo supera las dificultades que le van surgiendo o de las que es consciente. Su elaboración ayuda al estudiante a explorar y autorregular su propio proceso de aprendizaje y a una participación más consciente y fundamentada en las discusiones del grupo. Junto al análisis del proceso queda por destacar la importancia de la creación del producto final que nos confirmó la motivación que supone al estudiante el saber que su trabajo se ve materializado en algo concreto y que servirá de aportación al común de estudiantes. Las hipótesis de trabajo expresadas al comienzo del curso quedaban confirmadas a través de la opinión de los alumnos: «me parece muy interesante crear algo para que otros puedan usarlo», «nunca hubiera pensado que podríamos crear una carpeta que tuviera una función real».

CONCLUSIÓN

Con nuestra propuesta para este curso de ELE creemos haber encontrado en el trabajo basado en proyectos y la aplicación de las TICs la metodología más acertada para cumplir con los objetivos establecidos en nuestro Centro de Lenguas. Asimismo, consideramos

que hemos logrado que los estudiantes se movieran en un entorno de aprendizaje en el que han podido tener un papel activo en el descubrimiento y construcción de conocimiento gracias a las TICs como plataforma de comunicación y organización y como fuente para la búsqueda de materiales de estudio de la gramática. Las experiencias realizadas en este tipo de curso esperamos que les acompañen en futuros retos de aprendizaje de lenguas.

FASES DEL PROYECTO

Fases	Actividades (dentro del aula)	Tema central, justificación	Actividades (fuera del aula)
I Fase Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> Fijar objetivos, plan de trabajo y calendario Definir las herramientas a usar Definir el producto final 	<ul style="list-style-type: none"> El concepto de aprendizaje por proyectos Objetivos y justificación del curso El diario de aprendizaje como herramienta de seguimiento personal del proceso de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Definir el producto final : carpeta para sujetos reales Fijar los objetivos del proceso: mejorar la lengua y construir conocimiento interdisciplinar Dar nombre al proyecto: Aprender gramática online Comenzar el diario de aprendizaje
II Fase Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es la gramática? ¿Qué función tiene? ¿Qué temas de la gramática (me) plantean más dificultades? ¿Conoces tus hábitos cuando aprendes lenguas extranjeras? ¿Qué es un centro de autoaprendizaje y para qué sirve? ¿Cuál es el perfil del futuro usuario de nuestra carpeta? 6. ¿Qué requisitos debe cumplir una buena página Web? 	<ul style="list-style-type: none"> Descomposición del tema en los temas básicos que han de generar preguntas individuales y grupales de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> Buscar páginas educativas en la Red Fijar los criterios de selección de las páginas. Almacenar los resultados de la búsqueda y las páginas seleccionadas en moodle Reflexionar y discutir en parejas/en grupo sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras Realizar anotaciones en el diario de aprendizaje
III Fase Realización del producto final	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos formales de la carpeta. Contenido de la carpeta. Aspectos formales y lingüísticos de los textos académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Fase de regulación del trabajo entre los alumnos y alumnos/docente 	<ul style="list-style-type: none"> Buscar proyectos similares en la Red Fijar los aspectos formales de la carpeta (presentación) Desarrollar un índice para la carpeta Leer un modelo de texto argumentativo Elaborar a través de un wiki un texto cooperativo que sirva de memoria del proyecto Anotar la bibliografía utilizada Realizar anotaciones en el diario de aprendizaje
IV Fase Presentación del producto final a otros grupos o profesores	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del material final 	<ul style="list-style-type: none"> Visualización de los resultados del trabajo del grupo El público opina y pregunta, los alumnos justifican los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar una presentación en español en público Realizar anotaciones en el diario de aprendizaje
V Fase Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Cuestiones planteadas Grado de aprendizaje de los objetivos Proceso y trabajo realizado Resultados: el producto Retrosalimentación: Propuestas de mejora del curso 	<ul style="list-style-type: none"> El grupo evalúa el proyecto, su realización y la participación individual Evaluación formativa (5 CP + nota) 	<ul style="list-style-type: none"> Responder por escrito de forma anónima un cuestionario sobre el proyecto Poner en común los resultados Elegir 4 preguntas representativas para la valoración del proyecto

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERÀ GREGORI, Elena, MAURI, Teresa y ONRUBIA, Javier (coords.) (2008): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, Barcelona: Graó.
- CARMELO, Miguel y Sergio CALVO (2009): *Branding universitario. Marcando la diferencia*, Madrid: Delta Publicaciones Universitarias, S.L.
- CONCEJOEDUCATIVO.ORG: *El trabajo cooperativo, una clave educativa. Documento de trabajo. ¿Por qué dar importancia hoy al trabajo cooperativo?* [<http://www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.html>]
- HAUF DE QUINTERO, Ines Maria (2009): <<Interaktive Wortschatzarbeit mit der Lernplattform moodle>>, *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 27, Seelze, Friedrich Verlag GmbH, 38-39.
- HERRERA TORRES, Lucía, (coord.) (2011): *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada: Comares.
- MIRALLES ANDRESS, Nuria (2008): *Leuphana Universität Lüneburg: Entre la marca y una nueva visión sobre las universidades alemanas*, *Revista Encantoblanco* 39 [http://www.antiguosalumno-suam.es/documentos_descargables/revista_universitaria/revista39.pdf]
- MIRALLES ANDRESS, Nuria y GOLA, Véronique, (2010): << Los ambientes híbridos de aprendizaje en la Educación Superior>>, *Actas del XX Congreso de ASELE*. Comillas: 469-484.
- MONEREO, Carles, (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- NIETO HERNÁNDEZ, Jesús María (2008): *Aprovechamiento didáctico de internet*, Madrid: CCS.
- SPIEGEL.DE: <<Fast alle Studenten sind täglich online>> [<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,591995,00.html>]
- ZABALZA, Miguel A. (2009): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea S.A.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid: Edinumen
- SEMENOV, Alexey (2005): <<Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC>> [<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>]

CONCEPCIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS EN PRAAT PARA LA ENSEÑANZA DE FONÉTICA E/LE

Juan Carlos Muñoz Cuéllar
Universidad de Cádiz

RESUMEN: La enseñanza de lenguas extranjeras, en general, suele estar muy arraigada a la escritura o a la visualización de palabras escritas. La corrección fonética no ocupa un lugar privilegiado dentro del aula ELE. El amplio margen de dispersión que presentan la mayor parte de fonemas en español permite que la comprensión se realice con éxito sin, a veces, demasiado esfuerzo por parte del aprendiz. El concepto de sordera fonológica explica la incapacidad de los aprendices para adquirir sonidos, a priori, extraños o imposibles en su L1.

Las concepciones teórico-prácticas que expondremos conceden un lugar privilegiado a la oralidad. Basadas en el uso del programa de tratamiento de señal acústica Praat (Boersma Paul y David Weenink), una herramienta muy extendida y respaldada en estudios de Fonética, cuyo uso no está muy expandido en la enseñanza de ELE.

Las conclusiones se extraerán de las apreciaciones de tres sesiones de práctica con hablantes nativos de eslovaco.

INTRODUCCIÓN

Entendemos que la corrección fonética es severamente importante. Huelga exponer la necesidad del profesor de LE de poseer nociones fiables sobre Fonética y Fonología que en sí explican la articulación y funcionamiento del sistema que está enseñando. Cuestión que se viene solicitando desde inicios del siglo pasado. «On ne saurait trop s'émerveiller qu'un professeur de langues vivantes –tel un médecin qui ignorerait l'anatomie– ne sache rien du mécanisme qui sert à la production de la parole.» (Piquet, 1907)¹.

La mayoría de métodos de idioma, cualquiera que sea su extensión, suele comenzar con anotaciones y especificaciones referidas a la correspondencia gráfico-fonética que la lengua en cuestión presenta. Básicamente, se trata de indicaciones que toman, como referencia para la ejecución de los fonemas de la nueva lengua, fonemas similares ya existentes en la L1 de la comunidad lingüística a la que vaya dirigida la obra. Muchos fonemas encontrarán cierta similitud articulatoria entre la lengua de origen y de destino. Sin embargo, otros serán aparentemente extraños o desconocidos a esta.

El error comienza cuando el aprendiz de LE intenta imitar de forma exacta un sonido que le es descrito como similar en consideración con su L1. Durante este pro-

¹ En Puren, C. (1988 :157).

ceso de imitación se producen interferencias fonológicas. Trubetzky (1939)² las describía dentro de un sistema de cribas en donde la L1 funciona como patrón discriminante en la articulación y producción de la L2.

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue.

Este hecho —la dificultad que presenta el hombre de edad adulta para segmentar y articular los fonemas desconocidos presentes en una lengua distinta a la suya— se conoce como sordera fonológica. Este hándicap auditivo aparece tras la completa adquisición del sistema fonológico de la L1 por parte del niño. A partir del fin del proceso de asimilación lingüística de la lengua materna por imitación, descifrar sonidos distintos a los del sistema propio requiere un cierto grado de atención y dedicación por parte aprendiz de LE.

METODOLOGÍA

El profesor Llisterra (2003) apuntaba dos tipos de herramientas para el trabajo en laboratorio de idiomas con el fin de proporcionar corrección fonética. Por un lado Praat, que facilita el análisis de la señal acústica (F1); por otro, herramientas que incorporan técnicas de reconocimiento del habla, como es el caso de Tell me More de Auralog (F2).

Propondremos al estudiante grabarse a sí mismo. Tras haber obtenido una pequeña formación de análisis de la señal acústica en Praat, nuestro método otorga al estudiante gran autonomía y participación activa en pos de su refinamiento fonético. El estudiante podrá analizar su propia producción tanto en el laboratorio de lenguas como en casa. A partir de la comparación de sus espectrogramas con otros propuestos. Hasta conseguir una corrección de mayor precisión.

DISCUSIÓN

El campo de referencia teórica para la enseñanza de lenguas se incrusta en las ciencias del lenguaje: Lingüística, Antropología, Sociología, psicología cognitiva, etc.

² Anteriormente, Polivanov (1931): «En entendant un mot inconnu étranger, nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité de nos lois de groupements des phonèmes.»

En las últimas décadas, han aparecido numerosos estudios y opúsculos representativos de las grandes corrientes metodológicas de enseñanza de LE (métodos tradicionales de base gramático-literario-traductora, enfoque comunicativo, enfoque por tareas, audio-oral, etc.). Sin embargo, la corrección fonética, propiamente dicha, suele quedar arrinconada en pequeñas precisiones, en la mayoría de los casos: imprecisas, absurdas o descontextualizadas.

Por citar algunos ejemplos, el método Larousse de italiano dirigido a hablantes de español describe la articulación del fonema dento-alveolar fricativo sonoro /z/ (it. *così*) como la «s» que se articula en español en *rasgar* oponiéndola a la de *casa*. Del mismo modo, asimila la articulación de /ʎ/ como la grafía «ll» en español. En verdad, este tipo de explicaciones solo podrían llevar a la confusión de la mayoría de hispanohablantes que no conocen ni [z] ni /ʎ/ en su sistema fonético natural. De manera similar, en los *Esquemas de eslovaco* para hispanófonos, se indica que para articular cierta grafía («ch») correspondiente al fonema /ç/, se trata de la misma pronunciación que la grafía «j» del español, cuando el sonido de dicha grafía tiene un amplísimo margen de dispersión según el lugar que, básicamente, sea emitido: [x], [ç], [h], [ʔ], [ʔ̚], [nada], etc.

Desde los años ochenta del siglo pasado, gracias al avance de la informática, la digitalización de datos y la democratización de Internet, es práctica habitual de las editoriales combinar la enseñanza de la expresión escrita con ejercicios orales mediante soporte de audio y/o web. No obstante, el epicentro de la enseñanza de idiomas radica principalmente en su base escrita. La explicación de los mecanismos articulatorios encaminados a la adquisición de una adecuada corrección prosódico-fonética sigue siendo casi ignorada. Pese a que, por supuesto, la pronunciación condicione la adquisición lingüística tanto en la audición (reconocimientos de sonidos / comprensión oral) como en la fonación (producción de sonidos / expresión oral). Quilis y Fernández (1990) apuntan que: « (...) para lograr una buena pronunciación creemos que no es suficiente la sola imitación de la pronunciación del profesor, o de la que está grabada en la cinta, aunque esto sea un factor imprescindible. Es necesario, además, un conocimiento de la fonología y de la fonética».

Llisterri (2001, 2003, 2005) evidencia la importancia del empleo de métodos de base fonética que colaboren en el perfeccionamiento de la pronunciación, la entonación, el acento y el ritmo del aprendiz de LE.

De esta manera, han aparecido muchas máquinas, aplicaciones y programas pedagógicos destinados al tratamiento de la señal acústica producida por el habla: Madsen (1973), VisiPitch (1975), Pitch Computer (1978), Speech Viewer (1985), en cuanto a herramientas de hardware; y WinPitch (1996) o Speech Tutor (2003), referido a software (Martin, 2010). Estos programas, además de analizar la señal acústica, permiten: (a) grabar la voz; (b) escuchar el sonido grabado; (c) visualizar, analizar y segmentar: la producción (mediante espectrograma, la representación de los cambios de frecuencia y amplitud en el tiempo; en el oscilograma, la evolución temporal de la amplitud de la señal), la curva melódica (la variación temporal de la frecuencia fundamental) y la curva de intensidad; (d) correlacionar fácilmente la percepción auditiva con la percepción visual (Kent, R. D. y Ch. Read, 1992; Ladefoged, P., 1996; Stevens, K. N., 1998). Han sido estudiados y comprobados por múltiples investigadores la utilidad y beneficio de estas herramientas para asistir la corrección de la producción prosódico-fonética del aprendiz de LE (Tomás y Labrador, 1994; Germain, A. y Ph. Martin, 2000; Llisterri, J., 2001; Magnen, C., M. Billières, y P. Gaillard, 2005; García, A. 2010).

A menos que se conste de un oído privilegiado, para reconocer y reproducir correctamente un sonido en una LE, es interesante conocer y comprender tanto el aparato fonador como la articulación de los sonidos en dicha lengua. El uso de un programa de análisis de la señal del habla tipo Praat –descargable gratuitamente de Internet–, para desarrollar el aprendizaje activo del aprendiz, implica llevar al aula de LE nociones de fonética articuladora y acústica. La enseñanza de la LE, a través de un método combinando la fonética articuladora junto al análisis espectrográfico, integra el aprendizaje reflexivo del alfabeto de la lengua en cuestión. La atención fonética permitiría al aprendiz adquirir buenos hábitos de audición y fonación.

La memorización de sonidos aislados puede parecer poco útil si no se atiende a su organización dentro del sistema. No obstante, el método de perfeccionamiento prosódico-fonético parte de la articulación del sonido aislado hacia la sílaba, la palabra, la frase y el texto. Con el fin de que el estudiante adquiriera una eficaz línea prosódica y fonética de la LE.

CASO PRÁCTICO DE LAS PRINCIPALES INTERFERENCIAS FONÉTICAS DE ESTUDIANTES NATIVOS ESLOVACOS DE E/LE

Como señalaban Labrador Gutiérrez y Fernández Juncal (1994), es importante que el profesor de LE reflexione junto al estudiante sobre la articulación de los sonidos en su propia lengua comparándolos con la lengua que se dispone a aprender. Si el alumno reflexiona sobre la emisión de los fonemas y de sus distintos alófonos en su propia lengua, tendrá mayor autonomía para reflexionar sobre los de la LE. En todo caso, los comprenderá mejor. Será capaz de asir matices y diferencias que, de otro modo, *a priori*, no vería.

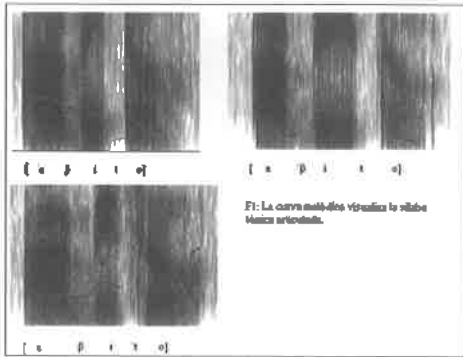
APLICACIONES EN ENTONACIÓN

A partir de la herramienta *Pitch* de Praat podemos observar la curva melódica sobre el espectrograma que estemos visualizando. La curva melódica nos proporciona información fundamental sobre la posición de la sílaba tónica en la palabra. Los hablantes nativos de eslovaco emiten de forma natural y constante la primera sílaba como tónica. El muestra la diferencia entre «hábito-habito-habitó» y su curva melódica en Praat. Mediante la observación, reflexión, práctica y comparación, el estudiante puede modificar su trayectoria y comprender su error. Ejercicios de esta naturaleza se presentan en programas informáticos como *Tell me More* ya expuestos y analizados por varios investigadores (Llisterri, 2001; Cazade, 1999). En F2, observamos un ejemplo de pantalla con *Tell me More*. El oscilograma y la curva melódica permiten al aprendiz de E/LE adquirir cierta corrección fonética en su enunciación mediante la visualización y la audición de su voz de manera simultánea.

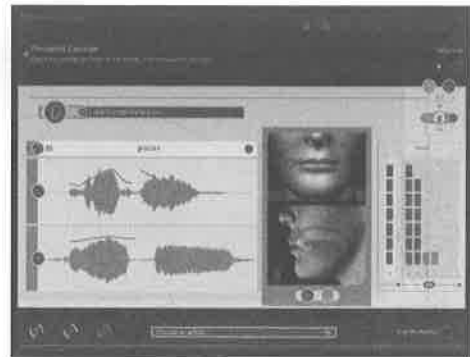
A priori, no parece evidente que un estudiante de LE posea conocimientos de fonética experimental. Sin embargo, las sencillas explicaciones que conducen a reflexiones sobre los sonidos y su articulación, y su plasmación en pantalla harán muy fácil la esta tarea.

APLICACIONES EN VOCALISMO Y CONSONANTISMO

Quitando la diferencia fonológica entre vocales largas y breves dada en eslovaco, el margen de dispersión vocálica entre dicha lengua eslava y el español es bastante similar. Por lo que la recepción y emisión de fonos vocálicos no suponen mayor reto.



F1. Espectros en Praat indicando la curva melódica en «hábito-habito-habito».



F2. Pantalla a modo de ejemplo de Tell me More.

No obstante, a la hora de emisión de consonantes conviene observar las siguientes interferencias por parte de los aprendices eslovacos:

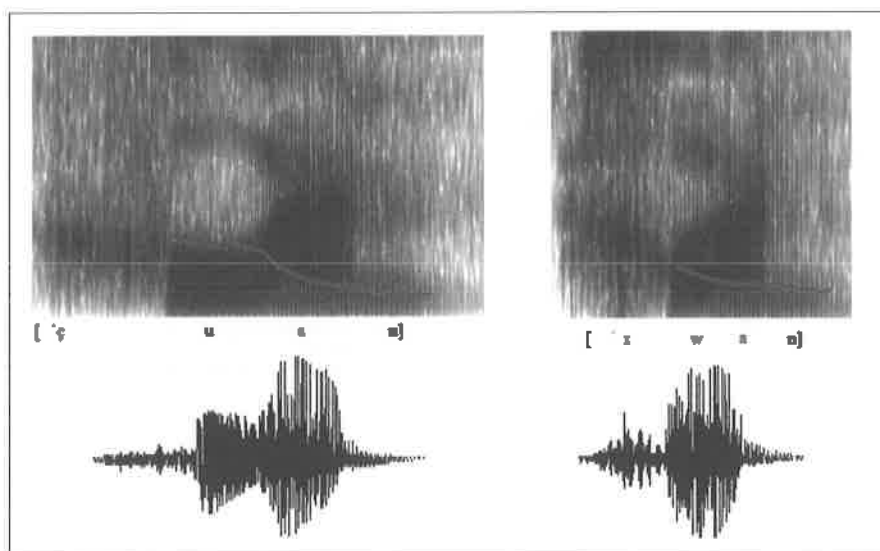
- La yodización extrema –[j]– del fonema [ɟ] (y [λ] en caso de yeísmo).
- La oclusión de los alófonos fricativo-aproximantes de los fonemas /b/, /d/ y /g/ en posición intervocálica.
- La palatización de /x/ hacia /ç/.
- La emisión de /h/ por condicionamiento de visualización del grafema «h».
- La emisión de /v/ por condicionamiento de visualización del grafema «v».
- La tendencia a oscurecer /l/ naturalmente [ɭ] (alveolar velarizada).
- La brevedad y la prolongación del número de oclusiones de /r/ entre vocales o ante /n/, /l/ o /s/³.
- La tendencia natural a realizar /r/ por condicionamiento de la visualización del grafema «r-» (posición inicial de sílaba).
- La posible confusión entre /r/ y /ʀ/.

F3 y F4 son la ilustración de algunos ejemplos interesantes extraídos de las nombradas interferencias.

F3 muestra la diferencia neta entre /x/ y /ç/. En donde la palatal fricativa sorda /ç/ es mucho menos estridente que su análoga velar /x/. El aprendiz observará dicho fenó-

³ Existe cierta similitud en la proyección del fonema /r/ eslovaco y ruso. Kuznetsov y Pamies (2011) realizan un estudio perceptivo hispano-ruso del fonema vibrante múltiple en distintos contextos de habla.

meno tanto en la señal de espectro como en el oscilograma, percatándose de que la diferencia entre ambos fonos es clarísima. Asimismo, es conveniente la corrección articuladora por parte del profesor para asistir al aprendiz hacia la correcta pronunciación del fonema, mediante la repetición de su ejecución y cotejo de datos.

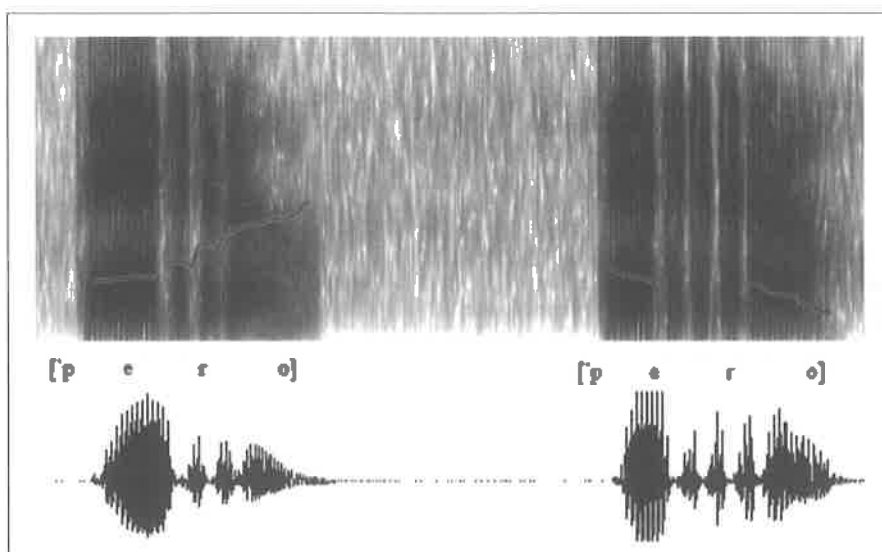


F3. ['cuan] / ['xuan]

En F4, se aprecia el caso del fonema /r/. El espectrograma nos ofrece información sobre el número normal de oclusiones para la realización de dicho fonema. Asimismo, disponemos de información visual del valor de su duración. La imagen compara dos emisiones distintas de dicho fonema. La utilización de pares mínimos (pero/perro) para repetición, observación y profundización de la diferencia entre ambos fonemas es de gran utilidad.

En eslovaco, la diferencia de en español, [r] representa la concepción interiorizada de una «r» larga, frente a /r/ como «r» corta. Su diferencia está condicionada únicamente por la duración del sonido, sin atender a un número de oclusiones más o menos estandarizado. En situaciones de habla veloz, el emisor puede llegar a emitir dos oclusiones brevísimas. En español, como demuestran distintos estudios, /r/ consta de un número preciso de oclusiones –entre tres y cuatro– dependiendo de su exposición en el habla; y en ningún caso podría tratarse de una variante cuantitativa /r/. (Quilis, 1999; Recasens, 1990 y 1999; Muñoz Cuéllar, 2010). Este hecho facilita la confusión y solapamiento de ambos fonemas. Su visualización en el espectrograma facilita un acercamiento a la estructura física de dicho sonido, permitiendo un más fácil acercamiento por parte del aprendiz de E/LE.

Del mismo modo expuesto, el resto de interferencias o transferencias serían limadas mediante la confrontación de datos y la práctica articuladora.



F4. [ˈpero] / [ˈper: o]

CONCLUSIONES

Praat es un programa en continua actualización. Para el aprendiz de LE, ofrece una interfaz sencilla y práctica detallando el resultado de su articulación. El estudiante puede escuchar modelos propuestos por el profesor o descargables de Internet por cuenta propia y visualizarlos directamente en Praat. Gracias al uso de líneas coloreadas puede observar el desarrollo de su curva melódica. Mediante el oscilograma y el espectrograma, deduce la estridencia del sonido que emite y puede comparar parámetros como la intensidad y la duración. Con la herramienta de grabación que ofrece Praat, los aprendices pueden sintetizar su voz una y otra vez, comparar los datos obtenidos y mejorar así su corrección fonética.

El profesor de LE puede, de manera fácil y eficaz, programar lecciones de corrección fonética: desde la palabra aislada hasta el texto o discurso. Del mismo modo, Praat permite la incursión de varios cuadros de anotaciones gráficas bajo el espectrograma, ya sea para indicar precisiones, transcripción ortográfica o transcripción fonética.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, Salustio y Renáta BOJNIČANOVÁ (2001): *Esquemas de eslovaco*, Madrid: Centro de Lingüística Aplicada.
- BOERSMA, Paul y David WEENINK. (2011): *Praat: doing phonetics by computer*. Institute of Phonetic Sciences: Universidad de Ámsterdam, [en línea] < <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> > versión 5.2.42.
- CAZADE, Alain (1999): «De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues», *Alsic*, n.º 2, vol. 2: Université de Strasbourg.

- GARCÍA RAMÓN, Amparo (2010): «Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE). Un estudio de caso», [en línea] <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/15835>>
- GARCÍA RAMÓN, Amparo (2010): «El Praat no engaña», *IV Foro de profesores de E/LE*, [en línea] <<http://www.uv.es/foroele/6foro.html>>
- GERMAIN Aline et Philippe MARTIN (2000): «Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde», *Alsic*, n.º 1, vol. 3: Université de Strasbourg.
- KENT, R. D. y Ch. READ (1992): *The Acoustic Analyses of Speech*, London-San Diego: Whurr Publishers – Singular Publishing Group.
- KUZNETSOV, Vladimir B. y Antonio PAMIES (2011): «Le rôle du contact dans la réalisation des vibrantes espagnoles», comunicación expuesta en *Journées d'études «typologie de rhotiques»*, París: Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- LABRADOR JIMÉNEZ, Tomás y Carmen FERNÁNDEZ JUNCAL (1994): «Aplicaciones del visualizador del habla en la enseñanza del español L/E», en *Actas del IV congreso de ASELE*, Madrid.
- LADEFOGED, P. (1996): *Elements of Acoustic*, Chicago – London: University of Chicago Press.
- LAROUSSE, *Curso de idiomas (2009): Italiano*, Barcelona: Planeta DeAgostini.
- LEMAY, Diana (2006): *Le slovaque de poche*, París: Assimil.
- LLISTERRI, Joaquim (2001): «Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías», *Es Espasa, Revista de Profesores: Espasa*.
- LLISTERRI, Joaquim (2003): «La enseñanza de la pronunciación», *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, pp. 91-114.
- LLISTERRI, Joaquim., M. MACHUCA, C. DE LA MOTA, M. RIERA y A. RÍOS (2005): «La percepción del acento léxico en español», en Consejo Superior de Investigaciones Científicas, *Filología y lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, vol. 1, Madrid: Universidad de Valladolid, pp. 271-279.
- MAGNEN, C., M. BILLIERES y P. GAILLARD (2005): «Surdité phonologique et catégorisation. Perception des voyelles françaises par les hispanophones», *Revue Parole*, 33, Mons: Université de Mons-Hainaut, pp. 9-34.
- MARTIN, Philippe (2010): «Learning the prosodic structure of a foreign language with a pitch visualizer», comunicación en *Speech Prosody 2010*, Chicago: [en línea] <<http://aunc.lpl.univ-aix.fr/~sprog/sp2010/papers/100980.pdf>>
- MUÑOZ CUÉLLAR, Juan Carlos (2010): «El elemento vocálico en la realización de las consonantes róticas en español», comunicación en *XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Roma.
- POLIVANOV, E. (1931): «La perception des sons d'une langue étrangère», *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, Praga: Jednota československých matematů a fysiků.
- PUREN, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, París: CLE International.
- QUILIS, Antonio y Joseph A. FERNÁNDEZ (2003): *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid: CSIC, 18.ª ed.
- QUILIS, Antonio (1999): *Tratado de Fonología y Fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- RECASENS, Daniel, María Dolors PALLARES (1999): «A study of /l/ and /r/ in the light of the «DAC» coarticulation model», en *Journal of Phonetics*, 27: Academic press, pp.143-169.
- RECASENS, Daniel (1991): «On the production characteristics of apicoalveolar tap and trills», en *Journal of Phonetics*, 19: Academic press, pp. 267-280.
- STEVENS, K. N. (1998) *Acoustic Phonetic*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- TROUBETZKOY, Nikolái Sergéyevich (1939): *Principes de Phonologie*, «Grundzüge der Phonologie», *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, traducción francesa de J. Cantineau en 1968, París : Klincksieck.

EL USO DEL DICCIONARIO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS DEL ESPAÑOL PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO *ÉH* DEL PORTUGUÉS DE BRASIL Y *¿EH?* DEL ESPAÑOL

Antonio Messias Nogueira da Silva
Universidade Federal do Pará (Brasil)

RESUMEN: Este trabajo plantea un análisis contrastivo entre los marcadores del discurso *éh* del portugués de Brasil y *¿eh?* del español con vistas a describir las semejanzas y diferencias relacionadas con los usos de estas partículas. Para ello, nos valemos del *Diccionario de Partículas Discursivas del Español (DPDE)* en su versión online. La descripción de los usos que el DPDE plantea para la partícula discursiva *¿eh?* nos permite no solo revelar qué valores esta partícula comparte con el marcador *éh* del portugués sino también determinar qué otros marcadores, en esta lengua, pueden sustituirla. En definitiva, pretendemos presentar el uso del DPDE como una herramienta electrónica útil y capaz de ofrecer a profesores y aprendices pautas más precisas que aporten modos de mejorar el aprendizaje de ambas partículas.

INTRODUCCIÓN

Una perspectiva muy interesante y, sobre todo, necesaria para la enseñanza de las lenguas extranjeras es el estudio de los marcadores del discurso (en adelante MD) de la interlengua de aprendices de una LE, puesto que la interlengua de estos estudiantes es, sin duda alguna, un campo muy fértil para los investigadores. Además, los estudios contrastivos de los MD que se pusiesen en marcha encontrarían una rápida aceptación en las investigaciones descriptivas sobre estas unidades, lo que, ciertamente, facilitaría la obtención de conclusiones más exactas y puntuales, ya que este tipo de investigación –la descriptiva– se encuentra, hoy en día, mejor desarrollada. Esto es también lo que suscribe Fuentes Rodríguez (2010:706), al afirmar que:

El contraste entre lenguas ha sido un campo muy prolífico para el estudio de los marcadores, aspecto que va muy ligado al propio trabajo descriptivo: al tener este un considerable desarrollo, es lógico que se establezcan comparaciones que permitan llegar a una posible traducción, aparte de facilitar una visión de las diferencias entre sistemas.

De otra parte, el análisis contrastivo de los MD que se manifiestan en la interlengua de los aprendientes contribuiría significativamente a la solución de muchos problemas de carácter didáctico y metodológico que rodean estas unidades, como, por ejemplo, los problemas ocasionados por la enseñanza de los MD a partir de la traducción de la lengua materna, dado que este tipo de enseñanza suele promover interfe-

cias lingüísticas que surgen cuando se trata del uso de los MD del español por parte de los aprendices de esta lengua. Ejemplo de ello es el problema al que, a menudo, se enfrentan los estudiantes brasileños de español que, por una asociación equivocada de los valores semántico-pragmáticos de los MD del portugués a los MD del español, traducen algunas partículas discursivas de su lengua materna y las utilizan en su interlengua sin darse cuenta de que dichos valores, en muchas ocasiones, no se corresponden en los contextos de ambas lenguas (como ejemplos podemos citar: el marcador *entretanto* que, en portugués, es conector contraargumentativo y, en español, no es un MD sino un adverbio; el MD *pois não*, en portugués, es un marcador que indica consentimiento o concesión, mientras que, en español, su traducción directa *pues no* significa todo lo contrario).

Otro problema a que se enfrentan tanto los estudiantes brasileños de ELE como los aprendices hispánicos de PLE¹ se refiere al uso de marcadores del discurso cuya similitud formal es muy evidente entre ambas lenguas y cuyos valores semántico-pragmáticos, no obstante, apenas coinciden. Pongamos por caso los usos de las partículas discursivas *¿eh?* (o *eh*) del español y *éh* (o *eh*) del portugués de Brasil de que, en este estudio, nos ocupamos. Si bien es cierto que dichos marcadores poseen prácticamente la misma forma, también lo es que la partícula *¿eh?* del español expresa muchos más valores pragmático-discursivos que su equivalente *éh* (o *eh*) del portugués. En otros términos, el hecho de que la polifuncionalidad de *¿eh?* sea mayor en español que la de su homónimo *éh* en portugués puede, en ocasiones –si el estudiante no posee un cierto dominio de los usos de *eh* en ambas lenguas–, dificultar tanto la producción como la comprensión de los discursos que los aprendientes brasileños e hispánicos tienen que llevar a cabo.

Así pues, según ya afirmábamos anteriormente, el cometido principal de nuestro estudio consiste en proponer el uso del DPDE² como una herramienta electrónica útil y eficaz en el aula para la enseñanza-aprendizaje de los aspectos contrastivos referentes a las partículas discursivas *¿eh?* del español y *éh* del portugués de Brasil. Esta obra, a nuestro modo de ver, reúne las características metodológicas que la enseñanza y el aprendizaje de los MD en una L2 requieren. En definitiva, nuestro trabajo, al valerse del DPDE para el planteamiento de un análisis contrastivo entre los marcadores acotados, pretende ofrecer resultados sobre los usos de tales partículas con objeto de facilitar su enseñanza-aprendizaje a los profesores y estudiantes tanto de ELE como de PLE.

BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS MD *¿EH?* DEL ESPAÑOL Y *ÉH* DEL PORTUGUÉS DE BRASIL

Por lo que se refiere al tratamiento del MD *¿eh?* en el discurso hispánico, Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4188/4199), en su estudio conjunto sobre MD, incluyen *eh* (forma con la que sustituyen *¿eh?*) en el grupo de los *enfocadores de la alteridad (apéndices comprobativos)*³ y de los *metadiscursivos conversacionales*. En el primer caso –partícula enfocadora de la alteridad–, *eh* se introduce entre las «unidades que le

¹ Portugués como lengua extranjera.

² Véase Briz, Pons Bordería y Portolés (coords.) (2008): <www.dpde.es>.

³ Cfr. Ortega Olivares (1985).

sirven al hablante para conseguir del oyente cierta corroboración (que no excluye su rechazo) respecto del segmento del discurso al que remiten» (*Ibid.* 4188). En el segundo –metadiscursivo conversacional–, esta partícula actúa como un procedimiento que utiliza el interlocutor para construir su discurso, es decir, funciona como un estructurador de la conversación que el hablante utiliza para mantener su turno (el hablante trata de ir ajustando esta partícula a lo que quiere decir, a la par que concede la palabra al oyente, apuntando a este como el destinatario del mensaje).

Briz (1998) también incluye la partícula *¿eh?* entre los *marcadores metadiscursivos* y la sitúa, precisamente, entre los marcadores *metadiscursivos de control del contacto*. Se trata de un marcador discursivo propio del discurso oral, especialmente de la conversación, donde se presenta como una marca que manifiesta la relación entre los interlocutores de la conversación, sujeto y objeto de la enunciación, y de estos con sus enunciados; en este caso, tiene función interpersonal, socializadora y se presenta junto con marcadores como *¿no?*, *¿ves?*, *¿verdad?*, *oye*, *fíjate*, *hombre*, etc. Además, para este autor, *¿eh?*, al igual que los marcadores de su grupo, cumple «una función predominantemente expresivo-apelativa y también fática, que se concentra en el discurso bien como reafirmación o justificación del yo, de su actuación o de lo dicho (...)» (Briz, 1998: 225).

Montañes Mesas (2009), por su parte, describe el MD *¿eh?* según la unidad discursiva y la posición que ocupa dentro de esta. En su estudio, la autora, mediante la aplicación de una propuesta de segmentación del discurso conversacional capaz de identificar unidades inferiores al acto (los subactos), demuestra cómo la posición discursiva en la que aparece este marcador determina o condiciona su valor pragmático-discursivo en la conversación. Se trata de una teoría que permite no solo reconocer usos estructuralmente distintos de *¿eh?* en tanto en cuanto se entienda como marcador discursivo (*¿eh?* como acto y *¿eh?* como subacto) sino también describir las funciones que desempeñan en dichas posiciones. En otros términos, esta teoría consigue dar cuenta de los valores de *¿eh?* a partir de su asociación y posición en dos unidades discursivas: *¿eh?* como acto que constituye una intervención y como subacto adyacente interpersonal (Briz y Pons Bordería, 2010: 338).

En lo concerniente al tratamiento de la partícula discursiva *éh* (o *eh*) del portugués de Brasil, Marcuschi (1999) incluye dicha partícula en el grupo de los *marcadores discursivos de vacilación*, entre los que se encuentran también *ahn* y *mm* (*humh*), ya que son sonidos que no constituyen palabras lexicalizadas y casi siempre aparecen con alargamientos y rellenando pausas en el discurso. Son, por ello, la materia prima de las pausas rellenas («*O que te chama muito atenção? –éh... as roupas éh:: ... os cenários*»). Esta descripción del MD *éh* es también la que comparte Urbano (1999: 211), quien opina que dicha partícula discursiva rellena pausas de diversa naturaleza. Para este autor, con esta función, tal marcador se sitúa, en general, en el interior de los enunciados y a veces se produce con alargamientos y con una entonación vacilante.

Finalmente, cabe añadir que Nogueira da Silva (2011: 185), tras analizar el uso del MD *éh* en las narrativas orales de estudiantes brasileños de ELE, comprueba que esta partícula actúa predominantemente como marca de regulación, o lo que es lo mismo, como marcador metadiscursivo de control del mensaje, cuyo uso desmesurado, en este tipo de discurso, muchas veces, puede convertirlo en una muletilla. Se trata de una partícula que, según este autor, es muy frecuente en las narrativas orales de estos aprendices, y suele, además, aparecer marcada por constantes alargamientos y pausas. Así, juntos (marcador, alargamientos y pausas), constituyen importantes procedimientos de

construcción del discurso narrativo, mecanismos de los que se vale el estudiante para estructurar su texto, acumular la información enunciada e ir procesándola y manteniendo su turno.

EL USO DEL DPDE PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS MD ¿EH?
DEL ESPAÑOL Y ÊH DEL PORTUGUÉS

Tal y como examinábamos en líneas precedentes, en los discursos orales del español actual que producen los hablantes nativos, los valores del marcador ¿eh? son mucho más amplios que los usos de êh que los estudiantes brasileños llevan a cabo en su lengua materna. Así, el DPDE establece tres principales valores pragmático-discursivos para este marcador, valores que este diccionario describe como ¿eh?¹, ¿eh?² y ¿eh?³:

1. ¿EH?¹: *solicitud reforzada de aceptación*. El hablante, mediante el uso de la partícula ¿eh?, «apela al oyente solicitando de manera reforzada que confirme, ratifique o acepte lo dicho o lo que el hablante le pide, con frecuencia un cambio de actitud, de forma expresa o sobreentendida»:

[C disfruta comiendo y hablando de comida]

(...)

P: *noo/ a ese paso no adelgazarás/ ¿eeh?*

C: *stii↓ he perdido un poquito↑*

(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p. 220, l. 1168-1172)

- 1.1. Por otra parte, «cuando la partícula ¿eh? sigue a enunciados con valor exhortativo (órdenes, advertencias, etc.) es más evidente el valor intensificador. El hablante solicita un cambio de actitud o una respuesta no necesariamente verbal»:

A: *¡ye cuidao con las hormigas! ¿eh?*

(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p. 50, l. 17)

- 1.2. Otras veces, ¿eh? puede adoptar un valor de atenuación⁴. En este caso, el MD funciona como «una manifestación de cortesía; especialmente cuando sigue a una petición, pregunta, recomendación, rechazo a un ofrecimiento, o a cualquier enunciado que suponga una cierta amenaza a la imagen del interlocutor»⁵:

E: *te pongo un Jotabé↓ peroo/ hielo no hay↓ con agua/ si quieres*

G: *no↓ solo solo*

E: *¿solo? ¡ah! pues mejor/ te lo pongo porque como no hay hielo↑§*

G: *§pero no pongas mucho ¿eh?*

E: *no↓ no↓ yoo te saco la botella↑ y tú te pones el que quieras*

(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p. 108, l. 1094-1099)

⁴ Según Edeso Natalias (2009), el MD *eh*, al funcionar como elemento de cortesía, es un constituyente extra-clausal, puesto que se refiere a un enunciado previo sin el cual no se entendería ese valor de cortesía o de pregunta que se manifiesta a través de este marcador: *¿Qué tal vamos?, ¿eh?* (*eh* indica cortesía hacia el interlocutor).

⁵ Según el DPDE, esta función comunicativa es semejante a la que cumple *¿no?* junto a enunciados negativos y otros marcadores del tipo *¿entiendes?* o *¿sabes?* en ciertos «contextos de recriminación».

Pues bien, para el caso específico de la función *solicitud reforzada de aceptación* de la partícula *¿eh?* en el español, tanto el profesor de ELE como el de PLE, a la hora de enseñar a sus alumnos las partículas *éh* del portugués de Brasil y *¿eh?* del español, deberán tener en cuenta que ambas partículas, pese a su semejanza formal, no comparten esta función pragmático-discursiva. Es decir, dicha función que el DPDE describe para *¿eh?* no se puede realizar mediante el uso del *éh* del portugués, sino a través del uso de otros MD de carácter interaccional de esta lengua, tales como *hem?* (o *heim?*), *viu?* y *tá?* (por citar algunos), que pueden funcionar como marcadores fáticos de naturaleza o entonación interrogativa, producidos tras enunciados asertivos (cfr. Urbano, 1999). En los siguientes ejemplos extraídos del «Corpus do Português»⁶, podemos comprobar el uso de *hem?*, *viu?* y *tá?*, con función de *solicitud reforzada de aceptación*, semejante al MD *¿eh?* del español:

- a) «*se não souber é muito mais prático você ir ao supermercado comprar -- um pacotinho de lasanha -- ou então já a lasanha pronta -- tá né? semipronta -- só põe no forno -- e assa (é) muito rápido -- agora se você quiser prepará-la mesmo -- então o negócio é fazer a massa -- depois cozinhar essa massa -- aí -- entra a dificuldade -- porque na hora de cozinhar a massa -- aprende bem hem? -- você tem que * -- que cozinhar com bastante água -- e -- aos poucos*»

(PorBr-LF-SP, 2)

- b) «*éh: caranguejo a gente vê caranguejo assim meio marrom e a gente pensa que o caranguejo é marrom porque é marrom mesmo -- é nada -- aquilo é lama minha filha -- lama -- quando você vai pra um barzinho que pede pirão -- que vem aquele pirão marrom -- é lama -- viu? -- não é ((rindo)) é: -- caranguejo que é assim não*»

(PorBr-LF-Recf, 102)

- c) «*Beto comprometera-se a acompanhar Ricardina ao estúdio, mas na véspera veio com a cara mais limpa desculpar-se: 'Perdoe, minha nega, estou morrendo de pena, não vou poder te levar à televisão... surgiu um imprevisto, um almoço de aniversário, compromisso ao qual não posso faltar. Dona Helena, esposa de doutor Gustavo, faz anos amanhã e eles me convidaram, me desculpe, tá? Fica para a próxima vez'...*»

(PorBr-Fic:Gattai:Crônica, 988)

Donde las partículas discursivas *hem?*, *viu?* y *tá?* funcionan al igual que *¿eh?* del español, es decir, actúan como marcadores de *solicitud reforzada de aceptación*. Así, la partícula *hem?* (ej.: a) intensifica la advertencia expresada en el segmento anterior «*aprende bem hem?*» y la petición (u orden) implícita «*presta atención o fíjate bien*». Del mismo modo, la partícula *viu?* (ej.: b) intensifica la advertencia «*é lama -- viu?*» y la petición o recomendación implícita «*Cuidado no te dejes engañar*». En el ejemplo (c), el miembro discursivo «*me desculpe*» es una petición al interlocutor para que le disculpe por no poder cumplir con su promesa, petición que está cortésmente atenuada mediante la partícula *tá?* En particular, con respecto a la partícula discursiva *hem?* (o *heim?*) del portugués, cabe destacar que su correspondiente más próximo en espa-

⁶ Para ejemplificar algunos usos de los MD del portugués de Brasil, nos valdremos de algunas muestras que el «Corpus do Português» reúne en su versión online (<http://www.corpusdoportugues.org/x.asp>).

ñol es el marcador *¿ein?* De hecho, el propio DPDE, dentro del campo *variantes menos frecuentes* relacionadas con el primer significado *solicitud reforzada de aceptación* del MD *¿eh?*, considera *¿ein?* su variante y posible sustituta. Este hecho corrobora nuestra afirmación de que la partícula *¿eh?* del español, en este contexto, puede ser correspondiente de *hem?* del portugués, puesto que esta partícula es la que equivale a la forma *¿ein?* del español.

2. *¿EH?*: *Reafirmación*. El marcador *¿eh?* «reafirma lo que el propio hablante dice a la vez que parece llamar la atención del oyente para que se alic con él y con lo que está diciendo». En muchas ocasiones en las que encontramos este valor, el oyente «utiliza a veces una expresión breve de conformidad (*claro, sí, mm*), un gesto o produce risas como muestra de alianza con lo que el hablante está diciendo»:

S: y este año también vamos a ganar ¿eh? lo que pasa que lo- hemos tenido la- la desgracia de los dos primeros partidos↑/ no hacerlos muy bien// pero que ya nos estamos empezando a poner ¿eh?/ también lo- siempre los primeros partidos↑ el año pasao igual/ los cinco primeros partidos↑ los perdimos todos

J: mm

(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p. 155, l. 491-501)

- 2.1. En ocasiones, la función intensificadora de *¿eh?* consiste en el «refuerzo de los argumentos y conclusiones expresados por el hablante», así como de ciertas actitudes que, con frecuencia, aparecen en secuencias descriptivas y narrativas para mantener la atención del interlocutor:

E: y la gente que va así va a terminar muy mal ¿eh?? y yo las admiro y chapó↓ y vaya↓ y bien↓ ((no hacen mal)) y viven la vida/ conocen amigos

(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p. 95, l. 570-572)

- 2.2. Otras veces esta partícula aparece «con valor expletivo o de muletilla, a modo de pausa léxica para pensar lo que sigue a continuación. El empleo continuo y repetido de esta partícula es un tic lingüístico de algunos hablantes»:

V: da paso/ aunquee- da paso aa- aparece otra/ otraa adicional↑// dondee see/ mm/ va a establecer/ mm/ un procedimiento por el que- por el que se permita LA MOVILIDAD de los actuales psicopedagogos// al no aparecer lo de amortizar↑/ tampoco quiere decir qu'es un puesto// no/ no/ qu'es un puesto que sigue/ ¿eh?/ entonces/ ¿eeh? see- / por el procedimiento que SE ESTABLEZCA también/ ¿eh?// [pero ee- eel// eso=]

(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p. 174-175, l. 286-296)

El valor *expletivo o de muletilla* constituye, por así decirlo, el único caso en que la partícula *¿eh?* del español y su equivalente más próximo *éh* del portugués de Brasil comparten la misma función pragmático-discursiva⁷. Sirva como botón de muestra el siguiente ejemplo del marcador *éh* del portugués:

⁷ Esta afirmación puede ratificarse mediante algunos aspectos que ambas partículas (*¿eh?* del español y *éh* del portugués) comparten en estas lenguas. Nos referimos, más bien, a los siguientes rasgos que el

- a) «é:: é o tal negócio – nós estamos nessa nesse nesse século de comunicação – e:: – pra mim pelo menos me parece que comunicação é faca de dois gumes – como consequência de uma uma comunicação muito: – intensa – os Estados Unidos tiveram há algum tempo atrás – *éh*: uma uma crise – de cultura própria – e foram obrigados a a a a:: – importar – *éh*: homens cultos – porque: *éh*: se eles não tinham analfabetos pelo menos também não tinham grandes culturas»

(19Or:Br:LF:Recf, 3)

Nótese que en ese ejemplo (a), la partícula discursiva *éh* del portugués se presenta como un elemento de cierta frecuencia en este pequeño fragmento discursivo oral. Se trata, pues, del *éh* que Marcuschi (1999) considera *marcador discursivo de vacilación* y su empleo, al igual que el *¿eh?* del español que describen Briz y Montañez en el DPDE o el *eh* metadiscursivo conversacional de que nos hablan Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4199), indica que el informante trata de ir ajustando la expresión a lo que quiere decir, a la vez que mantiene el turno y apunta al oyente, en cierto modo, como destinatario del mensaje (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4199)⁸. Así pues, pensamos que, solamente en este caso (es decir, el uso de las partículas *éh* y *¿eh?* tanto en español como en portugués con valor expletivo o de marca de vacilación del hablante), se puede afirmar que existe una correspondencia de valores pragmático-discursivos entre ambos marcadores en el discurso hispánico y en el brasileño. En otros términos, los marcadores *éh* y *¿eh?* funcionan, en ambas lenguas, como un importante procedimiento de construcción del discurso oral, un apoyo de que se vale el interlocutor para ganar tiempo, pensar en lo que va a decir y así mantener el hilo discursivo.

Por otro lado, cabe comentar que los demás usos relacionados con la función *reafirmación* del MD *¿eh?* del español no se observan en el empleo de la partícula *éh* del portugués de Brasil. Nos referimos, precisamente, a los siguientes usos anteriormente descritos para *¿eh?*: «reafirma lo que el propio hablante dice a la vez que parece llamar la atención del oyente para que se alie con él y con lo que está diciendo» y «refuerzo de los argumentos y conclusiones expresados por el hablante». Se trata, pues, de usos que no encuentran correspondencia en el empleo del MD *éh* del portugués de Brasil, aunque es cierto que dichos valores se pueden realizar mediante el empleo de otros marcadores, tales como *sabe?*, *né?* (o *não é?*) y *entende?*:

- a) «– e eu gosto realmente de da parte de: de: instrumento tanto é que o tipo de música que eu ouço – é muito assim por exemplo tem uma cara que eu gosto muito que é é um cara alemão e ele toca harpa eletrônica *sabe?* – instrumento de corda não é? – () saxofone piano *sabe?* eu gosto muito»

(PorBr-LF-Recf, 339)

- b) «você – você lê habitualmente jornais? – jornais não porque: é preciso ter um estômago bem – grosseiro ((rindo)) pra aceitar ler jornal habitualmente

DPDE presenta para el MD *¿eh?* y que también pueden ser observados en el uso de *éh* del portugués: 'posición': se encuentran en el interior del miembro del discurso; 'sintaxis': no suponen ni marcan cambio de turno; y 'registro': están marcados por su uso frecuente en el registro coloquial y en el discurso oral.

⁸ Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4199) señalan que la partícula discursiva *eh*, al cumplir el papel de acumular la información y estructurar el texto, también funciona como un elemento que introduce una cierta instrucción hacia el oyente, orienta a que sea este quien procese la información.

– mas eu gosto muito de ler – eu acho uma questão até de obrigação né? tem que de qualquer maneira se atualizar com as coisas que estão acontecendo»
(PorBr-LF-Recf, 27)

- c) «porque como eu disse a mente a cabeça é o mais importante – porque se você coloca na cabeça que você é incapaz de fazer determinada coisa você vai ser incapaz – então não adianta nenhum membro seu vai se desenvolver – porque a mente que é o centro de tudo não está preparada pra essa de / esse desenvolvimento – *entende?* – você vai ter de querer de pensar que vai conseguir que você consegue aquilo que você quer conseguir que você tem na cabeça de / consegue você consegue»

(PorBr-LF-Recf, 230)

Tal y como puede apreciarse, en los ejemplos (a), (b) y (c), los marcadores *sabes?*, *né?* y *entende?*, al igual que la partícula *¿eh?* que describe el DPDE, actúan como una especie de fórmula de reafirmación de lo que dice el hablante, al mismo tiempo, que parece llamar la atención del oyente para que se alíe con él y con lo que ha dicho o afirmado⁹. Además, en estos ejemplos, se nota que el hablante, al usar las partículas acotadas, no exige una respuesta expresa por parte del oyente, aunque eso no impida que pueda darse, a veces, algún tipo de confirmación por parte de este, que puede venir expresada por medio de elementos verbales, fáticos o no verbales. En concreto, en los ejemplos (a) y (b), el hablante a través del uso de *sabes?* y *né?* se reafirma en lo que viene diciendo y llama la atención del interlocutor y continúa su emisión. En el ejemplo (c), de otra parte, el uso del MD *entende?* constituye un refuerzo del argumento y conclusión expresados anteriormente por el hablante: «*porque a mente que é o centro de tudo não está preparada pra essa de / esse desenvolvimento*».

3. *¿EH?*: petición de aclaración sobre lo dicho/petición de rectificación. El interlocutor «reacciona a lo dicho y pide bien una aclaración o repetición de información no entendida o no comprendida adecuadamente, bien una rectificación por lo dicho o hecho por alguien»:

E: ¿qué tal?§

B: §¿eh?§

E: §¿qué tal?/¿has ido a la playa?

B: *noo/¿por qué?*

E: *estás moREna// morena*

(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p. 231, l. 321-325)

- 3.1. Por otro lado, en algunos casos, «la reacción expresa sorpresa o desconcierto ante lo dicho»¹⁰:

⁹ En el campo *partículas semejantes* al MD *¿eh?* con valor de reafirmación o refuerzo, el DPDE señala que estas funciones también pueden expresarse con el uso de los marcadores *¿no?*, *¿sabes?* y *¿entiendes?*, sobre todo, el valor de refuerzo. A raíz de esta explicación, pensamos que es adecuada la descripción que planteamos, en este estudio, con respecto a la equivalencia de *¿eh?* del español, con valor de reafirmación o refuerzo, con las partículas discursivas *sabe?*, *né?* y *entende?* del portugués de Brasil, puesto que estas partículas son las correspondencias más próximas de *¿sabes?*, *¿no?* y *¿entiendes?* del español.

¹⁰ Partículas del tipo *¿mm?* o *¿sí?* tendrían un valor pragmático-discursivo similar al descrito. Se ha de destacar, por otra parte, que el marcador *¿no?* cumpliría estas funciones «especialmente cuando expresa recriminación o sorpresa y combinado con enunciados negativos aseverativos».

A: *si a nosotras nos hubieran dejao*→

M: ¿¡EEH!?

S: *es- eso↑/ para eso no hay hora*

M: *eso sí que es v- ee v((erdad))- ay- [¡aay!//¡ay qué sinvergüenza!]*
(Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, p.123, l. 31-38)

Por último, respecto del valor *petición de aclaración sobre lo dicho/petición de rectificación* que el DPDE describe para el MD *¿eh?* en el discurso hispánico, hemos concluido que este valor tampoco se realiza mediante la partícula *éh* del portugués de Brasil, por lo que ambas partículas (*¿eh?* y *éh*) una vez más no comparten los mismos usos. Así, si queremos encontrar un correspondiente más próximo en portugués para, en particular, el valor de *petición de aclaración sobre lo dicho/petición de rectificación* que el MD *¿eh?* expresa en español, debemos considerar la actuación de la partícula *ahn?* (o *hã?* y *ã?*) en el discurso brasileño¹¹. Esto es lo que podemos comprobar en los siguientes ejemplos:

- a) «DOC. – *Hum, hum. Fale, descreva alguns, quer dizer, elementos do trânsito que contribuam de forma, que constituem trânsito, instrumentos, pessoas, etc.*

LOC. – *Ah, temos os sinais de trânsito, temos as faixas, temos as vias, né, de acesso, viadutos (sup.)*

DOC. – *(sup.) Quais são as funções das (sup.)*

LOC. – *(sup.) Ahn?*

DOC. – *Quais são as funções das faixas?*

LOC. – *As faixas, podemos ter faixa de pede... pedestre pra poderem atravessar a rua,(...)*»

(INQ: 0008, NURC-RJ)

- b) «P: *SEXO E SEXUALIDADE? RESPOSTA: Hã???* *Faço..muito se for possível.. tenho compulsões e taras como qualquer um..Adoro falar sobre sexo, não tenho pudores com meu corpo, não tenho vergonha de fazer o que tenho vontade e com quem quiser..Descarto qualquer rótulo que me venda para uma sociedade sedenta por liberdade mas reprimida por seus próprios tabus coloniais.*»

(19Or:Br:Intrv:Web)

Donde «*ahn?*» y su variante «*hã?*» parecen cumplir la misma función que el MD *¿eh?* del español. En el ejemplo (a), el entrevistador hace una pregunta al entrevistado («*Quais são as funções das [sup.]?*»), quien no parece comprenderlo o escucharlo adecuadamente, por lo que reacciona solicitando una repetición de lo dicho mediante la partícula discursiva *ahn?* Por otra parte, en el ejemplo (b), el entrevistado, mediante el uso del MD *hã?*, expresa sorpresa o desconcierto ante la pregunta que le hace el entrevistador («*Sexo e sexualidade?*»).

¹¹ Cfr. Urbano (1999: 206).

CONCLUSIONES

Tal y como hemos examinado, las partículas discursivas *éh* del portugués de Brasil y *¿eh?* del español, aunque presenten una gran similitud formal, no comparten la mayoría de sus valores pragmático-discursivos. Es decir, se trata de marcadores cuyas funciones se distancian considerablemente en ambas lenguas. Cabe recordar, no obstante, que solo y exclusivamente el *valor expletivo o de muletilla* que expresan estas partículas coincide en las lenguas acotadas. Los demás usos de *¿eh?* que apunta el DPDE se expresan en portugués a través de marcadores diferentes, tales como: *hem?* (o *heim?*), *viu?* y *tá?* (*solicitud reforzada de aceptación*); *sabe?*, *né?* (o *não é?*) y *entende?* (*reafirmación*) y *ahn?* (o *hã?* y *ã?*) (*petición de aclaración sobre lo dicho/petición de rectificación*). El siguiente cuadro resume e ilustra mejor lo que hemos venido explicando:

<i>¿EH?</i> : FUNCIONES SEGÚN EL DPDE		MD EQUIVALENTES EN PORTUGUÉS
<i>¿EH?</i>	<i>Solicitud reforzada de aceptación:</i> a) apela al oyente solicitando de manera reforzada que confirme, ratifique o acepte lo dicho... b) reacción que expresa sorpresa o desconcierto... c) valor de atenuación, manifestación de cortesía...	HEM? (HEIM?), VIU?, TÁ?
	<i>Reafirmación:</i> a) reafirma lo que el propio hablante dice a la vez que parece llamar la atención del oyente... b) refuerzo de los argumentos y conclusiones...	SABE?, NÉ? (NÃO É?), ENTENDE?
	c) valor expletivo o de muletilla...	ÉH
	<i>Petición de aclaración sobre lo dicho/petición de rectificación:</i> a) reacciona a lo dicho y pide bien una aclaración o repetición de información no entendida... b) reacción que expresa sorpresa o desconcierto...	AHN? (HÃ?, Ã?)

Consideramos, pues, que el uso del DPDE para el análisis contrastivo de las partículas de que nos ocupamos en este trabajo puede ser de gran utilidad para su enseñanza y aprendizaje, no solo porque nos posibilita entender su papel en los discursos que producen los nativos brasileños y españoles, sino también porque dicho diccionario puede ofrecernos una serie de aspectos relacionados con el contexto de uso de *¿eh?*, que nos apuntan importantes directrices para buscar sus correspondientes equivalencias en portugués. Nos referimos, más bien, al modo como el DPDE organiza y caracteriza la partícula *¿eh?*, es decir, mediante unos apartados en los que las características de este marcador se explican por un lenguaje sencillo próximo al lector y no por términos excesivamente técnicos que, desde luego, dificultarían su comprensión. Se trata de un modo de organización que se caracteriza de la siguiente manera: *definición, prosodia y puntuación, otros usos, posición, sintaxis, registro, variantes menos frecuentes, fórmulas conversacionales, partículas semejantes y no es partícula en*. Pues bien, a nuestro entender, la explicación sobre los usos y características del MD *¿eh?* que el

DPDE presenta en estos apartados resulta un mecanismo de gran valor didáctico que sirve para que discentes y docentes puedan comprender de manera más clara su uso en español, y, por consiguiente, encontrar partículas discursivas equivalentes a este marcador en portugués.

En conclusión, la propuesta de análisis contrastivo planteada entre los marcadores ¿eh? y éh a partir del uso del DPDE no solo ha pretendido describir las semejanzas y diferencias relacionadas con los usos de estas partículas sino también servir de ejemplo para que profesores y estudiantes tanto de ELE como de PLE se valgan de esta fundamental herramienta electrónica en el sentido de buscar nuevas equivalencias relacionadas con el uso de otros MD en ambas lenguas, como, por ejemplo, las que se refieren a los MD ¡ah!/ah, al final/afinal, bueno/bom, o sea/ou seja, etc. Este tipo de trabajo facilitaría la comprensión y el dominio del uso de unas unidades discursivas que, por lo general, se presentan con una gran polifuncionalidad y gran similitud formal en las referidas lenguas, lo que, consiguientemente, suele implicar la aparición de interferencias negativas en la interlengua de brasileños aprendientes de español y, de igual manera, de españoles estudiantes de portugués.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Revista *Oralia*, Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, Antonio, Salvador PONS BORDERÍA y José PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*, [en línea] <www.dpd.es.> .
- BRIZ, Antonio y Salvador PONS BORDERÍA (2010): «Unidades, marcadores discursivos y posición», *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, 327-358.
- DAVIES, Mark y Michael FERREIRA (2006-): *Corpus do Português (45 milhões de palavras, sécs. XIV-XX)*, [en línea] <http://www.corpusdoportugues.org>.
- EDESOS NATALÍAS, Verónica (2009): *Contribución al estudio de la interjección en español*, Bern: Peter Lang.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2010): «Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada», *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, 689-746.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS (1999): «Los marcadores del discurso», *Gramática descriptiva de la lengua española*, tomo 3, Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.
- MARCUSCHI, Luis Antonio (1999): «A hesitação», *Gramática do português falado. Novos estudos*, Vol. VII, São Paulo: Unicamp, 159-194.
- MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar (2009): «La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los MD en la clase de E/LE», *Revista del V Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, [en línea] <http://www.uv.es/foroelt/>.
- URBANO, Hudinilson (1999): «Aspectos basicamente intracionais dos marcadores discursivos», *Gramática do português falado*, V. VII, Campinas: Editora da UNICAMP, 195-258.
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2011): *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.

UTILIZAR LA RED PARA APRENDER EL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA Y APRENDER A APRENDER: DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE AUTO-DIRIGIDO CON AYUDA

Claude Normand

*Universidad Henri Poincaré – Nancy1 (IUFM de Lorraine)
ATILF (equipo CRAPEL) / CNRS, UMR 7118 – Nancy Université. FRANCE.*

RESUMEN: La comunicación gira en torno a la utilización de los recursos que ofrece la Red con el fin de desarrollar la competencia comunicativa del alumno y su autonomía en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Aprovechando las aportaciones científicas en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas del equipo ATILF CRAPEL al que pertenecemos como investigadores y buscando una forma atractiva y eficaz para ayudar a nuestros alumnos francófonos a obtener un diploma de ELE de nivel B2, ofrecemos un dispositivo de aprendizaje en autodirección del español que favorece, al mismo tiempo, el desarrollo de una reflexión sobre la forma de aprender las lenguas.

UNA SITUACIÓN COMPLEJA

La enseñanza de ELE de la que tenemos la responsabilidad en el Instituto Universitario de los Maestros (IUFM) de Lorraine (Francia), se desarrolla en un contexto muy particular que es preciso presentar pero los particularismos de esta situación no impiden que las propuestas que hacemos puedan ser transferidas a otro contexto. Aunque arrancan de allí, dichas propuestas desbordan la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de ELE para expandirla hacia el campo educacional.

En Francia, desde el curso 2010-2011, todos los estudiantes que quieran ser profesores de primaria tienen que tener un máster universitario sin que importe la asignatura ya que la ley no precisa el tipo de máster. Esta reforma alteró profundamente el sistema de formación profesional de los docentes que tuvo que reformarse a toda prisa para adaptarse a la nueva situación. Los institutos de formación de los maestros (IUFM) que eran una institución aparte tuvieron que integrarse en las universidades que querían acogerlos y, hoy, la mayoría de ellos ofrecen másteres de tipo profesional, por una parte con formación académica en todas las asignaturas de primaria y por otra parte con prácticas que le parecerán muy cortas a cualquier docente de formación profesional. Pero, además de esto, los másteres, por voluntad gubernamental, tienen que incluir clases de preparación a las oposiciones.

Por si fuera poco, además de la superación de todas estas pruebas, nuestros alumnos se ven confrontados a la necesidad de conseguir un certificado de nivel 2 en infor-

mática para la enseñanza (C2i2e)¹ y de justificar la obtención de un diploma en una lengua extranjera a un nivel B2 del Marco Europeo de las Lenguas. La gran mayoría escoge el inglés y prepara los exámenes de certificación que proponen organismos privados o la Universidad, sobretodo el TOEIC² y el CLES³. Pero no todos escogen el inglés y un 20 % poco más o menos elige el español, lengua que también tiene un examen CLES de certificación. Obviamente podrían presentarse al DELE del Instituto Cervantes pero no lo hacen por razones económicas⁴.

En consecuencia a los profesores de didáctica de las lenguas nos toca también dar clases de lengua para ayudar a estos alumnos a aprobar el examen. Las dificultades son muy numerosas (la falta tiempo, la falta de disponibilidad psicológica etc.) pero, paradójicamente, esta situación compleja y estos frenos nos obligan a buscar soluciones innovadoras que compaginen el compromiso formativo de un instituto de formación de profesionales de la enseñanza con la eficiencia de un aprendizaje de lenguas que no puede exigir de los estudiantes un esfuerzo exclusivo. Lo que se juega aquí es más que la capacidad de manejar una lengua, es aprender con eficacia y conciencia para reforzar las competencias del profesional de los aprendizajes que es, al fin y al cabo, cualquier profesor. Este es el reto que tenemos que afrontar y para eso nos acogemos a las teorías del aprendizaje auto-dirigido que va desarrollando desde hace más de 30 años, nuestro equipo de investigadores, llamado CRAPEL⁵ y que forma parte del Laboratorio ATILF⁶ CNRS de Nancy Université. Y hoy los recursos que ofrece la Red les dan nuevo impulso a estas propuestas y esto es lo que vamos a tratar de exponer a continuación.

UN ALUMNADO A LA VEZ HETEROGÉNEO Y HOMOGÉNEO

Al matricularse en el Máster del IUFM, llamado MEF EEE, «Métiers de l'Enseignement et de la Formation, spécialité Enfance, Enseignement, Education», los estudiantes expresan con evidencia su voluntad de ser algún día docente. Desde este punto de vista, es decir en cuanto a la meta que persiguen, forman un grupo más bien homogéneo pero vienen de horizontes académicos muy distintos. Antes de acceder a este máster, unos han estudiado la carrera de historia, otros la de matemáticas, unos han estudiado ciencias de educación y otros idiomas. Huelga decir que los que tienen ya licenciatura de inglés o de español o de cualquier lengua extranjera se libran de la obligación de la certificación. A la diversidad de las carreras se suma una gran diversidad en la relación con la lengua extranjera escogida y, claro está, en los niveles alcanzados. Muchos han dejado de estudiar idiomas al ingresar en la universidad o, si han estudiado alguno, lo han hecho a pesar suyo sorteando los exámenes pero sin interés acerca del enriquecimiento personal y colectivo que puede traer el

¹ Certificat informatique et internet niveau 2 «enseignant».

² Test of English for International Communication.

³ Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur.

⁴ Sobre la oferta de diplomas de español como lengua extranjera existentes en Francia, véanse las explicaciones ofrecidas en este mismo XXII Congreso ASELE por nuestro compañero Carlos Meléndez Quero.

⁵ Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues.

⁶ Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française.

aprendizaje de una lengua extranjera. Otros, por razones personales, tienen una relación afectiva con la lengua que eligen para la certificación. Otros eligen la que ha dejado en su memoria de alumno la huella más amena o menos traumática. Pero la mayoría de ellos está lejos de alcanzar el nivel B2 del Marco Europeo de las Lenguas en las diferentes competencias de recepción y de producción. Sin duda este nivel resulta muy difícil de alcanzar porque su experiencia escolar de aprendizaje de las lenguas no los ha preparado a todas las destrezas exigidas en este tipo de certificación. Nuestros estudiantes se construyeron por aquel entonces representaciones sobre lo que son las lenguas y lo que es aprenderlas y enseñarlas. Estas representaciones resultan contraproducentes a la hora de preparar los exámenes de la certificación pero también de cara a la formación profesional docente que tiene que impartirles un Centro de Formación de los Maestros. El reto es : ¿cómo aprovechar la obligación que tienen de aprender el español para que alcancen todos, a pesar de sus diferencias, el nivel B2 del Marco Europeo y a la vez se preparen para su labor docente que incluye la enseñanza de las lenguas extranjeras?

**«NO LE DES UN DATO AL NIÑO...» OTRA MANERA DE ENFOCAR
EL APRENDIZAJE CUANDO TODOS LOS RECURSOS ESTÁN AL ALCANCE**

El 3 de marzo de 2010, el presidente José Mujica les dirigió a los intelectuales de Uruguay un discurso para alentarlos a desempeñar un papel nuevo en la sociedad globalizada. Recordó el dicho que reza: «No le des pescado al niño, enséñale a pescar» y lo actualizó así:

Hoy deberíamos decir: «No le des un dato al niño, enséñale a pensar». Tal como vamos, los depósitos de conocimiento no van a estar más dentro de nuestras cabezas, sino ahí afuera, disponibles para buscarlos por Internet. Ahí va a estar toda la información, todos los datos, todo lo que ya se sabe. En otras palabras, van a estar todas las respuestas. Lo que no van a estar es todas las preguntas. En la capacidad de interrogarse va a estar la cosa. En la capacidad de formular preguntas fecundas, que disparen nuevos esfuerzos de investigación y aprendizaje⁷.

En cierta medida tratamos de enfocar de esta manera la labor de nuestros estudiantes según un principio que podríamos llamar de «homología». Pensamos que si el docente en formación logra darse a sí mismo las herramientas necesarias para aprender con eficacia, entonces sabrá proponer a sus propios alumnos dispositivos que les permitan, a su vez, aprender a aprender. Es decir que si ellos logran aprender lenguas utilizando con perspicacia, con agudeza, los recursos que se les ofrecen, tomando ellos las decisiones entonces los docentes que serán podrán con eficacia ayudar a aprender en vez de enseñar. Tratamos de proponerles un dispositivo que les permita aprender a preguntar para luego enseñar a aprender. Esta manera de enfocar nuestra labor de formadores de profesores y de profesores de ELE se apoya en unos principios teóricos que le han permitido al CRAPEL inventar y desarrollar dispositivos de aprendizaje auto-dirigido de las lenguas que al principio iban dirigidos a adultos dentro del marco de la formación continua y que estamos tratando

⁷ [en línea] <http://lacomunidadpolitica.wordpress.com/2010/03/03/discurso-a-los-intelectuales/>

de transferir a la formación universitaria y también escolar. Y, claro está, estos dispositivos ya no se pueden construir sin tomar en cuenta el crecimiento vertiginoso de la información disponible gracias a la Red.

APRENDIZAJE AUTO-DIRIGIDO

El aprendizaje auto-dirigido es una alternativa a la enseñanza tradicional en el área institucional de las lenguas que se caracteriza por la omnipresencia y omnipotencia del docente de una lengua particular que dictamina sus propios objetivos, sus propios métodos, sus propias modalidades de evaluación, docente que convive en el centro escolar con otro docente de otra lengua que a los mismos alumnos dictamina otros objetivos, otros métodos, otras modalidades de evaluación. Los investigadores del CRAPEL, apoyándose en los estudios del propio Chomski que afirman que las lenguas no se pueden enseñar, comparten el juicio del gran especialista francés de la adquisición de las lenguas, Daniel Gaonac'h (1991) quien afirma que si las lenguas no se pueden enseñar, lo que sí se puede hacer es crear las condiciones para que la lengua extranjera se desarrolle, a su aire, de forma espontánea. Entonces no hay más aprendizaje de lenguas que el auto-dirigido, lo que no significa que se aprenda solo. El aprendizaje resulta de la interacción con el entorno y de la conciencia de los elementos que lo favorecen y de los que lo frenan o lo impiden. Enfocar el aprendizaje de una lengua de este modo es poner de evidencia otra realidad: aprender lenguas diferentes no es seguir caminos paralelos, sumar varias competencias monolingües sino desarrollar una competencia plurilingüe, propia del aprendiente, fluctuante, evolutiva.

Estos son los postulados en los que están basados los dispositivos de aprendizaje auto-dirigido que se oponen tajantemente al aprendizaje hetero-dirigido que sigue imperando en el aula, sea cual sea la institución. El cambio de enfoque tiene consecuencias radicales: todas las decisiones las tiene que tomar el aprendiente. Por consiguiente

- a él le toca definir sus propios objetivos que no tienen por qué parecerse a los del compañero y que dependen obviamente a la vez de un balance de lo que el aprendiente sabe hacer y de lo que pretende conseguir.
- a él le toca definir los contenidos del aprendizaje que no tienen por qué ser los mismos que los del compañero ya que la prodigiosa diversidad que ofrece la realidad de una lengua-cultura le permite a cada uno escoger contenidos adaptados a sus gustos, a sus ansias de saber, a sus competencias generales adquiridas con la lengua materna y/o con otra.
- a él le toca decidir dónde, cuándo, con qué ritmo estudiará la lengua. Por ser instituciones colectivas, los centros no tienen más remedio que imponer pautas que pueden imposibilitar ciertos aprendizajes que le vendrían bien a uno o a otro.
- a él le toca elegir los documentos apropiados a lo que sabe hacer y a lo que quiere aprender a hacer, le toca escoger las actividades adecuadas y las técnicas adaptadas.
- a él le toca evaluar su aprendizaje para tomar nuevas decisiones.

¿CÓMO APRENDER SIN SER ENSEÑADO?

Estas numerosas tareas o misiones que recaen en el aprendiente en el aprendizaje auto-dirigido son las que asume el docente en el aprendizaje hetero-dirigido, pero la mayoría de las veces no para un individuo sino para un grupo. Se entiende que si la decisión la toma el que aprende, es muy probable que la actividad se ajuste más al objetivo del individuo: ahora bien, ¿con qué criterios el aprendiente puede tomar estas decisiones? En realidad lo que constituye la espina dorsal del aprendizaje auto-dirigido será esta construcción de criterios que lo llevarán a tomar las decisiones de aprendizaje idóneas para progresar en este saber hacer de lengua pero que podrá transferirse a un aprendizaje de otra lengua, incluso de otro tipo de saber. Según Holec (1991), son tres los tipos de saberes que hay que aprender para ser capaz de llevar a cabo un auto-aprendizaje de lengua: la cultura de la lengua, la cultura del aprendizaje y una metodología del aprendizaje.

Al hablar de «cultura de la lengua» (*culture langagière*), Holec evoca los aspectos lingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos de cualquier lengua. No se puede aprender una lengua, dice, sin preguntarse acerca de las categorías tradicionales: ¿Qué es léxico? ¿Es acaso una bolsa de palabras? ¿Qué es la gramática? ¿En qué difieren la lengua escrita y la lengua oral? Advierte que si no se ponen en tela de juicio las representaciones que ha construido el aprendiente no podrá lanzarse a ningún auto-aprendizaje de lenguas. También recalca la necesidad de tomar en cuenta la dimensión cultural de todo comportamiento lingüístico. Muchos estudiantes nuestros están convencidos, por ejemplo, de que «hablar es hacer frases» y nunca se han preguntado acerca de la dimensión social de toda interacción lingüística, de las consecuencias por ejemplo que puede tener en la interacción el hecho de que los interactantes compartan saberes o no. Del mismo modo Holec hace hincapié en la necesidad de tener herramientas psicolingüísticas para tomar decisiones en el aprendizaje. ¿Cómo escoger un ejercicio de comprensión por ejemplo si no se sabe cuáles son los diferentes tipos de comprensión, lo que es comprender y lo que es aprender a comprender?

Para Holec también es preciso tener una cultura del aprendizaje. Admitir que la enseñanza no produce la adquisición es comprender que el aprendizaje es una acción individual, voluntaria y determinada de la que el aprendiente es el objeto y el sujeto. Lo que más importancia tiene para Holec en este campo es la capacidad de autoanálisis del aprendiente. Si sabe como aprende, si es capaz de nombrar las determinadas maneras de memorizar que tiene, en pocas palabras, si conoce su estilo de aprendizaje, podrá darse a sí mismo un objetivo de estudio y modalidades con más garantía de éxito. Si es capaz de evaluar sus progresos entonces será capaz de dirigir su aprendizaje y eso tiene poco que ver con una evaluación que sitúa un nivel respecto al de otros.

Las informaciones de las que se dispone gracias a su cultura de la lengua y a su cultura del aprendizaje permiten definir las orientaciones del aprendizaje que se quiere llevar a cabo. Estas culturas permiten determinar cuáles son las capacidades que hay que adquirir y lo que hay que hacer para adquirirlas. Pero lo que queda por hacer es tomar las decisiones específicas que se concreten en actos eficientes de aprendizaje. Holec (1991) precisa cuáles son los saberes y los saber-hacer más bien técnicos que hay que adquirir en este campo:

- Son los que permiten definir objetivos de adquisición, por ejemplo: ¿qué uso de la lengua en qué tipo de situaciones quiero realizar?

- Son los que permiten determinar los contenidos del aprendizaje, por ejemplo: ¿Qué actividades voy a hacer con qué documentos auténticos?
- Son los que permiten determinar las condiciones de realización del aprendizaje, por ejemplo: ¿En qué circunstancias aprendo mejor?
- Son los que permiten evaluar los resultados, por ejemplo: ¿Qué criterios personales voy a utilizar para evaluar mis progresos?
- Son los que permiten dirigir el aprendizaje, por ejemplo: ¿Cómo organizar el programa de trabajo a partir de diagnósticos recurrentes?

CONSTRUIR ESTAS CULTURAS «SOBRE LA MARCHA». EL DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE AUTO-DIRIGIDO CON AYUDA

A principios del curso 2010-2011, los estudiantes que necesitaban una certificación de nivel B2 en una lengua extranjera, se matricularon en los cursos de lenguas extranjeras del IUFM pensando que se les iba a impartir clases tradicionales en la lengua escogida. En vez de eso, los profesores de las cuatro lenguas extranjeras enseñadas (inglés, alemán, italiano y español) decidimos proponerles un aprendizaje auto-dirigido aunque sabíamos, claro está, que muy pocos sabían realmente aprender sin ser enseñados. Entonces, apoyándonos en los modelos ideados por el CRAPEL en la Universidad de Nancy pero también en otros centros de auto-aprendizaje de lenguas en el mundo (Túnez, Argelia, Méjico etc.), tratamos de crear un dispositivo en que el apoyo al aprendizaje fuera esencial. Tiene una estructura triangular en cuyos tres vértices se encuentran el aprendiente, el asesor o consejero y los recursos.

El papel esencial en la construcción por el aprendiente de sus culturas de la lengua y del aprendizaje así como de un saber-hacer metodológico lo tiene el consejero. El dispositivo prevé una serie de entrevistas de consejo en las que se encuentran consejero y aprendiente, pero no se trata de una relación docente / alumno sino del encuentro de un experto del aprendizaje de lenguas con alguien que lo está practicando a partir de criterios implícitos provenientes de una práctica escolar y de representaciones mentales nunca cuestionadas. Así, por medio de la discusión el aprendiente va a hacer explícito lo que era implícito, va a aclarar los criterios que suele utilizar y esta concientización permitirá cuestionarlos y modificarlos si hace falta. Estos cambios resultarán de la discusión con el consejero que aportará sobre la marcha los conocimientos necesarios para analizar las situaciones, elaborar nuevos criterios, evaluar el aprendizaje. Entonces aconsejar no es enseñar, el consejero no está ahí para enseñar sino para que el aprendiente aprenda mejor. Puede informar, argumentar, sugerir, pero en todo caso, el que toma las decisiones es el aprendiente.

La entrevista de consejo no es pues un momento de aprendizaje lingüístico. Al principio el consejero ayuda al aprendiente a poner en marcha su programa de aprendizaje lingüístico, luego a evaluarlo, a profundizar los análisis, a elegir los recursos adecuados pero de ninguna manera se trata de una clase particular de lengua. En cambio, al mismo tiempo que le ayuda a reflexionar acerca de su plan de aprendizaje lingüístico, lo lleva a reflexionar también sobre el por qué y el cómo de este programa, es decir a desarrollar su competencia de aprendizaje.

Por consiguiente, en este dispositivo no se le exige al consejero conocimientos muy extensos de la lengua que aprenden sus estudiantes, en cambio tiene que ser un experto en ciencias del lenguaje, experto también en psicología del aprendizaje y tiene que conocer el mayor número posible de técnicas metodológicas para adaptar sus propuestas a la variedad de los estudiantes. No se le pide que proponga una actividad precisa a un aprendiente que manifiesta el deseo de aprender algo determinado sino que le presente un amplio abanico de posibilidades, que sea capaz de mostrar ventajas y desventajas de cada una para que su interlocutor elija las que le parezcan más adecuadas a su proyecto.

Los creadores del dispositivo abogan a favor de una huella escrita de la entrevista de consejo que sea una especie de memoria y de contrato. El consejero toma notas para conservar la memoria de las etapas intelectuales del aprendiente, para seguir el desarrollo de su competencia de aprendizaje, pero éste también necesitará referirse a los pasos dados gracias a las discusiones mantenidas con el consejero a la hora de tomar decisiones entre dos sesiones de consejo.

ADAPTACIÓN DEL DISPOSITIVO A LAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES DE ELE DEL IUFM DE LORRAINE . ALCANCES Y LIMITACIONES

Como se ha dicho antes, los primeros dispositivos de auto-aprendizaje con ayuda del CRAPEL se proponían a los individuos que por razones personales, laborales o no, querían mejorar sus competencias lingüísticas. El contrato preveía un acceso libre al centro de auto-aprendizaje y a sus recursos, sesiones de entrevistas de consejo y conversaciones con locutores nativos. Por consiguiente este aprendizaje suponía adhesión voluntaria, es decir que antes de que empezara el proceso de aprendizaje la persona ya adhería a los postulados expuestos. No se da el caso con nuestros estudiantes que, al matricularse, descubren que les proponemos un aprendizaje que no se parece nada al que imaginaban. A veces es tan profundo el foso que separa su cultura del aprendizaje de la lengua y la que les proponemos que se corre el riesgo de un fracaso por incomprensión. Tratamos pues de evitarlo inventando un sistema híbrido que permita el desarrollo muy progresivo de la competencia de aprendizaje de las lenguas.

El nivel de autonomía que supone el acto de aprendizaje auto-dirigido descrito por Holec es el máximo y para tratar de entender cómo acompañar al aprendiente hasta ese nivel, es preciso recordar las características de la autonomía en Holec. Para él, el aprendiente tiene la responsabilidad de todas las decisiones que conciernen el aprendizaje y son decisiones que remiten a la acción. Precisa en otro texto que la autonomía es una capacidad «puissance de faire quelque-chose» (potencia de hacer algo) (Holec, 1979). Entonces si en un extremo, el del aprendizaje auto-dirigido, está el grado máximo evocado de autonomía, en el otro extremo, en el aprendizaje hetero-dirigido ¿no habrá atisbos de esta capacidad? Otras investigadoras del CRAPEL han mostrado cómo aparecen en el aula manifestaciones de autonomía: negociación de objetivos, de actividades, diferenciación de contenidos, actividades de toma de conciencia etc. (Bailly, Ciekanski, 2004). Entonces quizás ciertos sistemas híbridos puedan permitir alcanzar un nivel alto de autonomía pero ofreciendo a cada cual la posibilidad de progresar a su ritmo, abriendo su propio camino que al fin y al cabo es la verdadera autonomía. En un texto «Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet», E. Guély (2007) escribe:

La formation hybride pourrait donc répondre non seulement à l'application d'un idéal pédagogique, celui de l'autonomie, mais aussi à de véritables enjeux éducatifs, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie⁸.

Este ideal pedagógico y estas perspectivas a largo plazo enlazan con la finalidad de un Instituto de formación de docentes y justifican los esfuerzos que se hicieron el curso pasado y que se siguen haciendo ahora no tanto para imponer la autonomía sino más bien para permitir la autonomización.

SISTEMA HÍBRIDO PARA AUTONOMIZAR AL APRENDIENTE

La primera respuesta a las preocupaciones de los estudiantes fue proponerles talleres hetero-dirigidos que paradójicamente también pueden preparar la autonomía. Estos talleres que se podrían llamar de «aprender a aprender» permiten gracias a la confrontación de representaciones provocar tomas de conciencia sobre la lengua y su aprendizaje. Estos momentos de reflexión colectiva a partir de experiencias individuales permiten también combatir la idea preconcebida que muchos tienen de que autonomía significa soledad. Además, a menudo, estos talleres permiten constituir parejas o grupos de trabajo que luego existen fuera de la institución.

Tomar en cuenta la realidad también nos llevó a pedir para el curso que empieza horarios fijos para las sesiones de entrevistas de consejo. Al cabo de un año de dificultades administrativas y de desencuentros debidos a la complejidad de la organización universitaria se comprendió claramente que el aprendizaje de lenguas no podía constituir un islote en medio de la realidad institucional.

En los modelos propuestos en el CRAPEL el consejero tomaba notas y conservaba la memoria del itinerario de aprendizaje del aprendiente, se negaba hasta a sugerirle al estudiante que hiciera lo mismo. Ahora bien, el contexto en que trabajamos en el IUFM exige que, por lo menos, se comparta con el alumnado la responsabilidad de la coherencia y de la continuidad de los aprendizajes y, por eso, acabamos exigiendo un «diario de a bordo» o sea un cuaderno de aprendizaje en el que se proponen al alumno unas grandes categorías de contenidos (autoanálisis sobre su relación con la lenguas, objetivos, documentos utilizados, actividades, evaluaciones, fechas, tiempo de trabajo etc.).

Pero entre todas las herramientas que le proponemos al estudiante nos parece que la que más puede ayudarle a cuestionar su cultura de la lengua, su cultura del aprendizaje y sus hábitos metodológicos para enriquecerlos todos es el sitio web que hemos puesto a su disposición y que, claro está, puede consultar solo pero que también se puede utilizar en las entrevistas de consejo y en los talleres⁹.

⁸ La formación híbrida podría responder no sólo a la aplicación de un ideal pedagógico, el de la autonomía, sino también a verdaderos retos educativos, en la perspectiva del aprendizaje todo a lo largo de la vida.

⁹ Para la explicación de este sitio web, remitimos a las explicaciones ofrecidas por Carlos Meléndez Quero en este mismo XXII Congreso de ASELE.

CONCLUSIÓN

Siendo profesores de ELE en un instituto de formación de los maestros, quisimos darle sentido al aprendizaje de lenguas extranjeras más allá de la exigencia institucional de certificación del nivel B2 en alguna lengua extranjera para los estudiantes que aprueben una oposición para ser docentes. Cuando a su vez tengan que enseñar lenguas en una sociedad globalizada con una extraordinaria profusión de recursos lo que se les exigirá será que sean capaces de enseñar a aprender. Para afrontar este reto tratamos de transferir a la formación de los maestros los adelantos en la investigación científica en materia de aprendizaje auto-dirigido de nuestro laboratorio.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILLY, Sophie y Maud CIEKANSKI (2004) : « Nouveaux dispositifs et nouveaux rôles pour l'apprentissage et l'enseignement des langues autrement », *Le Fle en pratique(s)*, Strasbourg : AREFLE, 3-20.
- GAONAC'H, Daniel (1991): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier-Didier
- GREMMO, M-J. (1995) : « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de Conseil », *Mélanges Crapel*, 22, Nancy, Université Nancy2, 33-61.
- GUELY, Eglantine (2007) : « Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques » [en línea] <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/03/47/PDF/proposition.pdf>>
- HOLEC, Henri (1979): « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe y Paris : Hatier.
- HOLEC, Henri (1991): « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *La formation aux langues étrangères, Education Permanente*, n° 107, 27-32.
- MELENDEZ QUERO, Carlos (en prensa): « Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine », *Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE: La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*.

EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN Y DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA ORAL MEDIANTE EL USO DE INTERNET

Santiago Ospina García

Sciences Po Paris y Université Paris Ouest Nanterre - La Défense

RESUMEN: En el ámbito de la didáctica de lenguas mucho se ha escrito y hecho hasta hoy sobre cómo aprovechar la Red para fomentar el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas, comunicativas, discursivas y pragmáticas/socioculturales de los aprendientes. Sin embargo, se ha explorado mucho menos la conexión entre las nuevas tecnologías y el desarrollo de la metacognición, o sea, la capacidad de reflexionar sobre cómo aprendemos, base del aprendizaje autónomo y eficaz. Reconociendo que hay un vacío en esta área, proponemos una reflexión teórica y algunas ideas prácticas en torno a cómo aprovechar internet para desarrollar la *competencia estratégica* (uno de los componentes de la competencia comunicativa) de aprendientes universitarios mediante el desarrollo de *estrategias orales de comunicación*, el fomento de la reflexión metacognitiva, de internet y de herramientas audiovisuales.

INTRODUCCIÓN

El interés por saber cómo aprenden los buenos aprendientes de lenguas (L2 y LE) y cómo ayudar a aquellos que presentan dificultades comenzó en los años setenta con el trabajo de Rubin (1975). Desde ahí mucho se ha investigado¹ sobre la competencia estratégica (CE), la cual comprende las estrategias que se deberían utilizar para aprender eficazmente. Se ha sugerido que el buen aprendiente de lenguas es autónomo o tiene como objetivo serlo. Esto significa que busca ser capaz de (i) identificar lo que se ha enseñado, (ii) fijar sus propios objetivos de aprendizaje, (iii) seleccionar e implementar estrategias apropiadas, (iv) monitorear por sí mismo el uso de estrategias y (v) tomar decisiones en cuanto a si seguir o no utilizando dichas estrategias, dependiendo de lo eficaces que hayan resultado para él (Dickinson, 1993). Como veremos más adelante, la mayoría de las investigaciones y experiencias llevadas a cabo para favorecer el aprendizaje de estrategias se han realizado en diversos contextos y con la ayuda de diferentes herramientas. Empero, la Red ha sido poco utilizada para promover exclusivamente el desarrollo de la CE. En el ámbito de E/LE, muy poco se ha investigado

¹ La mayoría de los trabajos que citamos en este artículo están escritos en inglés y conciernen principalmente a investigaciones realizadas por docentes o investigadores de inglés como L2 o LE y, en menor medida, de francés, alemán y español L2 o LE.

sobre el fomento de esta sub competencia de la competencia comunicativa (CC). En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es proponer ideas que, esperamos, puedan ser aplicadas en muchas aulas de ELE en el mundo. Así pues, expondremos, para comenzar, las razones con las que justificamos tal empresa.

LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA Y LAS ESTRATEGIAS ORALES DE COMUNICACIÓN

A pesar de que desde hace cuarenta años la mayor parte de los académicos ha aceptado que la enseñanza de estrategias debería desembocar en el desarrollo de la CE de los aprendientes, ha sido difícil ponerse de acuerdo para definirla y saber a qué hace referencia exactamente. El primero en mencionarla, aunque sin profundidad, fue Selinker (1974) y luego, otros como Canale & Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996) y Swain (1984). Por ejemplo, Bachman & Palmer (1996: 70) la definieron así: «a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use». Si profundizamos en el análisis de la noción de *estrategia*, encontramos esta reciente definición propuesta de Oxford (2008: 41): «L2 learning strategies are the goal-oriented actions or steps (e.g. plan, evaluate, analyze) that the learners take, with some degree of consciousness, to enhance their L2 learning.» Siguiendo por esta senda, Cohen (2011/1998), diferencia las estrategias en dos tipos: *estrategias de aprendizaje de la lengua*² (cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas) y *estrategias de uso de la lengua*³ (estrategias de actuación⁴ y estrategias de comunicación)⁵. Las primeras se activan para aprender los diferentes componentes de la lengua mientras que las segundas para transmitir mensajes al comunicarse a pesar de los posibles obstáculos que surjan en el proceso. En otras palabras, las estrategias de uso sirven para exteriorizar lo aprendido mediante las estrategias de aprendizaje.

Volviendo a la CE, en la definición propuesta por Swain (1984), que nos parece muy apropiada y que estaría retomando auge en los últimos años, encontramos la noción de *colapso* en la comunicación, lo cual implica desplegar las estrategias orales de comunicación (EOC) a fin de solventar dificultades comunicativas en la interacción⁶: «the mastery of communication strategies that may be called into action either to enhance the effectiveness of communication or to compensate for *breakdowns*⁷ in communication» (p. 189). Por aquellos años Faerch & Kasper (1983a: 36) definieron las EOC como «potentially conscious plans to solve what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal». Esta definición ha sido reconocida y, posteriormente, mejorada. Sin embargo, aunque tanto las EA como las EOC forman parte de la CE, en la práctica las EOC se han mantenido separadas de

² En adelante, EA.

³ En adelante, EU.

⁴ *Performance strategies*.

⁵ Siguiendo a Nakatani (2010) aquí las llamaremos estrategias *orales* de comunicación (en adelante, EOC), para enfatizar su carácter oral.

⁶ Estas dificultades pueden ser de todo tipo (léxicas, gramaticales, fonéticas de expresión, de comprensión...).

⁷ Todos los énfasis en las citaciones son nuestros.

las EA ya que, según investigadores como Cohen (2011/1998), quienes separan claramente ambos tipos de estrategias, las EOC conciernen principalmente el *uso* de la lengua. Por ende, tradicionalmente las investigaciones sobre EOC han girado en torno a lo que pasa *solamente durante la interacción*. No obstante, desde hace menos de diez años ha surgido un renovado interés por saber no solo hasta qué punto las EOC están ligadas a las EA y ayudan al aprendiente a comunicarse y a solventar problemas de comunicación, sino también a *aprender* (Macaro, 2009; Nakatani, 2010). Por consiguiente, hay trabajos recientes exclusivamente dedicados al análisis del impacto de la enseñanza de EOC y de las estrategias metacognitivas (componentes de las EA) en el mejoramiento de la competencia general de los aprendientes. De esta forma, para los propósitos de nuestro trabajo y siguiendo a Nakatani (2005), la CE, que cubre explícitamente las EOC, es definida como «la habilidad para manejar la comunicación no solo durante la interacción sino también antes y después de esta, a fin de conseguir el objetivo buscado [...] es la habilidad para usar estrategias metacognitivas conscientemente a fin de resolver problemas lingüísticos al comunicarse» (p. 77, traducción nuestra). Un aprendiz falto de estrategias metacognitivas es, pues, aquel que no está familiarizado con el uso de estrategias orales para comunicarse de manera aceptable a pesar de sus posibles limitaciones lingüísticas y, por ende, tampoco es capaz de aprender la lengua al interactuar.

METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

«La metacognición es la capacidad de reflexionar y controlar el proceso aprendizaje» (Jones *et al.*, 1987: 4). Para desarrollarla, el aprendiente debe estar en posesión de ciertos conocimientos (Wenden, 1987, 1998) entre los que se encuentran los *conocimientos estratégicos*. Estos se pueden aprender en clase o fuera de esta.

La base epistemológica de la enseñanza de estrategias en el aula es el principio constructivista y cognitivista que sugiere que los docentes debemos enseñar no solo la lengua sino también cómo aprenderla a fin de ayudar a los aprendientes a independizarse de sus profesores. Esto supone que hay que aprender haciendo y reflexionado sobre lo que se hace, cómo y para qué se hace, y contrasta con la visión de la enseñanza que consistía en la simple transmisión de conocimientos del profesor al alumno. En palabras de Brown (2001: 208):

In an era of communicative, interactive, learner-centered teaching, SBI (strategy-based instruction) simply cannot be overlooked. All too often, language teachers are so consumed with the «delivery» of language to their students that they neglect to spend some effort preparing learners to «receive» language. And students, mostly unaware of the tricks of successful language learners, simply do whatever the teacher tells them to do, having no means to question the wisdom thereof. In an effort to fill class hours with fascinating material, teachers might overlook their mission of enabling learners to eventually become independent of classrooms—that is, to become autonomous learners.

De esta manera, la labor del docente es, al menos, doble ya que debe enseñar la lengua al mismo tiempo que enseña a aprender. Según Graham (1997), citado en Manchón (2008: 182): «L2 teachers become *teachers of learning* in addition to being language teachers». En este sentido, Wenden (1987: 160) habla de *enseñanza ciega* y

de *enseñanza informada*⁸ al referirse a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los aprendientes bajo la influencia de los docentes. La primera se refiere a la enseñanza de estrategias cognitivas que ayudan a los estudiantes a tomar parte en determinadas tareas, actividades o situaciones de comunicación. Si nos vamos al caso de la lectura, estas estrategias pueden ser, por ejemplo, actividades de pre lectura, de revisión, o claves para comprender la idea principal de un texto. Sin embargo, aquí el docente no ayuda a los aprendientes a comprender el porqué de esas estrategias. Por el contrario, la enseñanza informada tiene en cuenta esta explicación, o sea que permite a los aprendientes reflexionar sobre la utilización misma de las estrategias y sobre su efectividad al utilizarlas. Así pues, la enseñanza ciega comprende las habilidades específicas (ligadas a determinadas tareas o situaciones de comunicación) o estrategias cognitivas, mientras que la enseñanza informada tiene en cuenta no solo estas sino también las habilidades generales, es decir las que incluyen un «suplemento metacognitivo» (Wenden, 1987) que conlleva la concienciación sobre la naturaleza del aprendizaje. De esta forma, se espera que los aprendientes puedan utilizar dichas estrategias dentro y fuera del aula. En resumen, la mera enseñanza de estrategias no es suficiente para ayudar a los aprendientes a devenir *aprendientes estratégicos*, y a desarrollar su *competencia metacognitiva* (CM). Para conseguirlo, el docente debe dominar el tema y ser él mismo un aprendiente estratégico. En conclusión, aprendientes y docentes juegan papeles igualmente fundamentales en el desarrollo de la CM y de las EOC. Huang (2010: 256) lo reafirma centrándose en las estrategias que prefieren los aprendientes o en las que más les convienen:

[...] it is important for learners to be aware of how they usually process language-learning tasks and how certain strategic preferences may work for or against them when performing different speaking tasks. Instructors also need to make learners aware that different modalities may appeal to learners with different individual preferences [...] The teacher's role is to provide the necessary suitable, mediational tools and opportunities so that learners can internalize the strategic process and take full control of using oral language.

INTERNET Y EL DESARROLLO DE LA METACOGNIÓN Y DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA ORAL EN EL ÁMBITO DE ELE

En lo que concierne a Internet y a las nuevas tecnologías, desde la aparición del método audio oral se han utilizado los medios que los avances tecnológicos han ido poniendo a disposición de docentes e investigadores de idiomas para desarrollar la CC de los aprendientes. En los últimos quince años hemos constatado un incremento importantísimo del uso de estas nuevas tecnologías y de internet en el aprendizaje mediado por computadores en contextos de hetero aprendizaje, de auto aprendizaje (por ejemplo, en centros de recursos) y de aprendizaje a distancia. Estos trabajos han buscado mejorar, de un lado, destrezas concretas (lectura, escritura, expresión oral, comprensión oral) y, de otro, *estrategias cognitivas* que ayuden a los aprendientes a

⁸ En inglés: *Blind training and informed training*. Nosotros utilizaremos aquí la noción de aprendizaje informado en lugar de enseñanza informada para marcar nuestro énfasis en el aprendizaje.

mejorar su desempeño en diversos tipos de tareas. Empero, poco se han utilizado las nuevas tecnologías e internet para impulsar el desarrollo de *estrategias metacognitivas*, es decir aquellas que los aprendientes utilizan para reflexionar sobre qué y cómo aprenden así como para evaluar las acciones emprendidas para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. De los pocos trabajos empíricos recientes que pudimos censar⁹, dos se han llevado a cabo en el ámbito del aprendizaje del inglés¹⁰ L2 (Finkbeiner *et al.*, 2008; Hauck, 2005) y dos del español (Cohen, 2008; Normand (en este volumen)). El primero resume una experiencia que llevada a cabo en la Universidad de Minnesota (EEUU), el cual buscaba impulsar el aprendizaje de estrategias en la ejecución de actos de habla mediante una página de internet diseñada exclusivamente para ello. El componente metacognitivo está presente, a pesar de que no es el centro del proyecto. No obstante, los resultados reportados por Cohen (2008: 135), aunque provisionales, son alentadores: «Participants demonstrated an increase of reported use of almost all strategies for the learning and use of pragmatics with notable increases in awareness and consciousness-raising strategies». En el segundo trabajo (Normand, este volumen), un grupo de investigadores del CRAPEL de la Universidad de Nancy (Francia) ha puesto en marcha un proyecto de aprendizaje auto dirigido con el objetivo de ayudar a los aprendientes a obtener un diploma de español de nivel B2 y a aprender a aprender mediante el uso de internet. Las otras dos investigaciones, también en el ámbito del aprendizaje del inglés L2, se focalizan explícitamente en el desarrollo de la metacognición y de la CE mediante el uso de internet y de nuevas tecnologías. Al censar y revisar los trabajos actuales, los autores de ambas investigaciones coinciden en que faltan investigaciones empíricas en esta área. Así, Finkbeiner *et al.* (2008: 384) afirman que: «Based on this review of studies focusing on learning strategies in CALL¹¹ environments, the need for empirical research on the development of L2 strategic competence is clearly evident».

FACTORES QUE OBSTRUYEN EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN EN EL AULA

La enseñanza de estrategias metacognitivas que da lugar al aprendizaje informado debería desembocar en el desarrollo de la autonomía de los aprendientes. Sin embargo, constatamos que no es tan fácil pasar de la teoría a la práctica ya que es más sencillo hacer diagnósticos o propuestas que poner en marcha acciones que den resultados tangibles. Creemos, pues, que existen varios factores que dificultan la implementación del aprendizaje informado. El primero concierne a muchos estudiantes alrededor del mundo, e incluso a ciertos docentes, quienes, por razones ligadas a su cultura lingüística, cultura de aprendizaje y cultura metodológica (Holec, 1979) asocian aprendizaje autónomo a aprendizaje aislado, sin profesor o fuera del aula (Benson, 2011: 2), lo cual es una representación inapropiada. En este sentido, una complicación suplementaria es que, en el contexto socio-económico actual, hay estudiantes que saben que se busca hacer recortes presupuestarios en ciertas instituciones educativas y que muchas de éstas tratan de adoptar la política del «aprendizaje autónomo» para

⁹ Desde el mes de junio hasta el mes de septiembre de 2011.

¹⁰ Oxford (2008) cita brevemente algunos sitios en internet donde se puede trabajar de manera autónoma.

¹¹ *Computer Assisted Language Learning*.

camuflar el recorte de personal docente o la reducción de costos. Ésta es una de las razones por las cuales muchos aprendices se rehúsan a dedicar tiempo de clase en «volverse aprendices independientes». Ellos reclaman el contacto humano con docentes y pares, pues saben de la importancia de la socialización en el aula de lenguas. Esta manera de razonar es una realidad en muchos países, además de ser —para nosotros— comprensible y acertada. Este rechazo, como ya dijimos, se debe en parte a las representaciones erróneas de los aprendices. En consecuencia, las razones políticas y económicas de un lado, y los *conocimientos* personales (Wenden, 1998), de otro, pueden afectar negativamente al desarrollo del verdadero aprendizaje autónomo en los aprendientes que, según hemos visto, es una de las principales funciones de los docentes. El efecto directo de esto es que muchos aprendientes (y aquí entra en juego otra vez su cultura lingüística, de aprendizaje y metodológica) no ven en qué puede servirles el desarrollo de estrategias metacognitivas y creen que este tipo de trabajo es una pérdida de tiempo. Por tanto, es tarea del docente-investigador encontrar la manera de promover este tipo de trabajo en clase a fin de hacer evolucionar las representaciones de los estudiantes.

Directamente relacionado con el anterior, podemos mencionar un segundo factor importante: la falta de resultados empíricos de investigaciones llevadas a cabo en aulas normales. Como hemos visto, la tarea del docente que desea promover sistemáticamente el aprendizaje informado mediante el desarrollo de la metacognición es ardua ya que debe buscar la manera de enseñar la lengua y a la vez ayudar a desarrollar la CM de los aprendientes, quienes pueden mostrarse en contra de este tipo de aprendizaje. Esta es una realidad que hay que reconocer y que, nos parece, a menudo es ignorada por los investigadores (principalmente en los estudios realizados por los investigadores anglosajones) que se ocupan de este tema y que, a veces, se alejan demasiado de la realidad cotidiana de las aulas normales del mundo. En efecto, a manera de ejemplo, muchos de los estudios que se realizan en el campo de las EOC y que son publicados en inglés son poco generalizables a otras lenguas y contextos ya que se realizan bajo condiciones, en nuestra opinión, muy favorables que se alejan de la realidad de la mayoría de las clases de idiomas del mundo. Tres de esos ámbitos favorables son los estudios realizados en contextos de inmersión, con aprendices universitarios o adultos matriculados en cursos exclusivamente focalizados en el aprendizaje de la conversación, o con estudiantes reclutados para participar en estas investigaciones. Este tipo de condiciones se asemejan más a las de un laboratorio que a las de un aula normal y corriente. El resultado de esto es que faltan estudios empíricos en el área de la enseñanza de EOC y del aprendizaje informado, sobre todo en el contexto de ELE en aulas normales y corrientes (en la educación secundaria, con estudiantes asiáticos, con estudiantes que no estudien filología, en cursos de español diferentes de los cursos de conversación, etc.) que enriquezcan las conclusiones que existen hasta ahora, las cuales salen principalmente de las investigaciones anglófonas.

Los dos últimos factores, resaltados por Manchón (2008), son, de un lado, el débil impacto positivo del trabajo sobre el fomento de la metacognición si no se trabaja a largo plazo y, de otro, la falta de preparación de los docentes. En efecto, de acuerdo con esta investigadora, cuanto más dure la formación al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, más oportunidad de éxito habrá. Se estima que por lo menos diez sesiones de trabajo de mínimo una hora serían necesarias para esperar obtener resultados positivos. Pero, como lo señalamos antes, para poder proponer un trabajo centrado en el impulso tanto de las competencias cognitivas como de las metacognitivas, es

necesario que el docente sepa enseñar a utilizar estrategias. En este sentido, Manchón (2008: 182) afirma que «[...] sería irrealista (y a lo mejor poco ético) pedirle a cualquier docente de lenguas que enseñara a aprender sin darle acompañamiento, formación profesional y apoyo.»

Por consiguiente, podemos concluir este apartado con una observación de Lam (2010: 14) quien señala que «an apparent lack of consistent findings across studies conducted in *varied contexts* resulting in continuing uncertainty about the effectiveness of strategy instruction on strategy use and task performance provides yet another rationale for more research in the field». Si esa falta de resultados es visible en el campo del inglés, lo es más aun en el de ELE. Por tanto, se justifica implementar trabajos que exploren de manera seria y realista el desarrollo de la CE en diversos contextos donde se aprenda el español como lengua extranjera.

METODOLOGÍA UTILIZADA PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Resumiendo, la enseñanza y el aprendizaje «estratégicos» están basados en la teoría cognitiva según la cual el aprendizaje de lenguas implica numerosas *decisiones conscientes* a nivel cognitivo y metacognitivo. Por ende, los aprendientes deben hacer un esfuerzo voluntario para fijar objetivos, evaluar lo que se necesita para participar en una tarea o actividad, planear cómo abordar el tema que se les propone, cómo usar los conocimientos lingüísticos de que se dispone y cómo evaluar las acciones emprendidas. Así, es importante resaltar la importancia tanto de conocer *el funcionamiento de la lengua* como de dominar *conocimientos lingüísticos*. Al enseñar se debería dar un tratamiento equitativo tanto a las estrategias de aprendizaje como al conocimiento necesario para hacerlas funcionar. Este conocimiento fue propuesto por Jones *et al.* (1987), quienes afirman que los aprendientes que utilizan estrategias de manera eficaz tienen que adquirir *conocimiento declarativo* sobre las estrategias (p.ej. saber lo que es una estrategia), *conocimiento procedimental* (saber cómo aplicar tal o cual estrategia), y *conocimiento condicional* (saber cuándo y dónde usar la estrategia). Winograd & Hare (1988, citados en Manchón (2008)) agregaron dos dimensiones más: conocimientos sobre los beneficios potenciales asociados al uso de las diferentes estrategias, y conocimiento sobre cómo evaluar el uso de dichas estrategias.

Si traemos todo esto al contexto de las destrezas orales, el fundamento epistemológico sería, pues, que aprender a comunicarse en una lengua extranjera de manera adecuada y eficaz requiere que el aprendiz sea consciente de que debe usar estrategias metacognitivas apropiadas para poder cumplir sus objetivos de aprendizaje y de comunicación. En consecuencia, para poner en marcha un programa centrado en la enseñanza de estrategias es necesario asumir una metodología que respete cuatro principios: verificar qué estrategias utilizan los aprendientes; hacerles tomar conciencia de la existencia de otras estrategias; proporcionar práctica abundante; fomentar la co-evaluación y la auto-evaluación del uso de estrategias; fijar nuevos objetivos estratégicos.

En lo referente a la investigación, dado que el uso de estrategias es un acto que puede ser tanto observable como inobservable, ¿cómo saber qué estrategias utilizan realmente los aprendientes? Tradicionalmente en este tipo de estudios se han utilizado diferentes instrumentos: reportes escritos, entrevistas retrospectivas/introspectivas, diarios escritos, cuestionarios, protocolos verbales, auto-recuerdos inducidos y

protocolos en voz alta producidos al mismo tiempo que se realiza la tarea. Para comportamientos observables como la toma de notas durante un ejercicio de comprensión oral, un reporte escrito por el estudiante puede bastar ya que el solo se necesitaría que confirmara lo observado por el docente (cruce de información). En el caso de comportamientos motivados por razones invisibles, se hace necesario utilizar métodos introspectivos como entrevistas, protocolos en voz alta (*think-alouds*) al tiempo que se realiza la tarea o recuerdos inducidos, ya que la simple observación del docente no basta. Las entrevistas consisten en información informal proporcionada por el aprendiente en cuanto a su actuación durante la tarea. Los protocolos en voz alta son informes que el aprendiente proporciona *mientras* participa en la tarea. Los recuerdos inducidos implican una entrevista en la cual se les muestra a los aprendientes un video con su actuación y se les pide que proporcionen información sobre lo que estaban pensando en momentos precisos que el investigador o el mismo aprendiente selecciona. Todos estos instrumentos comprenden ventajas y desventajas. Por ejemplo, si tomamos los protocolos verbales, unas de las desventajas es que la información provista por los aprendientes puede ser poco fiable. Asimismo, los reportes que se hacen mientras se realiza la tarea pueden perturbar el desempeño lingüístico de los participantes. No obstante, la comunidad científica, aunque reconoce los defectos que puedan tener, es unánime en que estos métodos son todos útiles y necesarios y afirma que los recuerdos inducidos son los más idóneos (y uno de los más utilizados) a la hora de investigar las estrategias utilizan los aprendientes y los efectos de la enseñanza de estrategias. Estos recuerdos se inducen gracias a la existencia de un vídeo que se graba durante la realización de la tarea y que se utiliza para que los estudiantes recuerden y comenten pasajes precisos de su actuación. La puesta en aplicación de estos métodos *introspectivos/retrospectivos* debe ser preparada con mucha cautela ya que se deben seguir pasos precisos que entran en el tema que nos incumbe aquí (más detalles en Gass & Mackey, 2000).

Por ende, Chamot (2008) señala que los cuestionarios son quizá el instrumento más eficaz para obtener esta información, aunque reconoce dos desventajas fundamentales: que los aprendientes olviden las estrategias que utilizaron y que reporten estrategias que creen utilizar pero que en realidad no utilizan. Para contrarrestar estas desventajas (aunque con imperfecciones) se han hecho investigaciones con cuestionarios que se rellenan poco tiempo después de terminada la tarea. En conclusión, a pesar de que no son perfectos, es necesario recoger datos mediante los diferentes medios descritos anteriormente y triangularlos (Lacorte, 2000) para corroborar las hipótesis del investigador. En este sentido va la propuesta que hacemos aquí, la cual nos disponemos a presentar.

EL FOMENTO DE LA METACOGNICIÓN Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA MEDIANTE INTERNET

Después de reconocer algunas de las dificultades metodológicas y contextuales que se presentan al promover el aprendizaje informado y al desarrollar la CE, creemos que una manera de llevarlo a cabo en un contexto «normal» de hetero aprendizaje podría ser intercalando en clase *actividades con objetivos metacognitivos* con otro tipo de actividades destinadas a alcanzar otros objetivos. Como lo sugiere Huang (2010: 256) refiriéndose de nuevo a las destrezas orales y a las EOC:

The teacher's role is to provide the necessary, suitable meditational tools and opportunities so that learners can internalize the strategic process and take full control of using oral language. As Engeström (1991) pointed out, learners need to engage in research-like activities about their own practices. Every learner is an active transformer, rather than a passive recipient of input, situated within a community-learning culture that consists of a mediated, dialogic cycle of self-assessment, goal setting, strategy exploration, and reevaluation.

En consecuencia, nos parece que para llevar a buen puerto este tipo de trabajo mediante el uso de internet, se debe poner en marcha dos acciones esenciales:

- Utilizar sistemáticamente videocámaras en el aula para filmar las actuaciones de los estudiantes (o al menos hacer grabaciones de audio);
- Poner los videos en línea para que los estudiantes puedan acceder a ellos¹²;

Una vez puestos los videos/audios en internet, la tarea del docente-investigador crear las condiciones y los materiales necesarios para establecer un puente entre el material que se graba en clase y los estudiantes. Este material debe ponerse en línea bastante rápido para que esté disponible y accesible en todo momento y lugar. En otras palabras, para llevar a los estudiantes a la reflexión metacognitiva y al aprendizaje estratégico, se tendrán que proponer actividades y tareas que serán grabadas (con o sin imagen, pero preferiblemente con imagen) y que los aprendientes deberán analizar bajo la guía de docente-investigador. Para ello, habrá que inspirarse de los métodos utilizados (protocolos verbales, cuestionarios, recuerdos inducidos, diarios, etc.) en la investigación sobre estrategias de aprendizaje y estrategias orales de comunicación y adaptar dichos métodos al contexto del aula.

DISCUSIÓN

Queda claro que para nosotros fomentar el desarrollo de la metacognición y de la CE en el aula es fundamental y que para conseguirlo es menester tener en cuenta que:

- El docente debe ser un aprendiz estratégico si desea enseñar a aprender a los aprendientes;
- Al principio del curso, habrá que verificar al inicio del curso qué estrategias utilizan los aprendientes;
- Es necesario hacer evolucionar de manera positiva las representaciones de los aprendientes, en caso de que éstas sean negativas o erróneas;
- Es preciso elaborar un programa que cubra como mínimo doce sesiones de una hora;
- Se debe proponer sistemáticamente acciones pedagógicas que ayuden tanto al desarrollo de las sub competencias de la CC, o sea que promuevan la reflexión, la autoevaluación, la co evaluación y para que se mantenga al estudiante en

¹² Para ello se puede utilizar una de los numerosos sitios gratuitos que ofrecen ese servicio. Nosotros lo hemos hecho en Facebook.

- constante reflexión, como los contenidos lingüísticos, discursivos y culturales, fundamentales para la comunicación;
- En cuanto a la CE, las acciones pedagógicas deben fomentar el uso de estrategias (EA y EOC) de manera implícita o explícita que permitan adquirir conocimiento declarativo, procedimental y condicional;
 - Para generar reflexión e impulsar el desarrollo de la CE será imprescindible grabar a los estudiantes y poner a su disposición dicho material (en Facebook, Youtube u otro sitio o blog);
 - Se necesita establecer un diálogo constante con los aprendientes que les permita estar informados de los objetivos de las acciones en las que participa y de los beneficios que sacará de ellas;
 - Después de evaluar todo el proceso, será imperativo volver comenzar el ciclo fijando nuevos objetivos de aprendizaje, de metodología, de reflexión/evaluación y de comunicación.

CONCLUSIÓN

Hemos hecho aquí una propuesta que busca llenar el vacío que hay en el campo del desarrollo de la metacognición y de la CE mediante el uso de Internet y de nuevas tecnologías. Podemos afirmar, por ende, que nos interesa profundizar el estudio empírico de estos temas ya que han sido muy poco explorados hasta ahora y merecen más atención. Puesto que, para nosotros, uno de los máximos objetivos de docentes e investigadores debería ser que los aprendientes desarrollaran su CC a lo largo de la vida, no basta con enseñarles la lengua, por más apropiada o innovadora que sea la metodología utilizada. Aparte de este objetivo fundamental, creemos que es imprescindible ayudar a los aprendientes tomar conciencia de las estrategias necesarias para aprender de manera eficaz en clase y seguir haciéndolo una vez terminado el curso. Por esta razón, hoy más que nunca es imperativo explorar la relación entre metacognición, internet y desarrollo de la CE (en este caso, oral) incluyéndolos en las aulas de ELE y centros de investigación. En consecuencia, proponemos que se incluyan métodos de investigación en las aulas normales y corrientes a fin de poder tener acceso a resultados que puedan ser generalizables en el ámbito de ELE en diferentes lugares del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. & PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BENSON, Ph. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Pearson Education.
- BROWN, H.D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J.C. RICHARDS & R. SCHMIDT (Eds.) *Language and communication*. Harlow: Longman, 2-27. 342.
- COHEN, A. D. (2008). «Speaking strategies for independent learning: A focus on pragmatic performance». En S. HURD & T. LEWIS (Eds.) *Language learning strategies in independent settings*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 119-140.
- COHEN, A.D. (2011/1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.

- COHEN, A. & PINILLA HERRERA, A., THOMPSON, J., & WITZIG, L. (2009). «Communicating grammatically: Constructing a learner strategies website for Spanish». En KAO, T. & LIN, Y. (Eds.). *A new look at language teaching and testing: English as subject and vehicle*. Taipei, Taiwan: The Language Training and Testing Center, 63-83.
- CHAMOT, A.U. (2008). «Strategy instruction and good language learners». En C. Griffiths (Ed.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1993). «Aspects of autonomous learning». *ELT Journal*, 47 (4): 330-336.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983a). «Plans and strategies in interlanguage communication». En C. FAERCH & G. KASPER (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 20-60.
- FINKBEINER, C. & KNIERIM, M. (2008). «Developing L2 Strategic Competence Online». En F. ZHANG & B. BARBER (Eds.) *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey: IGI Global, 377-402.
- GASS, S. & MACKEY, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAUCK, M. (2005). «Metacognitive Knowledge, Metacognitive Strategies, and CALL». En J.L. EGBERT & G. MIKEL PETRIE (Eds.) *CALL Research Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 65-86.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg : Hatier.
- JONES, B.F., PALINSCAR, A.S., OGLE, D.S., CARR, G. (1987). «Strategic teaching: a cognitive focus». En B.F. JONES, A.S. PALINSCAR, D.S. OGLE, G. CARR (Eds.) *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: ASCD, 33-63.
- HUANG, L. (2010). «Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second-language learners' reported strategy use and oral language production». *System*, 38, 245-261.
- LACORTE, M. (2000). «Triangulación» en el Análisis de la Clase de Español como Lengua Extranjera: Teoría y Práctica». En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, 1, 391-400.
- LAM, W. Y. K. (2007). «Tapping the learners' problems and strategies in oral communication tasks: Insights from stimulated recalls». *Prospect*, 22, 1, 56-71.
- MACARO, E. (2009). «Developments in Language Learning Strategies». En V. COOK & L. WIE (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics Vol. 1. Language Teaching and learning*. Continuum, 10-36.
- MANCHON, R.M. (2008). «Language Learning and Language Use Strategies: The Research and its Implications for Instructed Language Learning». En E. USO JUAN & M.N. RUIZ MADRID. (Eds.) *Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 179-201.
- NAKATANI, Y. (2005). «The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use.» *The Modern Language Journal*, 89, 76-91.
- NAKATANI, Y. (2010). «Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures.» *The Modern Language Journal*, 94, 116-136.
- OXFORD, R. (2008). «Hero With a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning». En: HURD, S. & LEWIS, T. (Eds.). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. *Multilingual Matters*. 41-63.
- RUBIN, J. (1975). «What the «good language learner» can teach us». *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41-51.
- SELINKER, L. (1974). *Interlanguage*. En J.C. Richards (Ed.) *Error Analysis. Perspectives in Second Language Acquisition*. Longman, 31-54.
- SWAIN, M. (1984). «Large-scale communicative language testing». En S. Savignon & M.S Berns (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- WENDEN, A. (1987). «Incorporating Learner Training in The Classroom». En A. WENDEN & J. RUBIN (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 159-168.
- WENDEN, A. (1998). «Metacognitive Knowledge and Language Learning.» *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- WHITE, C., SCHRAMM, K. & CHAMOT, A.U. (2007). «Research methods in strategy research: re-examining the toolbox». En A. COHEN & E. MACARO (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press. 93-116.

LA RED: FUENTE DE EJERCICIOS GRAMATICALES¹

Herminda Otero Doval

Universidade de Vigo

RESUMEN: En la actualidad, Internet es un banco de recursos y actividades de especial relevancia para el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera. En esta comunicación, analizaremos las principales características que presentan los ejercicios gramaticales recogidos en distintas páginas dedicadas al español como lengua extranjera con dos objetivos: primero, conocer los aspectos positivos y negativos que presentan y, segundo, observar las diferencias más significativas con respecto a los materiales impresos. Debido a la amplitud de la gramática, restringiremos nuestro campo de estudio a los ejercicios virtuales destinados al aprendizaje-enseñanza de los tiempos verbales del español.

INTRODUCCIÓN

Internet es una fuente inagotable de información y ejercicios para el aula de español como lengua extranjera (ELE) y, por tanto, es una herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera. Los dos agentes fundamentales de dicho proceso, aprendiente y profesor, recurren a la Red como una herramienta de trabajo, bien para la ampliación, el repaso y la consolidación de contenidos del aprendiente autónomo, bien como apoyo a la construcción de una unidad o secuencia didáctica para el aula por parte del docente.

Las ventajas para el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE son numerosas. Ruipérez García (2004: 1054) apunta las siguientes: aumento de la motivación, fomento del proceso individual de aprendizaje, retroalimentación inmediata, descarga laboral para el docente, acceso no lineal a la información y nuevos tipos de ejercicios.

En esta comunicación describiremos y analizaremos los ejercicios gramaticales que se recogen en la Red y, al mismo tiempo, comprobaremos si el soporte informático provoca un cambio en relación con los ejercicios estructurales tradicionales presentados en papel.

¹ Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto «O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias» (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Para el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), la competencia comunicativa está integrada por las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. La competencia lingüística está formada, a su vez, por la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. El MCER (Consejo de Europa, 2002: 110) define la competencia gramatical como

[...] el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresados y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas).

La gramática, por tanto, es un componente fundamental en el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE. A lo largo de la historia su papel ha sufrido variaciones dependiendo, en gran medida, de las teorías del lenguaje y del aprendizaje de los diferentes métodos de enseñanza que se han sucedido. Actualmente, el debate se centra en si la enseñanza de la gramática debe ser explícita o no. López (en línea) recoge los argumentos utilizados a favor y en contra en dicho debate.

Las razones a favor:

- Los alumnos, a partir de una regla, pueden generar más frases. El aprender una estructura gramatical ayudaría al aprendiente a crear otras frases siguiendo ese modelo, siempre y cuando tenga el léxico necesario.
- Ayuda a afinar el significado de las frases. El conocimiento de las reglas gramaticales aporta seguridad, fluidez y corrección a la hora de hablar, pero también una mayor precisión.
- Evita la fosilización. El saber que la gramática explica determinados fenómenos lingüísticos ayuda al alumno a controlar con más precisión sus producciones.
- Organiza fenómenos lingüísticos y ayuda a la comprensión y segmentación de los datos de entrada (*input*).
- Responde a las expectativas del estudiante. Los aprendientes exigen la enseñanza de la gramática debido a su experiencia previa. Muchos alumnos tienen unas expectativas sobre lo que debe ser una clase de lengua, y a esas expectativas debe responder el docente.

Razones en contra:

- Para saber hablar no es necesario saber cómo funciona la gramática. Mucha gente habla correctamente sin tener un conocimiento explícito de la gramática.
- Aprender gramática no implica adquirir la lengua. Krashen estableció la distinción entre adquisición y aprendizaje, dos sistemas independientes. La adquisición supone un proceso subconsciente muy parecido al que siguen los niños cuando adquieren su lengua materna y requiere, sobre todo, interacción, práctica significativa y atención al significado, no a la forma. El aprendizaje es producto de la instrucción formal y supone un proceso consciente.

- Sólo una pequeña parte de los rasgos gramaticales de una lengua puede aprenderse conscientemente. Hay aprendientes que adquieren y automatizan algunos de esos fenómenos sin haberlos estudiado en el aula.
- Responde a las expectativas del estudiante. Del mismo modo que era un argumento a favor, es una razón en contra. Las necesidades específicas o la experiencia previa como estudiantes de lenguas dan lugar a unas expectativas alejadas de la instrucción explícita de la gramática.

Es un debate complejo que, en nuestra opinión, carece de una respuesta clara y definitiva. La presencia o ausencia de la gramática en el aula de ELE dependerá de las características, de las necesidades específicas y de la experiencia previa del alumnado. Su enseñanza será positiva si el proceso de aprendizaje del alumnado avanza con rapidez y, por el contrario, será negativa si provoca desmotivación y perjudica los objetivos de los aprendientes.

LOS EJERCICIOS GRAMATICALES EN LA RED Y EN LOS MANUALES DE ELE

A continuación, presentaremos algunos ejercicios gramaticales de diversas páginas de Internet centradas en ELE y los compararemos con otros extraídos de los manuales de ELE que están actualmente en el mercado editorial.

Ejercicios de gramática (<http://www.indiana.edu/~call/ejercicios.html>) es una página creada por Juan Manuel Soto Arriví. El autor presenta los ejercicios en dos formatos, interactivos e imprimibles. Los primeros están creados con el programa *Hot Potatoes* y son de rellenar huecos, en frases o textos, como el que se muestra a continuación. Un ejercicio muy similar lo encontramos en el *Español en marcha A1+A2*.

1. No sé si nosotros (poder) superar tus resultados.

2. Jaime dice que (ir) a la biblioteca este fin de semana.

3. Creo que voy a (recibir) buenas notas este semestre en mis clases.

4. El meteorólogo dijo que mañana (llover) .

5. Dicen que tus padres (venir) (ir) a visitarte durante la semana de exámenes finales.

6. Se dice que el promedio de vida (aumentar) en los próximos años.

7. Os (reír) (reír) mucho cuando veáis "Mujeres al borde de un ataque de nervios".

8. Yo (ver) la película tan pronto comience a exhibirse en el cine.

http://www.indiana.edu/~call/ejercicios/prac_futuro01.htm

10. En las elecciones, todos los políticos suelen hacer promesas. Completa las promesas siguientes.

1. Si mi partido gana las elecciones, (crear, nos.) más puestos de trabajo.

2. Si ustedes nos (votar) , nosotros (subir) las pensiones.

3. Si (salir, yo) elegido, les prometo que el gobierno (gastar) más dinero en educación y sanidad.

4. Por último, les prometo que todo el mundo (tener) lo que necesita si ustedes (votar) a mi partido.

Español en marcha A1+A2, p. 113.

Cuaderno intercultural (<http://www.cuadernointercultural.com>), además de diversos materiales didácticos, de dinámicas y juegos, nos ofrece enlaces de generadores en línea de material didáctico y aplicaciones web gratuitas. En ella se recogen numerosos

enlaces de páginas de ejercicios de varias lenguas. Los relacionados con el español nos llevan, por ejemplo, a *Aula Diez*, a *Ver-taal* o a *Verbos.org*.

Aula Diez (<http://www.auladiez.com/>) es una web para aprender español en línea. Además de tener materiales gratuitos, ofrece cursos de gramática, de léxico, de práctica de las destrezas, de preparación para los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y de formación del profesorado. La corrección de los ejercicios es muy completa y da lugar a la autorreflexión. El ejemplo que presentamos es un ejercicio gramatical de transformación: de presente a presente continuo. En *Español en marcha A1+A2* la transformación debe ser del modo imperativo al interrogativo.

Transforme según el modelo:

Pulse para insertar: á é í ó ú ñ ß ¡ ¨

- El tren sale de la estación. → El tren está saliendo de la estación.
- Los niños duermen. → _____
- Ellas trabajan mucho. → _____
- Javier prepara la comida. → _____
- Ella compra los billetes. → _____
- Nosotros tomamos un café. → _____
- Nuestros hijos juegan en el parque. → _____
- El profesor corrige los exámenes. → _____
- La secretaria escribe a máquina. → _____
- Hoy limpiamos la casa. → _____
- Julián escucha la radio. → _____
- El director saluda a los empleados. → _____

5. Transforma las frases como en el ejemplo.

- Venga a mi oficina.
¿Puede venir a mi oficina?
- Pon la televisión, empieza la película.
¿Puedes _____?
- Cierra la ventana, por favor.
¿_____?
- Hoy haz tú la cena.
¿_____?
- Dimé la hora, por favor.
¿_____?

http://www.auladiez.com/ejercicios/presente_continuo.html

Español en marcha A1+A2, p. 57.

Autocorrección			
Nº	Mis respuestas	Solución	Corrección
1	El tren está saliendo de la estación	El tren está saliendo de la estación	CORRECTO
2	Los niños están durmiendo	Los niños están durmiendo	INCORRECTO
3		Ellas están trabajando mucho	SIN CONTESTAR
4		Javier está preparando la comida	SIN CONTESTAR
5		Ella está comprando los billetes	SIN CONTESTAR
6		Estamos tomando un café	SIN CONTESTAR
7		Nuestros hijos están jugando en el parque	SIN CONTESTAR
8		El profesor está corrigiendo los exámenes	SIN CONTESTAR
9		La secretaria está escribiendo a máquina	SIN CONTESTAR
10		Hoy estamos limpiando la casa	SIN CONTESTAR
11		Julián está escuchando la radio	SIN CONTESTAR
12		El director está saludando a los empleados	SIN CONTESTAR

Mis resultados	
Respuestas correctas	1
Respuestas incorrectas	1
Preguntas sin responder	10
Total	12

¿Está usted satisfecho con sus resultados?
Si usted quiere mejorar sus conocimientos del idioma español haga un curso de *AulaDiez* con seguimiento personalizado.

http://www.auladiez.com/ejercicios/presente_continuo_02.php

Ver-taal (<http://www.ver-taal.com/>) es una página de ejercicios de español para extranjeros. Presenta explotaciones de tráileres, reportajes y anuncios, pero también ejercicios de vocabulario y gramática. Un ejemplo de ejercicio con los tiempos verbales es de rellenar huecos, muy parecido al que se presenta en el manual *En gramática A1-A2*.

Ejercicio de gramática: los verbos regulares en ER e IR (Indicativo presente) (1)

Completa los diálogos con la forma correcta de los verbos. Para ver la conjugación completa de los verbos haz clic (Fill out the dialogues with the correct form of the verbs. To view the forms of the verb, click here)

- En una tienda
 ¿Ustedes también ? (vender) teléfonos móviles?
 Claro que sí, señor.
- (vivir - yo) en Córdoba.
 ¡Ah, sí? Yo también soy cordobés.
- ¿Qué ? (hacer)?
 Somos cocineros.
- ¿Sole de aquí?
 Sí, (vivir) muy cerca. A unos 400 metros de aquí.
- ¿Por qué no (recibir - tú) una carta a Marta? Estará muy contenta.
 Pues, no sé.
- Bueno, y el monstruo de Loch Ness... ¿Realmente (existir)?
 ¡No! ¡Claro que no!

Comprobar Otra intente Borrar Solución

http://www.ver-taal.com/ej_presente_erir1.htm

Y ahora, complete estos diálogos con las formas verbales adecuadas.

- > El año que viene (nosotros, viajar)*viajaremos*..... a Inglaterra.
 < ¡Qué bien!
- > Mañana (llover) con fuerza.
 < A ver si es verdad, necesitamos la lluvia.
- > ¡Cuántos años (cumplir) la tía Angelita el mes que viene!
 < 70 o 71, no estoy segura.
- > ¡Qué tal el curso?
 < Muy bien, estoy segura de que este año (yo, sacar) muy buenas notas.
- > ¡Ya sabes lo que vas a hacer este verano?
 < Creo que (yo, ir) a Marruecos a ver a una amiga.

En *gramática A1-A2*, p. 130.

Verbos.org (<http://www.verbos.org/verbos-espanoles/verbos-espanoles.htm>) nos permite practicar las formas de los tiempos verbales. Para ello debemos seleccionar el tiempo que queremos trabajar y elegir entre verbos regulares e irregulares. La clase de ejercicios es siempre idéntica y consiste en completar con la forma verbal que se pide en el enunciado. Un ejercicio que sigue la misma dinámica está en *Prisma B1*.

Indicativo Futuro

 cambiarse >	 él se cambiará
tomar >	tú tomar
meter >	tú meter
celebrar >	él celebrar
manejar >	tú manejar
enamorarse >	tú enamorarse
prohibir >	ellos prohibir
resumir >	él resumir
ofenderse >	él ofenderse
amar > nosotros	amar
bañar > nosotros	bañar

0%10/

Resultado

1.3.2 **Completa el cuadro con las formas del futuro perfecto.**

	él/ella/usted	ellos/ellas/ustedes
1. Levantarse		
2. Ir		
3. Llevar		
4. Querer		
5. Sentir		
6. Empezar		
7. Estar		
8. Tener		
9. Poder		
10. Costar		

1.4. **Escribe con la forma del futuro perfecto.**

1. Abrir (yo)
2. Romper (nosotros)
3. Escribir (tú)
4. Poder (ellos)
5. Hacer (él)
6. Volver (nosotros)
7. Ver (usted)
8. Cubrir (él)

<http://www.verbos.org/verbos-espanoles/verbos-espanoles-01.ph> Prisma B1, p. 55.

La *Aveteca* del Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm) es el archivo de las actividades del Aula Virtual de Español organizadas por niveles: A1, A2, B1, B2. Estos ejercicios interactivos dan las opciones de imprimir, repetir y ver la solución. Todas las actividades van acompañadas de una ficha del profesor. Los ejercicios que hemos seleccionado son de rellenar los huecos de un texto con las palabras dadas y de relacionar columnas para crear una frase completa.

El pretérito imperfecto de indicativo

Atraviesa los verbos al lugar correspondiente.

Anterior Siguiente

La Vocabla Martes, 24 de abril de 2011

Vivir en tres siglos

Periodista: María, ¿cómo recuerda usted su infancia? María: Trabajando mucho, en el campo, con mis padres. _____ al colegio poco, dos o tres veces por semana cuando no _____ que ayudar en la casa. Por las tardes, mi madre, mis hermanas y yo nos _____ en la puerta de la casa, a comer. P: Y cuando _____ el domingo, ¿había en su pueblo cine o alguna distracción? _____ a menudo del pueblo? R: No, pero a veces _____ un grupo de teatro a actuar en la plaza del pueblo y nosotros _____ los actos. Antes no había televisión y no todo el mundo _____ radio. Pero lo pasábamos bien, no _____ tantas cosas como ahora. _____ mucho con los vecinos o nos _____ a pasear cerca del río.

Imprimir

Repetir

Solución

servíamos	veníamos	necesitábamos	habíamos	salían
leía	iba	venía	iba	había

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 2005-2011. Reservados todos los derechos.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelII/actividad_53.htm

a. **Katja y sus compañeros de piso están viendo fotografías de sus familias. Lee lo que dicen y trata de completar la conversación.**

Katja: Yo me parecío a mi padre en el carácter: divertida y muy simpática, pero en el físico me parecío a mi madre: las dos somos bajitas, rubias y la nariz pequeña.

Eva: Pues yo en todo a mi madre: somos altas, delgadas y muy extrovertidas, y las dos el pelo corto. Y tú, Juan, ¿a quién te parecías? ¿A tu padre o a tu madre?

Juan: Yo lo me parecío nada ni a mi padre ni a mi madre: a mi abuelo. Tuve más la misma cara, los mismos pequeños, el pelo igual, pero mi abuelo no ninguna.

Joaquín: Pues yo me parecío a mi padre y a mi abuelo. Los tres somos altos, rubios y muy serios, y los tres gafas. ¿Y tú a quién? ¿Estabas?

Delfina: A mi hermana. Somos gemelas y en todo. Tenemos la boca pequeña, los mismos dientes y la nariz redonda, y muy cariñosas y divertidas.

GRAMÁTICA
Presente de indicativo

Parecidos	
yo	me parecío
tú	te parecías
ella	se parecía
ellos/ellas	se parecían
usted/ustedes	se parecían

Español lengua viva 1, p. 41.

Presente perfecto: ya todavía no

■ Púlate en un elemento de cada columna para formar diez frases lógicas.

¿A quién?

¿Dónde?

¿Cuándo?

¿Por qué?

¿Cómo?

¿Qué?

... de todo porque está muy interesado.

... porque los parientes en las fiestas.

... y es todo porque está más preocupado.

... porque los había invitado.

... para saber cuánto gano de ser las personas.

... y le quedaban cosas a ver.

... y los pedía la abuela.

... pero no los había invitado por el frío.

... porque le preocupan cosas nuevas.

... y me ha quedado muy bien.

Recluta no se va solito de vacaciones y es más porque está muy interesado.

Centro Virtual Cervantes

d. **Relaciona un elemento de cada columna.**

Comentó que había los cambios necesarios...	... siempre que no resulte demasiado caro.
Voy a quedarme en casa estudiando...	... esivo que encuentro trabajo aquí.
Le dejó los apuntes...	... siempre y cuando esté seguro de que voy a aprobar.
Este año queremos mandar a los niños a un campamento a Francia...	... excepto el Ana me llama para ir al teatro.
Cuando termine el curso de español, volveré a mi país...	... siempre y cuando le déamos más días de plazo.
Me presentaré al DELE...	... con la condición de que no los pierdas. ¡Y ahora resulta que no sabe dónde están!

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelII/actividades/actividad_08.html?id=20

Español lengua viva 3, p. 150.

En la *Aveteca* también encontramos actividades más dinámicas como la que presentamos a continuación. En ellas se utiliza la comprensión oral como elemento imprescindible para resolver el ejercicio. En este caso, podemos compararlo con otros ejercicios de los manuales en los que es necesario usar el CD para solucionarlos.

El presente de indicativo 2

■ Escribe la tercera palabra que oiga de cada uno de los tramos.

De todos aquellos

¿Ab ab? Nosotros somos dos.

Se fueron tarde

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Centro Virtual Cervantes











http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelII/actividad_14.html

Finalmente, hay páginas que presentan únicamente materiales imprimibles. Por ejemplo, *Español para extranjeros* (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>). Los ejercicios de gramática de esta página, responden a los patrones tradicionales y van acompañados de apuntes teóricos sobre el tema.

COMPLETA LAS ORACIONES CON UNO DE ESOS VERBOS EN FUTURO IMPERFECTO

1. Chicos y chicas la mesa y sacarán los cubiertos.
2. Yo no de viaje este verano.
3. Vosotros divertirnos yendo a la playa.
4. Usted lo que yo le ordeno.
5. Ellas los libros en la estantería.
6. Luis y Pepe al teatro este domingo.
7. Nosotros el cine porque no nos gusta el teatro.
8. Tú los deberes antes de salir.
9. Ellos no con tanto peso: no son muy fuertes.
10. Ustedes no marcharse hasta que yo lo autorice.

<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/elfuturo2.htm>

Mañana por la mañana		Osse jenerai cœzi con lasadas
Esta noche		voy a plantar la papa.
Más tarde, al anochecer.		regaré las plantas
Lo primero que hago		iréme a cortar me el pelo.
El día que viene		saldré de viaje.
Después de comer.		voy a ver la tele.
El año que viene		terminaremos la ESO
Ahora mismo		va a recoger al zorro.
Hay en la		voy a telefonear a Esther.
Mañana por la tarde		te llevaré al aeropuerto

<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/elfuturo3.htm>

LOS EJERCICIOS ESTRUCTURALES

Como se ve, la mayoría de los ejercicios gramaticales de la Red son ejercicios estructurales, también conocidos como de práctica mecánica o *drill*. El *Diccionario de términos clave de ELE* (en línea) los define como «actividad de práctica controlada diseñada para automatizar (asimilar o reforzar) los contenidos gramaticales –estructuras o categorías gramaticales– trabajados en una unidad didáctica».

Existen diversos tipos de ejercicios estructurales:

- a. Ejercicio de repetición de modelos.
- b. Ejercicio de sustitución.

- c. Ejercicio de transformación.
- d. Ejercicio de compleción de enunciados inacabados.
- e. Ejercicio de expansión.
- f. Ejercicio de integración, combinando dos oraciones en una sola.
- g. Ejercicio de construcción de frases a partir de secuencias de palabras ordenadas.

Los ejercicios estructurales fueron concebidos, en su origen, para la práctica de la lengua oral en diversos niveles: gramática, vocabulario, pronunciación, etc., pero pronto fueron adaptados para la práctica de la lengua escrita. Son ejercicios que se centran en la forma y que se caracterizan por ser de resolución cerrada. Las destrezas orales desaparecen, pero también las escritas, ya que tampoco se desarrollan plenamente, sino que son el medio para adquirir la competencia gramatical.

El objetivo didáctico de los ejercicios estructurales es preparar al alumno para una futura comunicación más o menos improvisada, auténtica. Para ello se considera imprescindible que primero el alumno se ejercite de modo intensivo en la práctica estructural, aun reconociendo que, a diferencia del habla espontánea, dicha práctica no es creativa ni interactiva, debido a su carácter repetitivo y a la escasa atención que se presta al significado.

Son típicos de los años 60 y 70 del siglo XX. El método audiolingüe, el enfoque oral y de otros modelos didácticos derivados de la lingüística estructuralista y de la psicología conductista consideraban que los ejercicios estructurales eran los más efectivos para alcanzar sus objetivos didácticos.

Para el conductismo, el aprendizaje de la lengua es un proceso de formación de hábitos, proceso que se lleva a cabo, sobre todo, a través de la imitación, la memorización y la automatización. El conductismo postula que una lengua se aprende a base de repetir estructuras y formar hábitos lingüísticos correctos. Esto explica el carácter repetitivo que caracteriza a los ejercicios estructurales. El estructuralismo, por su parte, concibe la frase como una secuencia de «casillas» que desempeñan una función que es ocupada por palabras o grupos de palabras de diferentes categorías. Para los estructuralistas, lo principal son las estructuras gramaticales y las palabras usadas para rellenar las «casillas» son secundarias. Por ello, en los ejercicios estructurales, concretamente en los de sustitución, se reemplazan unas palabras por otras y se conserva la misma estructura original.

Con la aparición de las teorías cognitivistas, los ejercicios estructurales son criticados por su carácter mecanicista, pues el alumno puede producir frases gramaticalmente correctas aunque no entienda el significado de lo que dice.

El cognitivismo, defendido por lingüistas como Chomsky, entiende el aprendizaje de la lengua como un proceso cognitivo y creativo. Esto se opone radicalmente a las teorías metodológicas del momento que defendían la idea de que una lengua se aprende a base de repetir estructuras y formar hábitos. Ahora cobran importancia el significado de los enunciados y el valor pragmático que tienen dentro de su contexto discursivo. Las formas lingüísticas siguen teniendo presencia en el aprendizaje de la lengua extranjera, pero su papel ya no es el de protagonista, sino de auxiliar, ya que se considera que la comunicación es una negociación de significados y no un simple encadenamiento de estructuras sintácticas.

A pesar de las críticas, centradas en la ausencia de un contexto discursivo, los ejercicios estructurales continúan usándose en el proceso de aprendizaje-enseñanza porque

sirven como preparación para otras actividades de carácter más comunicativo. Muestra de ello son los materiales didácticos, virtuales e impresos, que hemos revisado en el apartado anterior.

VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

En general, podemos afirmar que los ejercicios gramaticales que se presentan en la Red son muy similares a los que se realizan tradicionalmente en papel: de rellenar huecos, de transformación, de relacionar columnas, etc. A pesar de las semejanzas, y dejando al margen el material imprimible, también poseen diferencias que podemos considerar como ventajas frente a los ejercicios tradicionales. En primer lugar, el soporte, pues un ordenador suele ser más motivador que enfrentarse a un papel. En segundo lugar, la posibilidad de tener una corrección inmediata y directa, es decir, sin la mediación del docente, fomenta el autoaprendizaje. En tercer lugar, la variedad de temas gramaticales permite responder a las necesidades del aprendiente autónomo y también del docente para completar sus materiales didácticos. En cuarto lugar, por último, el acceso libre y gratuito a todos estos ejercicios recogidos en la Red.

Si los materiales informáticos destinados a trabajar los aspectos gramaticales reproducen los esquemas de la enseñanza tradicional, es necesario que se dé un paso más y se aprovechen todas las posibilidades actuales de comunicación e interacción que ofrece la Red para que aprendientes y profesorado se beneficien de los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías.

BIBLIOGRAFÍA

- BOSQUE, Ignacio (Madrid): La enseñanza de la gramática [en línea]
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0063.pdf>
- CADIerno, Teresa (Dinamarca): El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua [en línea] <http://www.marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf>
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca, Pilar DÍAZ BALLESTEROS, Ignacio RODERO DÍEZ y Carmen SARDINERO FRANCO (2007): *Español en marcha A1+A2. Libro del alumno*, Madrid: SGEL.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca, Ignacio RODERO DÍEZ y Carmen SARDINERO FRANCO (2007): *Español en marcha 3. Libro del alumno*, Madrid: SGEL.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca, Ignacio RODERO DÍEZ y Carmen SARDINERO FRANCO (2007): *Español en marcha 4. Libro del alumno*, Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya-Instituto Cervantes.
- CRUZ MOYA, Olga (Sevilla): El aprovechamiento de *Internet* en E/LE: diseño y evaluación de materiales [en línea]
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0449.pdf>
- FONTECHA, Mercedes, Susana GÓMEZ y M.^a Antonia OLIVA (Ed.) (2007): *Español lengua viva 3. Libro del alumno*, Madrid: Santillana.
- GÓMEZ, Susana y M.^a Antonia OLIVA (Ed.) (2007): *Español lengua viva 1. Libro del alumno*, Madrid: Santillana.
- GÓMEZ, Susana y M.^a Antonia OLIVA (Ed.) (2009): *Español lengua viva 2. Libro del alumno*, Madrid: Santillana.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (España): La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf>
- HERNÁNDEZ, Carmen, Concha MORENO y Clara MIKI KÓNDO (2007): *En gramática A1-A2*, Madrid: Anaya-ELE.

- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2005): «Internet en la enseñanza del español», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1061-1085.
- INSTITUTO CERVANTES (España): *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
- JUAN LÁZARO, Olga (2005): «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1087-1106.
- KOUTRI, Stella-Sofía (España): El desarrollo de la competencia gramatical en un ambiente virtual [en línea] <<http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoStellaSofiaKoutri.pdf>>
- LÓPEZ, Fernando (Mánchester): Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE [en línea] <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas04-05/4-FernandoLopez.pdf>
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. (Extremadura): El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE [en línea] <http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf>
- RUIPÉREZ GARCÍA, Germán (2005): «La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1045-1059.

ESTRATEGIAS PARA LA TOMA Y CESIÓN DE LOS TURNOS DE HABLA EN LA CONVERSACIÓN DE ESTUDIANTES ITALIANOS DE E/LE Y ESPAÑOLES DE I/LE

Consuelo Pascual Escagedo

Universidad L'Orientale (Italia) Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras.

RESUMEN: En el ámbito del proyecto Teletándem, que se está llevando a cabo con el objeto de mejorar la interacción oral de nuestros alumnos, estudiantes universitarios de español e italiano, hemos integrado el uso de Skype para permitir que los estudiantes mantengan conversaciones espontáneas en LE, en ambiente no institucional, con compañeros nativos. A partir de las interacciones grabadas, se ha obtenido un corpus oral de interlengua HN/HNN del que hemos extraído dos conversaciones, una en español y otra en italiano, para hacer un análisis contrastivo exploratorio de algunos aspectos de la estructura formal de dichas conversaciones. En particular, se trata de una primera aproximación al estudio de las estrategias de toma y cesión de turno empleadas por nuestros informantes¹.

INTRODUCCIÓN

La conversación es el principal medio que utilizamos para relacionarnos con la sociedad. Asimismo, en las dinámicas sociales actuales, la competencia conversacional se extiende más allá de los miembros de una misma comunidad; un extranjero, para participar en una conversación en otra lengua, necesita conocer los mecanismos y los códigos que regulan la conversación en la lengua meta.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el MCER, con la incorporación de las destrezas de interacción y mediación, reconoce que la conversación oral es una entidad propia que va más allá de la mera comprensión auditiva y de la expresión oral: «el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y como oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación» (MCER, 2002: 72).

En lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje del español LE, el Plan Curricular del Instituto Cervantes señala que, para aprender una lengua extranjera, no es sufi-

¹ Este artículo ha sido realizado en el marco de la participación de la autora en el proyecto de investigación FARB, inscrito con el código ORSA113438 de la Università di Salerno, y que lleva por título «La ricerca-azione e le nuove tecnologie nell'insegnamento/apprendimento collaborativo dell'interazione orale. Raccolta di un corpus di interlengua nativo/non-nativo, spagnolo/italiano»

ciente producir oraciones gramaticalmente correctas, sino que «el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático» (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2008, vol1: 38).

Dentro del marco teórico-metodológico del Análisis de la Conversación, desde ahora AC, nuestro objetivo principal es mejorar la competencia conversacional de nuestros alumnos estudiantes de E/LE e I/LE. Para ello, nuestra intención es realizar un primer acercamiento a los mecanismos y estrategias de toma y cesión de turnos de palabra en conversaciones espontáneas a distancia, mantenidas por parejas de estudiantes nativos/no nativos en español y en italiano, con el fin de llamar la atención sobre algunos fenómenos encontrados en el análisis contrastivo objeto de este artículo.

MARCO TEÓRICO

La conversación es una forma de comunicación primordial a través de la cual construimos nuestra identidad individual y colectiva. Mediante la interacción adoptamos los elementos socioculturales de nuestro medio ambiente y los integramos en nuestra personalidad para adaptarnos a la sociedad en que vivimos. Por esta razón, no es de extrañar que los primeros estudios sobre la conversación procedan de disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología.

Conversar es una acción en la que intercambiamos mensajes. Dentro de las varias propuestas de clasificación de la conversación, según los diferentes enfoques que se ha abordado su estudio, destacamos las interacciones personales, entendidas como intercambios de habla espontáneos que tienen como única finalidad acercarse y crear lazos interpersonales. Asumiremos, por tanto, la siguiente definición de conversación espontánea:

...una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada, con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado ni dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación. Se trata, así, de una unidad de interacción social, construida a través de una serie ordenada de turnos, formulados de manera alternativa por los participantes. (Cestero, 2005: 20).

Esta definición nos lleva a enmarcarnos en la corriente de investigación del AC. Esta disciplina se centra en el estudio de la conversación cotidiana, no dirigida ni negociada con anterioridad y sin ningún fin establecido previamente por los interlocutores. Su principal objetivo es determinar cómo está estructurado el habla en funcionamiento, entendida como una actividad social que sus participantes, el hablante y el oyente, construyen de forma coordinada (Calsamiglia y Tusón, 2002: 20-21). La base teórica que constituye el AC se puede resumir en los siguientes cuatro supuestos (Heritage, 1989: 22): la interacción oral está estructuralmente organizada y lleva un orden que respeta ciertas convenciones socioculturales; las contribuciones a la interacción están condicionadas por el contexto y, al mismo tiempo, lo modifican en el desarrollo de la acción determinando un nuevo contexto; hay que prestar atención a los detalles de la organización y del desarrollo de la interacción y a las diferentes contingencias interactivas que se dan en su transcurso, por muy insignificantes que puedan parecer y, por

último, el estudio detallado de la interacción social se realiza mejor mediante el análisis de datos que surgen de forma espontánea.

Estos supuestos teóricos nos llevan a utilizar una metodología caracterizada por los cuatro pasos que resumimos a continuación (Cestero, 2000a: 16-17): grabación de interacciones naturales; transcripción detallada de las conversaciones; análisis minucioso de las conversaciones a partir de las transcripciones y las audiciones, incluyendo todos los fenómenos y detalles que se manifiesten y, por último, presentación de los resultados.

Una de las aportaciones más relevantes del AC ha sido el estudio de la organización secuencial de la interacción oral. El AC ha constatado que la conversación presenta una estructura sistemática y ordenada organizada en turnos de palabra que se alternan.

Existen, desde un punto de vista funcional, dos tipos de turnos: turnos de habla (TH) y turnos de apoyo (TA). Los turnos de habla son las intervenciones de los interlocutores que hacen que la conversación tenga un contenido y se desarrollan en:

un periodo de tiempo que comienza cuando una persona empieza a hablar y concluye cuando dicha persona deja de hablar, en ese periodo de tiempo el hablante emite un mensaje con intención de ofrecerlo completo. Una vez concluido el mensaje proyectado para un turno, el hablante calla y otro participante puede tomar la palabra, comenzar un turno (Cestero 2000b: 21).

Por su parte, los turnos de apoyo son:

aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en la actividad conversacional. El hablante que los emite no desea tomar un turno de habla [...] Pretende reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e incluso, en algunas ocasiones, indicar una renuncia a la toma de palabra [...] Su duración es corta pero depende de la intención del emisor (Cestero 2005: 43).

En referencia al cambio de hablante, la toma de turno se caracteriza porque actúa en cada turno, es controlada por la interacción, es administrada por los interlocutores y es sensible a las intenciones del receptor (Gallardo Paúls, 1990).

La toma de turno, habitualmente, tiene lugar en un momento que se reconoce como un lugar de transición pertinente (LTP) y que está identificado mediante indicios de carácter diferente²: sintácticos (conclusión oracional), léxicos (completadores o coletillas como «y ya está», «eso es todo»), prosódicos (entonación ascendente o descendente, pausa), gestuales, alusiones directas a alguien presente (Tusón Valls, 1997).

A continuación, sintetizamos los mecanismos a través de los cuales se realiza el cambio de turno en español, según Cestero (2000b):

1. El hablante señala el final de su mensaje y turno mediante recursos lingüísticos (proyectoros, indicadores y finalizadores). Es el momento apropiado para que el oyente tome la palabra.
2. a. Si el hablante asigna el turno al oyente, éste debe tomar la palabra en el momento apropiado para la transición señalado; b. Si el hablante no asigna

² Para la descripción de las marcas tenidas en cuenta en nuestro análisis y por cuestión de espacio, nos remitimos a las propuestas, en conversaciones espontáneas en español, por Cestero (2000b: 85-122).

el turno al oyente, éste puede tomar la palabra, aunque no tiene obligación, en el momento apropiado para la transición señalado; c. Si el oyente no toma la palabra en el momento apropiado, el oyente participa activamente en la conversación mostrando seguimiento del enunciado en marcha; son aportaciones colaborativas cuya función no es tomar el turno de palabra, sino apoyar la continuación del turno del hablante (Cestero, 2000a: 20; Cestero, 2000b: 226).

Un dato significativo es que, si bien la dinámica conversacional, caracterizada por el doble sistema de turnos, es un fenómeno universal, tal universalidad presenta marcadas especificidades culturales y lingüísticas. Por este motivo nos hemos propuesto hacer un primer análisis de las estrategias que intervienen en la toma y cesión de turnos de palabra en un contexto de interlengua, en particular, en conversaciones mantenidas por estudiantes de E/LE y de I/LE en la lengua meta para conocer sus mecanismos.

METODOLOGÍA

El artículo que aquí presentamos es el resultado del análisis de dos conversaciones espontáneas, mantenidas a distancia, en español y en italiano, de dos estudiantes de I/LE y E/LE, respectivamente. Dichas conversaciones han sido extraídas del corpus de interlengua CORINEI, procedentes de un proyecto llevado a cabo por las universidades de Alicante, de Salerno y de la universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles, cuyo objetivo principal es mejorar la interacción oral de nuestros alumnos en un ambiente institucional en el que el desarrollo de esta destreza presenta muchas dificultades, sea por el número de alumnos en las aulas, sea por la tendencia en los programas curriculares a privilegiar la enseñanza y la evaluación del dominio de las competencias gramaticales.

El estudio exploratorio que presentamos en este artículo se ha desarrollado en cuatro etapas: recogida del material (selección de dos grabaciones extraídas del corpus CORINEI, una en español y otra en italiano, mantenidas por los mismos informantes); transcripción y etiquetado de 15 minutos de cada una de las dos conversaciones; análisis de los datos obtenidos y discusión de los resultados.

RECOGIDA DEL MATERIAL

A continuación, ofrecemos una breve descripción del proceso seguido para recoger las dos conversaciones objeto de nuestro análisis.

Los informantes

Para la realización de nuestro análisis hemos utilizado dos conversaciones, mantenidas en español y en italiano, por dos estudiantes de E/LE y de I/LE, cuyas características sociológicas y lingüísticas resumimos en la siguiente tabla:

	Informante S	Informante R
Sexo	mujer	mujer
Edad	22	22
Residencia habitual	Alicante - España	Atripalda (AV) - Italia
Profesión	estudiante	estudiante
Nivel de estudios	4º Traducción e interpretación	3º curso de Lenguas y Culturas Extranjeras
Estudios de español	3 años universidad	3 años universidad + 3 en instituto
Nivel en I/LE-E/LE	B1	C1
Erasmus	no	no
Lengua materna	Español/alemán/catalán	Italiano/ napolitano
Otras lenguas (años)	Inglés: 13 años Italiano: 2 años	Inglés: 16 años Francés: 9 años

Tabla 1. Descripción de los participantes

En cuanto a la relación entre los participantes, eran alumnas de las universidades de Alicante y de Salerno y no se conocían. Se ofrecieron voluntarias para participar en el proyecto que ha dado lugar al corpus CORINEI. Para la selección de la muestra, se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico, intencional y accidental (Carrasco y Caldero, 2000). De hecho, las profesoras pidieron a los alumnos voluntarios, a los que conocían bien, que abrieran una cuenta en Skype y les comunicaran su nombre de usuario; seguidamente, las profesoras formaron parejas de interlocutores de manera totalmente casual.

Las grabaciones

Las dos alumnas, estudiantes de italiano y de español, procedentes de las universidades de Alicante y de Salerno, respectivamente, mantuvieron conversaciones espontáneas a distancia, HN/HNN, utilizando el sistema de telefonía digital Skype y la herramienta de grabación Pamela for skype.

Recogemos los datos de las grabaciones en la siguiente tabla:

CLAVE DE LAS CONVERSACIONES: En español: 2011 SA ROGIU1-5/ En italiano: 2011 AL SACOR2	
Tiempo de la grabación:	14:59 cada una
Lugar:	Conversaciones mantenidas desde sus respectivos domicilios
Canal:	Oral a distancia

Tabla 2. Datos identificadores de las grabaciones

Después de haber extraído una de las grabaciones del corpus en español, elegimos otra realizada por las mismas informantes en italiano. Dado que este estudio exploratorio se basa en el análisis contrastivo de sólo dos conversaciones, tomamos la decisión de eliminar la variable «informante» hablando en español e italiano, con el fin de evitar poder atribuir posibles diferencias entre los dos diálogos a las especificidades de los interlocutores.

Las conversaciones

Las dos conversaciones utilizadas en este artículo fueron extraídas de forma aleatoria del corpus CORINEI, sin tener en cuenta en ningún momento ni su contenido ni a los informantes que las llevaron a cabo. Se trata de dos conversaciones espontáneas, mantenidas en un ambiente no institucional ya que las participantes dialogaban desde sus respectivas casas, utilizando su ordenador personal, por lo que no hubo ninguna interferencia por parte de las profesoras. Las informantes decidieron libremente los días y las horas, para «hablar por hablar», sin ningún fin específico, como ellas mismas

Tema:	Libre
Propósito o tenor funcional predominante:	Conversación interpersonal
Tono:	Informal

Tabla 3. *Situación comunicativa*

LAS TRANSCRIPCIONES

Una vez individuadas las dos grabaciones, procedimos a la transcripción y etiquetado pormenorizados de las conversaciones.

Debido a que en el desarrollo del proyecto al que pertenecen los dos diálogos estaba previsto que los alumnos, además de conversar y grabar, debían hacer una transcripción de sus conversaciones para reflexionar sobre su producción, contábamos ya con una transliteración ortográfica llevada a cabo por las mismas informantes. A partir de ella, se realizaron las correcciones necesarias³, se numeraron los turnos de palabra y se anotaron los fenómenos pertinentes relacionados con la toma y cesión de turnos.

Las convenciones utilizadas en la transcripción⁴ fueron tomadas de las empleadas por el Grupo Val.Es.Co. en su transcripción de conversaciones coloquiales (A. Briz y Grupo Val.Es.Co 2002a) y de las propuestas para el proyecto PRESEEA (2008).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El material así obtenido fue analizado cualitativa y cuantitativamente, siguiendo el modelo propuesto por Cestero (2000b: 73-78). En primer lugar, identificamos las alternancias de los turnos de habla y los turnos de apoyo en las dos conversa-

³ Hay que tener en cuenta que las conversaciones en español fueron transcritas por la alumna italiana y las mantenidas en italiano por la alumna española, por lo que, en realidad, en los textos aparecían numerosos errores de diferente índole: ortográficos, de comprensión de palabras, etc. Asimismo, no reflejaban las repeticiones, los intentos fallidos y todos aquellos fenómenos característicos de la conversación espontánea.

⁴ Por motivos de espacio, no incluiremos aquí ni el apéndice de las convenciones empleadas ni las transcripciones. Para acceder a ellas ponemos a disposición del lector el correo electrónico de la autora de este artículo: escagedo@tiscali.it.

ciones. Calculamos las intervenciones de las dos informantes tanto en líneas de transcripción como en número de palabras emitidas. Seguidamente, procedimos al análisis de las estrategias empleadas por los participantes para ceder y tomar o rechazar el TH.

En lo que concierne a los turnos de habla hemos elegido, siguiendo las clasificaciones propuestas por Cestero (2000b: 106 y 120-122) en las conversaciones en español, seis tipos de señales utilizadas por los informantes para ceder su turno:

- Claúsulas de carácter interrogativo, directo e indirecto.
- Preguntas aseverativas (*¿me entiendes?, ¿vale?, ¿sabes?, ¿no?* etc.).
- Tácticas de proyección como las fórmulas conclusivas (total que, para abreviar, resumiendo, etc.), expresiones que permiten deducir al interlocutor el final inminente (pero vamos, y al final, etc.) y conjunciones seguidas de elementos que marquen oposiciones temporales o referenciales (aquella... y esta, antes... y ahora, etc.).
- Claúsulas con locuciones y marcadores conclusivos (claro, a ver, vamos, y ya está, etc.), codas copulativas o disyuntivas que contienen pronombres sin valor fórico (y eso, o una cosa así, por ahí, de todo, etc.).
- Breves resúmenes o repeticiones de parte de los enunciados anteriores con la función redundante de señalar el final de TH.
- Elementos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos, tales como las risas, fenómenos retardatarios (arrastre de sílabas, titubeos y reflexiones con los sonidos vocálicos e:, m:, etc.).

En lo que respecta a los turnos de apoyo, los diferenciamos en función de que se utilizaran como estrategia para mantener el turno en marcha del hablante o para rechazar la toma de turno.

Actualmente no estamos en condiciones de cuantificar con precisión las frecuencias exactas de las diferentes estrategias encontradas, por lo que, en esta fase, nos limitaremos a reseñar los hallazgos más recurrentes encontrados en la muestra.

RESULTADOS

En las dos conversaciones analizadas, de 15 minutos de duración cada una, se han producido, incluidos los TH y los TA, 255 alternancias en español y 246 en italiano, es decir que en la conversación en español, las informantes han producido 9 alternancias más que cuando han conversado en italiano.

Si tenemos en cuenta la producción de los TH, sin considerar los TA, la conversación en español presenta 24 TH más que en italiano.

Por lo que se refiere a la emisión de TA, en primer lugar, en la conversación en español se han producido menos TA que en la conversación en italiano; en segundo lugar, recogemos que tanto en español, como en italiano, la informante española ha producido más TA. En la conversación en español hemos contado 20 TA más y en italiano 47 TA más que la informante italiana y, por último, que las dos participantes, cuando hablan en la lengua extranjera producen más TA.

Recogemos estos datos en la siguiente tabla:

Etiquetas conversaciones	Nº de turnos	Nº TH	Nº TA	Cód. informantes	Nº TA
ES 2011_SA_ROGIU1	255	207	48	S	34
				R	14
IT 2011_AL_SACOR2	246	183	63	S	56
				R	9

Tabla 4. Producción de TH y TA por informante

Por otro lado, observamos que la contribución de información referencial de la informante española es mayor, tanto si habla en su lengua materna, como si habla en la lengua meta. Para llegar a esta conclusión hemos contado el número de líneas de los TH de las dos informantes y hemos obtenido que, en español, S ha producido 47 líneas más que R, con una contribución de 753 palabras más. Por su parte, hablando en italiano, S ha contribuido en la conversación con 15 líneas más, correspondientes a 70 palabras más.

Etiquetas conversaciones	Cód. informantes	Nº de líneas	Nº de palabras
ES 2011_SA_ROGIU1	S	176	1432
	R	129	679
Total		305	2111
IT 2011_AL_SACOR2	S	150	875
	R	135	805
Total		285	1680

Tabla 5. Contribución contenido referencial en los TH, por informante

De hecho, cuando iniciamos el análisis de las dos transcripciones, uno de los fenómenos que inmediatamente llamaron nuestra atención fue que los TH de S eran más largos que los de R en las dos conversaciones.

(1) Conversación 2011_SA_ROGIU1:

13 S: cuando yo conecto el ordenador esto está conectado directamente/ o sea que no tengo ni que ponerlo// entonces... me surgió un imprevisto que me llamaron del trabajo este de las traducciones y me tuve que ir/ entonces no pude vamos/ que un lío de trabajo entre una y otra cosa que: se me complicó el día/ ¿sabes?

14 R: <mm>

15 S: por eso te escribí de que el viernes que sin falta estaría ahí/ ¿sabes?

16 R: <aha> no no es que me preocupé

17 S: no/ me sabía mal por tí/ ¿sabes?/ digo/ madre mía/ es que encima se conecta

18 R: no

(2) Conversación 2011_AL_SACOR2:

44 R: e dove siete stati?

45 S: em: in centro/ in centro ad Alicante ma in centro con: questo giorno/ il centro è: pieno di: di gente è molto pieno/ c'è molta gente e: ma più nelle strade che: nelle locale/ e:

46 R: quindi siete stati in piazza?

47 S: *si y: anche abbiamo stato*

48 R: <si>

49 S: *abbiamo stato nel:*

Por lo que concierne a las señales lingüísticas que marcan el final de turno de habla, hemos observado que en la conversación en español, la informante nativa española S marca insistentemente, incluso dentro de un mismo turno TH y utiliza diferentes estrategias, su final de turno.

En la siguiente tabla recogemos las diferentes marcas por conversación y por informante:

Marcas de cesión de turno	Cód. Infor.	ES 2011 SA ROGIUI	IT 2011 AL SACOR2	Total
Cláusulas de carácter interrogativo, directo e indirecto.	S	9	18	27
	R	14	11	25
Preguntas aseverativas	S	31	4	35
	R	0	1	1
Tácticas de proyección (fórmulas y expresiones conclusivas)	S	8	0	8
	R	0	0	0
Cláusulas con locuciones y marcadores conclusivos	S	13	2	15
	R	2	0	2
Breves resúmenes o repeticiones de parte de los enunciados anteriores	S	4	7	11
	R	0	0	0
Elementos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos	S	5	8	13
	R	0	1	1

Tabla 6. *Marcas de cesión de turno por conversación e informante*

Tomamos como ejemplo esta secuencia de alternancias que resulta ser muy representativa:

(3) Conversación 2011_SA_ROGIUI:

24 R: *¿hablaste con tu profesora para=*

25 S: *sí*

26 R: *= (())*

27 S: *sí/ mira/ te comento/ ¿vale? ayer e: tuvimos clase de teoría/ no/ qué cra/ de práctica/ eso/ de práctica y le comenté que yo ya estoy empezando a hablar contigo y que al final quedamos como pareja de: de trabajo/ ¿no? y le: me dijo que vale/ que todo bien/ y que comenzáramos a: a grabar las conversaciones/ lo que ya hemos hecho el día anterior/ bueno lo que hicimos ¿cuándo fue? ¿el viernes pasado? ¿puede ser?*

28 R: *el viernes pasado/ sí/*

29 S: *justo/ pues e:// se lo dije que ya habíamos comenzado y que habíamos transcrito un poco/ bueno/ no le dije toda la conversación/ porque no/*

30 R: *<mm>*

31 S: *y habíamos transcrito un poco (risas) la conversación y dijo que estaba bien porque lo tenemos que dar: entregar poco a poco/ ¿sabes?/ no todo de golpe y nada*

En el ejemplo 3, la informante S, en (T27), utiliza en la tercera línea una pregunta aseverativa (*¿no?*) para indicar el posible final de turno o petición de seguimiento por parte de R, pero como no se verifica la alternancia, sigue su turno en marcha emitiendo cláusulas interrogativas directas (*¿cuándo fue?*), que se repiten con reformulaciones de la pregunta (*¿el viernes pasado?*); al tercer intento, y tras

cuatro líneas de intervención por parte de S, con otra pregunta directa (*¿puede ser?*), la informante R toma el turno cedido repetidamente por la hablante. En esta secuencia, también pueden observarse otras estrategias, representativas por su frecuencia de aparición, utilizadas por S en (T29) y (T31), resumiendo y repitiendo partes de enunciados anteriores (*habíamos comenzado; y habíamos transcrito un poco*) enfatizando el contenido del fragmento de habla (*porque no*), y emitiendo fórmulas conclusivas (*y nada*).

Asimismo, en la conversación mantenida en italiano, la informante española, con un nivel B1, produce TH largos en los que aparecen repetidamente cláusulas que indican final de turno (reflexiones, titubeos, repeticiones de partes del enunciado en marcha), frente a la italiana que contribuía en sus turnos con preguntas directas cortas que requerían forzosamente la toma de turno por parte de S (T60, T62, T69) y con TA, emitidos tras marcas conclusivas de reflexión de la informante española, con la evidente intención de no aceptar la toma de turno y de invitar a la hablante a que prosiguiera con su turno (T66).

(4) Conversación 2011_AL_SACOR2:

59 S: di quello che già ti ho parlato della costume spagnola prima di entrare a un locale o a una discoteca

60 R: c'era anche gente adulta?

61 S: sì adulta solo adulta adulta giovane m: anche/ ma sono più adulte la gente che fanno questo y: e: siamo stati m: 5 ore fuori rien- m: conoscendo gente/ abbiamo conosciuto molta gente era molto divertito veramente cra: cra molto divertente questo

62 R: e: sempre in questa piazza siete stati? o anche:

63 S: sì

64 R: in altro luogo:

65 S: sì solo abbiamo: siamo stati vicino al hotel perché e: e: lì

66 R: <si>

67 S: lì c'è anche la zona di festa e: così siamo vicino a un- a una parte alta

69 R: non faceva freddo?

En lo que respecta al uso de los TA por parte de las dos informantes y en ambas conversaciones, hemos observado, en primer lugar, que S emite la mayor parte de los TA para mantener el turno en marcha del hablante, como puede verse en estos dos fragmentos.

(5) Conversación 2011_SA_ROGIU1:

90 R: quería preguntarte una cosa

91 S: dime/ pregunta/

92 R: como estoy haciendo algunos ejercicios de: léxico=

93 S: <aha>

94 R: =en español=

95 S: <si>

R: =me dice que tengo que dibujar: pero bueno lo: lo he visto en internet un carro

(6) Conversación 2011_AL_SACOR2:

96 R: e la ragazza tedesca poi venne a casa mia

97 S: <ah ah ok>

98 R: era uno scambio culturale

99 S: <scambio sì>

- 100 R: e: e niente/ e: paragonando la gente spagnola a quella francese o tedesca
 101 S: <mh>
 102 R: con cui ero stata a contatto ho notato che gli spagnoli sono: molto più socievoli
 103 S: <si>
 104 R: infatti se avevi bisogno di una mano te la davano pensa/ per esempio che era rotta la: una linea della metropolitana
 105 S: <mh>
 106 R: e: una signora si avvicinò a me
 107 S: <mf>
 108 R: vedendomi in difficoltà e mi chiese se si aveva bisogno di aiuto
 109 S: <ah ok>
 110 R: invece in Francia
 111 S: <si>
 112 R: niente/ non:
 113 S: <nient->

Por el contrario, la informante R ha utilizado los TA principalmente como estrategia para rechazar la cesión de turno marcada mediante señales por parte de su interlocutora española. En la conversación en español, tomamos el ejemplo (7) en el que aparece una secuencia de alternancias muy recurrente durante todo el diálogo en la que S, en la tercera línea de su TH, y sin haber recibido TA por parte de R, emite una pregunta aseverativa ratificadora (*¿vale?*) que es correspondida por R con un turno de apoyo de reafirmación en el que R formula una pregunta de confirmación sobre el contenido del enunciado en marcha y pide que se amplíe la información ofrecida por S. De la misma manera, en (T239), R emite un TA de seguimiento sin añadir contenido referencial en la conversación, tras un TH largo de S en el que están presentes marcas que proyectan el cierre de turno (conclusiones gramaticales con la pregunta aseverativa *¿no?*).

(7) Conversación 2011_SA_ROGIU1:

- 236 S: m: no no sólo con lo de los toros se utiliza/ por ejemplo/ mira yo e: en Cáceres que voy en verano algunas veces/ bueno pocas veces en verano/ también cuando son las fiestas de ese pueblo que es donde yo voy también están las corridas de toros/ lo que pasa que ahí se pueden meter todo el mundo en la plaza/ ¿vale? donde sueltan al toro
 237 R: <¿mh?>
 238 S: y todo el mundo puede correr y hay una: como una cuesta/ que hay una puerta para la cuesta/ y cuando la abren el toro: el toro sube la c— bueno el toro / la vaca o la chotilla/ o sea la familia entera/ lo sueltan uno por uno ¿no?
 239 R: <mh>
 240 S: =uno detrás de otro/ y: bueno y suben la: la cuesta esta la cuesta y también bajan bueno y ahí en cambio/ a las corridas/ digamos tradicionales/ que sólo están el torero y tal/ se puede meter todo el mundo ahí y correr
 R: es como: la de: San Fermín/

En italiano, mostramos el ejemplo (8) en el que tras reflexiones, titubeos, dudas expresadas con preguntas directas, debidas a la falta de dominio de la lengua, por parte de la informante S, la interlocutora italiana emite un TA para expresar acuerdo y, así, mantener el turno en marcha de la hablante, lo que genera una secuencia de turnos en la que no avanza en el contenido referencial de la conversación:

(8) Conversación 2011_AL_SACOR2:

142 R: i prezzi più o meno erano quelli

143 S: <mh> è vero che la gente: em: sì in Spagna è più: aperta più: m: *no sé* gentile che altri paesi perché quando yo: abitavo? sì abitavo in Germania la gente era più: chiusa più distante che non: non voleva sapere niente

144 R: <sì sì>

145 S: <sì> questo è vero/ sì

146 R: <è vero>

147 S: questo è vero

Recogemos estos datos cuantificados en la siguiente tabla:

Etiquetas conversaciones	Cód. informantes	TA para mantener el turno	TA para rechazar el turno
ES 2011_SA_ROGIU1	S	5	29
	R	3	11
IT 2011_AL_SACOR2	S	50	6
	R	3	6

Tabla 7. Uso de los turnos de apoyo por conversación e informante

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz de estos resultados, parece que los aprendices españoles de I/LE, nivel B1, tanto conversando en español como en italiano, participan más activamente en la conversación como oyentes, emitiendo más turnos de apoyo y tienen mayor interés por mostrar que están escuchando, que hay seguimiento del enunciado en marcha del hablante. Por su parte, los aprendientes italianos de E/LE, nivel C1, participan menos como oyentes: cuando el interlocutor toma la palabra, emiten menos TA. Este hecho explicaría por qué el hablante español emite TH más extensos y utiliza más estrategias de cesión de TH que el italiano. Consideramos que es necesario hacer estudios más amplios, sobre la base de un corpus suficientemente grande para comprobar si estas diferencias pudieran ser atribuidas a especificidades culturales y lingüísticas con respecto a las pautas de comportamiento conversacional en las dos lenguas. O si tal vez a rasgos individuales del carácter o la personalidad de los interlocutores.

CONCLUSIONES

Mediante el doble sistema de turnos, el hablante y el oyente se colocan en un mismo nivel de participación en la interacción. Por un lado, el hablante añade contenido referencial y, por otro, el oyente, mediante señales verbales y no verbales, emite durante el enunciado en marcha del hablante, y sin entorpecer la interacción oral, contribuye activamente en la evolución del acto comunicativo.

Si bien es cierto que el doble sistema de turnos es un acto universal en todas las lenguas, sus especificidades lingüísticas y culturales nos han llevado a considerar la ampliación de su estudio con más trabajos en otros idiomas, en lenguas extranjeras y estudios contrastivos. Dicha necesidad nace del hecho de que creemos indispensable conocer los mecanismos que intervienen en la conversación entre HN y HNN para aplicarlos en la enseñanza de LE y, así, desarrollar adecuadamente las habilidades de interacción oral en el aula.

El objetivo de este artículo es hacer una primera aproximación a las estrategias de toma y cesión de turnos de habla utilizadas por nuestros estudiantes italianos de E/LE y españoles de I/LE cuando mantienen conversaciones en español y en italiano, respectivamente. Para conseguirlo, hemos partido de los presupuestos teórico-metodológicos del análisis de la conversación.

El análisis de los datos ha conestado de un estudio cualitativo y cuantitativo de dos conversaciones HN/HNN, en español y en italiano, para ello, se hizo un examen detallado de los turnos de habla y de los turnos de apoyo siguiendo el modelo propuesto por Cestero (2000b: 106 y 120-122), según el cual, los datos obtenidos se caracterizan atendiendo a marcas lingüísticas, pragmáticas y contextuales.

A pesar de las limitaciones, debidas a la poca representatividad de nuestra muestra, los resultados obtenidos nos han permitido llegar a unas conclusiones iniciales acerca del funcionamiento de la toma y cesión de los turnos de habla en conversaciones HN/HNN, en español y en italiano, de estudiantes italianos de E/LE (nivel C1) y españoles de I/LE (nivel B1), respectivamente, de entre las que cabe destacar las siguientes:

Tanto en la conversación en italiano como en español:

- La informante nativa española añade, frente a la italiana, más contenido referencial, aunque con menor diferencia de aportación cuando conversa en italiano.
- La informante nativa española privilegia, frente a la italiana, como hablante, el uso de estrategias para ceder el turno mediante cláusulas de cierre de turno y, como oyente, más TA para mantener el turno en marcha de la interlocutora italiana.
- La informante nativa italiana, frente a la española, utiliza más estrategias para ceder el turno mediante preguntas cortas directas y, como oyente, más TA para rechazar la toma de turno.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, A. y GRUPO Val.Es.Co (2002a): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejos de *Oralia*, Madrid: Arco Libros.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (2002): *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- CARRASCO, J.B. y J.F. CALDERERO HERNÁNDEZ (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*, Madrid: Rialp.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

- CESTERO MANCERA, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros.
- CHIAPELLO S., C. GONZÁLEZ, T. MARTÍN, y C. PASCUAL (2010): «Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE», *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol I – Cap. 23 / Gómez, M^a C.; Álvarez, J.D, Alcoi: Marfil, 385– 408.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya.
- HERITAGE, J. (1989): «Current developments in conversation analysis», *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, 21-47.
- INSTITUTO CERVANTES (2008): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PRESEEA (2008): *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias.*, [en línea] < <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=NAyZ9Es5nC8%3D&tabid=474&mid=928> > (Fecha de consulta 20 de agosto de 2011).
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*, Barcelona: Ariel. [Trad. al español: (1997). *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel].

«WORD RECOGNITION LOGS»: UN MÉTODO SENCILLO Y VERSÁTIL PARA APROVECHAR LOS RECURSOS EN LA RED SIN AGOBIAR AL PROFESOR

Michele M. Pascucci, Ph.D.
Bryan College (Tennessee, EE. UU.)

RESUMEN: Los *Word Recognition Logs*, o «Registros de palabras (re)conocidas», representan un método original para aprovechar la gran diversidad de recursos en la Red, sin agobiar al profesor. Ofrecen la doble ventaja de que requieren un mínimo de tiempo para su preparación y corrección, y se adaptan fácilmente a los intereses y las habilidades particulares de cada estudiante. Su versatilidad también permite que se utilicen con los materiales más tradicionales, como los libros o las películas. Como suplemento a los ejercicios de clase, esta actividad provee un estímulo para que los alumnos sigan desarrollando sus competencias lingüísticas fuera del aula, en contextos prácticos y auténticos, y les enseña a observar y a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

[T]odos se asemejan en tanto que todos usan e quieren, e aprenden mejor aquellas cosas de que se más pagan que las otras. E porque cada omne aprende mejor aquello de que se más paga, por ende el que alguna cosa quiere mostrar a otro, dévegelo mostrar en la manera que entendiere que será más pagado el que la ha de aprender.

Don Juan Manuel, prefacio a *El Conde Lucanor*

Como todos sabemos, hoy más que nunca Internet ofrece a los estudiantes de español como lengua extranjera una multitud de oportunidades para practicar y desarrollar sus competencias lingüísticas. La abundancia y diversidad de los recursos – desde los sitios y programas especialmente diseñados para el aprendizaje de lenguas, hasta las páginas creadas por y para los hablantes nativos – permiten que aún los alumnos más alejados del mundo hispano tengan acceso a muestras auténticas del español en todos sus dialectos y formas. Sin embargo, tanto ofrecimiento, que en principio promete enriquecer la clase de E/LE, se puede convertir en una carga pesada para el profesor si siente la presión de estar al tanto de todos los recursos disponibles en la Web sin el tiempo suficiente para explorarlos y explotarlos a fondo. Al mismo tiempo, el instructor también se enfrenta muchas veces con la difícil tarea de hacer las lecciones relevantes para grupos heterogéneos de estudiantes con muy diversos intereses y habilidades.

El método de los *Word Recognition Logs* fue concebido como respuesta a este doble desafío. Por un lado, hace de los estudiantes partícipes activos en la exploración

de los varios y distintos recursos en la Red, transfiriendo así buena parte de esta responsabilidad del profesor a los alumnos. Esto permite que el profesor extienda su alcance en la navegación cibernética al recopilar los hallazgos, tanto buenos como malos, de los estudiantes para su uso o exclusión con el resto de la clase y con otros alumnos en el futuro. Por otra parte, la naturaleza abierta de la actividad brinda a cada alumno la posibilidad de personalizar su aprendizaje y aplicar su estudio de la lengua a sus propios intereses, a la vez que le permite adaptar el nivel según mejor le convenga.

El procedimiento en sí es bastante sencillo. Se requiere que los alumnos interactúen con el español – fuera del aula y aparte de los otros deberes del curso – por un tiempo específico cada semana. Durante ese periodo, no deben ponerse simplemente a estudiar el manual del curso ni a repasar para los exámenes, sino que deben buscar oportunidades para observar y practicar el idioma en un contexto más natural (y más divertido), aprovechando los medios que tienen a su disposición. Para esto, Internet puede ser un gran recurso, aunque de ninguna manera tiene que ser el único. Luego, mediante un sencillo formulario, cada alumno debe describir su interacción de la semana y registrar cierto número de palabras o frases que reconoció – de ahí viene el nombre del método – demostrando su comprensión a través de la traducción. Sin embargo, la meta final de la actividad no es la traducción en sí, ni siquiera la creación de la lista de palabras reconocidas; más bien la elaboración de este registro sirve como estímulo para que el alumno preste atención al input, y el formulario completado ofrece una prueba de su participación activa en un contacto directo con la lengua, el verdadero objetivo.

A continuación se da una explicación de las razones que dieron lugar a la concepción de este método, seguida por una descripción de su implementación con estudiantes del segundo semestre de primer año en una universidad privada de EE.UU. En principio, la actividad tal y como fue diseñada es ideal para esos alumnos que no se encuentran en una situación de inmersión lingüística. Asimismo, sería más eficaz con estudiantes que compartan un mismo idioma nativo que el profesor también entienda, ya que se utiliza la traducción para demostrar la comprensión; no obstante, el procedimiento se podría modificar según el contexto y las necesidades del curso. La experiencia empírica apunta a numerosos beneficios con este método (véanse más abajo los comentarios positivos de los alumnos), pero se debe advertir que todavía no se ha llevado a cabo ningún estudio formal sobre ello.

La idea para este método tuvo su origen en una iniciativa a nivel institucional para aumentar las experiencias prácticas en todas las asignaturas, particularmente en los cursos fundacionales que forman parte de los requisitos básicos de la Educación General dentro del sistema universitario estadounidense. En las clases de español, esto significaba proporcionar más oportunidades para que los alumnos principiantes se pusieran en contacto directo con la lengua «auténtica» y «natural». Para realizar esta meta, había que considerar primero algunos factores que de cierta manera representaban un obstáculo, entre ellos la ubicación semirural de la universidad, la relativamente escasa población hispana en la zona, y la competencia limitada de los alumnos. Se pensaba que Internet podría ayudar a superar estas dificultades, ya que almacena una gran variedad de materiales en español adecuados para practicar diferentes destrezas a distintos niveles y, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de un acercamiento al mundo hispano – en su multiplicidad de acentos, dialectos y culturas – sin la necesidad de un desplazamiento geográfico.

Por otra parte, el método también fue creado teniendo en cuenta los cinco estándares articulados por ACTFL (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*) para el aprendizaje de lenguas extranjeras¹. Concretamente, las metas del estándar quinto estipulan que «los alumnos usarán la lengua [estudiada] dentro y fuera del aula» y que la «usarán para su propio placer y enriquecimiento personal» (2006: 9, traducción mía). Este objetivo, ciertamente sensato y admirable, es por otro lado bastante difícil de medir o demostrar dentro del contexto de un curso tradicional. Los *Word Recognition Logs* pretenden proveer una estructura para estimular el uso del español fuera del aula —para el placer y el enriquecimiento personal de cada alumno— y al mismo tiempo proporcionar un medio para comprobar que esto en efecto sucede.

En la implementación de este método con mis alumnos de primer año, requiero que pasen veinte minutos por semana en contacto con el español fuera de la clase; en el caso de que un alumno no pueda dedicar veinte minutos seguidos al ejercicio, tiene la opción de dividir este tiempo en dos bloques, siempre que cada sesión dure por lo menos cinco minutos. Aunque un total de veinte minutos por semana puede parecer poco, en realidad para muchos alumnos enfrentarse por tanto tiempo con una lengua extranjera y todavía extraña requiere un esfuerzo considerable; además, deben cumplir otros ejercicios y tareas tradicionales para el curso, así que exigir demasiado tiempo podría agobiarles y resultar contraproducente al objetivo de hacerles ver que el uso del español no solo es una tarea académica, sino que también puede compaginar con las actividades lúdicas. En todo caso, la experiencia ha demostrado que muchos estudiantes, una vez que descubran actividades y recursos de acuerdo con sus propios gustos, terminan dedicando bastante más tiempo por semana a este tipo de interacción.

La manera de ponerse en contacto con el español cada semana depende casi enteramente de los alumnos; en este respecto, prefiero darles casi total libertad para elegir las actividades que más les gusten. Al comienzo del curso simplemente establezco algunas reglas generales y proveo una guía orientadora de recursos —tanto cibernéticos como tradicionales— que pueden servir como punto de partida. Por ejemplo, algunos de los medios que se pueden emplear son los siguientes:

1. **Música:** La tecnología ha permitido una difusión antes desconocida de la música en español a través de numerosos soportes (radio, CD, i-pod, MP3, etc.). Con Internet se puede acceder a diferentes estaciones de radio que transmiten en directo desde diversos países hispanos, y los sitios como Pandora (www.pandora.com) ofrecen una experiencia personalizada de la música, proponiendo sugerencias de acuerdo con los gustos particulares (aunque, desafortunadamente, no siempre se puede controlar el idioma de las canciones que el sistema sugiere). Tal vez aún más útil para los alumnos de español es el sitio de Batanga (www.batanga.com), que permite al usuario explorar la música por género (pop, rock, metal, salsa, bolero, etc.), todo en castellano. Aparte de estas opciones para escuchar música, también existen muchos sitios dedicados a la recopilación de letras de canciones, de manera que el estudiante de E/LE puede utilizar la música y los recursos en la Web para practicar varias destrezas de la lengua a la vez.

¹ Aunque estos estándares no son obligatorios, representan en términos generales los objetivos de la gran mayoría de maestros y profesores de lenguas extranjeras en Estados Unidos. Véase *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (2006: 7-69).

2. **Televisión y películas:** De manera parecida, la Red también proporciona una fuente casi inagotable de videos en español, desde los montajes musicales y los clips de toda clase que se pueden encontrar en YouTube, hasta los capítulos completos de programas de televisión y las varias ediciones del telediario. El sitio de RTVE (www.rtve.es/alacarta/) es particularmente útil para los estudiantes en el extranjero, no solo porque dispone de una gran variedad de clips y programas completos, sino también porque provee auténtico contenido cultural, incluyendo el acento peninsular, algo que, por lo general, no se suele estudiar mucho en EE.UU. Por otra parte, hoy en día casi cualquier DVD que se compra, por lo menos en EE.UU., viene con varias opciones lingüísticas, tanto para los subtítulos como para el doblaje, de manera que un alumno puede emplear una combinación de audio y subtítulos, de forma bilingüe o solo en castellano, para ayudar su comprensión.

3. **Lecturas:** Internet también facilita el acceso a una plétora de textos en español, de todos los niveles y de todos los contenidos; desde la literatura clásica hasta los blogs personales, desde las noticias mundiales hasta los chismes de la farándula, hay algo para todos los gustos. Un sitio particularmente popular entre los atletas de mis clases ha sido el de ESPN Deportes (<http://espndeportes.espn.go.com>), mantenido por el canal de noticias deportivas de la televisión estadounidense. Otros estudiantes, en cambio, escogen la lectura de textos tradicionales (libros, diarios, periódicos), y muchos han encontrado que los libros para niños son divertidos y provechosos, ya que las ilustraciones proveen un contexto inmediato para la adquisición de vocabulario, mientras que la repetición de frases sirve para reforzar ciertas estructuras gramaticales.

4. **Búsquedas por Internet:** La mayoría de los alumnos, sin lugar a duda, regularmente recurren a Internet como fuente de información, y en esto emplearán algún tipo de buscador, como Google, para encontrar lo que necesitan. Podría resultar interesante que un alumno sustituyera el uso del buscador en su propio idioma por otro en castellano, por ejemplo Google España (www.google.es), para ver las diferencias entre los resultados que aparecen en un idioma y en otro. Los que no necesiten hacer una búsqueda específica y solamente quieran echar un vistazo a diferentes temas podrían explorar el portal de uno de los principales canales de la televisión hispana en EE.UU., Univisión (www.univision.com), que ofrece un fácil acceso a noticias e información de muy diversa índole.

5. **Conversaciones y chat:** Otra actividad muy práctica y muy sencilla para el *Word Recognition Log* es la conversación con hablantes nativos u otros alumnos del español, en persona o a través de Internet con programas como Skype o el chateo.

6. **Cajeros automáticos y otros aparatos:** Ahora en EE.UU. casi todos los cajeros automáticos de los bancos y las cajas de autoservicio en los supermercados ofrecen la opción de español como lengua de funcionamiento. Por lo tanto, si un alumno quiere simular una experiencia de inmersión, en la cual las consecuencias de entender o no el idioma son reales y pueden incluso llevar ciertos riesgos económicos, puede optar por llevar a cabo sus transacciones en español. Algo parecido, pero tal vez menos peligroso, se puede hacer con los teléfonos móviles, pues generalmente también permiten elegir entre varios idiomas para las instrucciones de uso.

Sea cual sea el medio que elija un alumno para cumplir con el requisito, debe demostrar de alguna manera que no solo se ha puesto en contacto con la lengua, sino también que ha prestado atención al input y ha hecho un esfuerzo para entenderlo en lo posible. Para facilitar este proceso y para proveer una estructura para la determinación de la nota después, he diseñado un sencillo formulario de una sola hoja (véase el anexo) que los estudiantes deben rellenar y entregar cada semana. Normalmente al principio empleo un formulario escrito principalmente en inglés, para asegurar que los alumnos entiendan bien las instrucciones y que no se asusten de entrada con la actividad. No obstante, una vez que se acostumbren, se puede sustituir esta versión bilingüe por otra enteramente en castellano.

En la primera parte del formulario, el alumno debe aportar la siguiente información para resumir brevemente su interacción de la semana:

- **Descripción general del tipo de input:** Aquí debe especificar si miró una película, leyó un libro o un artículo, escuchó música, o tuvo una conversación en español, etc.
- **Datos más específicos del input:** Provee más información acerca del contexto de la actividad, por ejemplo, títulos de obras (películas, canciones, libros, etc.), nombres de artistas, sitios de Web visitados, manera de ver la película o la tele (audio en inglés o español, con o sin subtítulos), etc.
- **Materiales de apoyo:** En este apartado el estudiante debe señalar los diccionarios (tradicionales o en línea) u otros recursos que consultó para entender mejor el input y/o comprobar sus traducciones.
- **Tiempo:** Debe indicar la(s) hora(s) de comenzar y terminar la(s) actividad(es), junto con el total de los minutos dedicados a la actividad durante la semana.

Todos estos datos, además de servir como corroboración del cumplimiento de la actividad, proveen para el profesor un contexto para la corrección de la segunda parte, en la que el estudiante debe registrar diez palabras o frases que ha reconocido, o palabras que ha aprendido claramente por el contexto, junto con las correspondientes traducciones al inglés. No obstante, como se ha mencionado antes, la meta principal de la actividad no es la traducción ni la elaboración de esta lista. Por lo tanto, el profesor debe estar atento a los casos de traducción literal, errónea, o fuera del contexto, pues podrían ser una indicación de que el alumno ha hecho la actividad al revés, es decir, que ha partido de fuentes en inglés para llegar a traducciones en español, en vez de interactuar directamente con materiales en español o, por otra parte, que simplemente ha buscado diez palabras al azar, sin haberlas encontrado en un contexto de comunicación.

Después de esta sección, el formulario incluye un espacio para las observaciones, de naturaleza lingüística o personal, del alumno. Es decir, aquí el estudiante puede comentar sobre aspectos de gramática, pronunciación o variantes léxicas que haya notado del input, y/o puede reflexionar sobre sus propias experiencias con ese input; por ejemplo, las dificultades particulares que tuvo o el progreso personal que percibió con respecto a sesiones anteriores. Para el propósito del ejercicio no es necesario que escriba estos comentarios en español, pero muchas veces un estudiante particularmente motivado lo intentará, por lo menos en parte. En todo caso, al final el alumno debe firmar la hoja, dando su palabra de que ha completado el ejercicio de forma honesta y, según las instrucciones, sin haber recurrido al uso de un traductor automático de textos.

Hasta aquí, el trabajo del profesor es mínimo. Una vez establecidas las normas y orientados los alumnos, básicamente se puede dejar que ellos se responsabilicen por la actividad y trabajen por su cuenta. No obstante, el profesor debe revisar todos y cada uno de los formularios entregados para poder mantener la eficacia del método y asegurar que los alumnos de verdad cumplan con los requisitos apropiadamente. No hay nada que motive a los alumnos – en EE.UU., por lo menos – como la nota final del curso, y, por lo tanto, he optado por hacer que los *Word Recognition Logs* figuren de manera bastante importante (15%) en esa calificación. Esto supone algún tiempo de mi parte para revisar todos los formularios cada semana, pero generalmente puedo corregir las entregas de unos sesenta alumnos en diez o quince minutos. Esta tarea incluso puede ser divertida, pues me permite entrever algo de la personalidad y los intereses de cada uno de mis estudiantes, a la vez que puedo seguir el desarrollo de su comprensión durante el semestre.

Por lo general la experiencia con este método ha sido positiva. Algunas de las ventajas que se han observado son las siguientes:

1. Los alumnos empiezan a relacionar lo que estudian en la clase con la vida real. Esto es particularmente notable cuando aprenden las conjugaciones del pretérito y se dan cuenta de la utilidad de estas formas para narrar eventos pasados dentro del contexto de una historia o una película. Asimismo, los pronombres de complemento directo e indirecto, tema generalmente difícil para los angloparlantes debida a la diferencia de forma y uso en inglés, empiezan a tener más sentido para los alumnos cuando pueden observarlos de forma holística en la comunicación.
2. Cada alumno puede aprender vocabulario relacionado con su propio campo de estudio o sus intereses personales. Puesto que mis clases básicas de español normalmente se componen de estudiantes de todas las carreras, no hay tiempo para explorar a fondo el léxico especializado de cada vocación o afición; los *Word Recognition Logs* permiten que los alumnos tengan la oportunidad de enfocar por lo menos parte de su estudio de la lengua en esos temas que más les interesen, de manera que puedan aprender, en las palabras de Don Juan Manuel, «aquellas cosas de que se más pagan» (70).
3. Se puede estudiar de una manera más relajada y divertida. De hecho, en las evaluaciones finales del curso, los alumnos con frecuencia comentan que los *Word Recognition Logs* han sido su actividad favorita del semestre.
4. El formulario semanal provee una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje, y así empiezan a darse cuenta de su progreso durante el curso; al mismo tiempo, comienzan a desarrollar la costumbre de la observación lingüística.
5. En muchos casos, particularmente cuando ven películas en inglés con subtítulos en español, los alumnos empiezan a darse cuenta de las expresiones idiomáticas y la forma de traducirlas; aunque esto puede parecer una ventaja nimia, en realidad es algo muy importante, ya que uno de los errores más comunes – y más difíciles de corregir – entre los novatos es el deseo de traducir de forma literal los dichos y las frases idiomáticas.
6. Como beneficio extra, los *Word Recognition Logs* permiten al profesor conocer mejor a sus alumnos, pues a través de los informes semanales empieza a familiarizarse con los gustos personales de cada uno, al mismo tiempo que va

aprendiendo cuáles son los artistas, canciones, películas, y programas de televisión más populares entre el grupo.

Los estudiantes, por su parte, se han mostrado mayormente favorables a los *Word Recognition Logs*, como se puede apreciar por estos comentarios, originalmente en inglés, que algunos escribieron al final del curso en su último formulario (traducciones mías):

- «Descubrí que fue mucho más fácil leer las noticias al final del semestre que al principio. Solo tuve que buscar algunas palabras [en el diccionario] en vez de casi todas. ¡Estoy animada al ver cuánto he progresado!»
- «¡Los *Word Recognition Logs* son una idea fantástica, y he aprendido mucho a través de esta actividad! Gracias.»
- «Reconozco los verbos en pretérito e imperfecto en cada canción. Qué guay que puedo entender casi todo lo que dicen.»
- «[Es] El último *Word Recognition Log* [del semestre] y debo decir que he aprendido muchas palabras nuevas a través de este ejercicio. También aprendí mejor los tiempos [verbiales] al leerlos en forma de historia.»
- «¡Iba! Acabamos de aprender en clase que *iba* es la conjugación del imperfecto de *ir*, y antes de hoy no habría sabido cuál verbo era, pero ahora sé que significa 'went' en el imperfecto de 3ª o 1ª persona (*él, ella, Ud. o yo*).»
- «Aunque solo puedo reconocer los cognados cuando pongo el audio [de la película] en español, creo que de todos modos estoy progresando.»

En fin, los *Word Recognition Logs* pueden ser una herramienta versátil y conveniente para la explotación de los materiales en la Web, de forma amena tanto para los alumnos como para los profesores. Se espera que la breve explicación de este sencillísimo método sirva tal vez para inspirar y ayudar a otros profesores en sus propios intentos de aprovechar las posibilidades que ofrece ese gran recurso que es Internet.

BIBLIOGRAFÍA

- BATANGA (EE.UU.): *Música latina en Internet* [en línea]: <www.batanga.com>
- ESPN DEPORTES (EE.UU.): *Noticias deportivas* [en línea] <<http://espndeportes.espn.go.com>>
- DON JUAN MANUEL(1335): *El Conde Lucanor*. Edición de Alfonso I. SOTELO, Madrid: Cátedra, 1976.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (2006): *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, Lawrence, Kansas: Allen Press.
- PANDORA (EE.UU.): *Internet radio* [en línea] <www.pandora.com>
- RTVE (España): *Televisión y radio a la carta* [en línea] <www.rtve.es/alacarta/>
- UNIVISIÓN (EE.UU.): *Entretenimiento, música, deportes, noticias y comunidad* [en línea] <www.univision.com>

ANEXO

Word Recognition Log Sheet	
Nombre _____	Fecha _____
Total minutes this week: _____	Semana número _____
Type of input (movie, tv, music, conversation, book, internet site, etc):	
Specific information regarding input (title(s), author/artist, website, topic, language of audio & subtitles, etc):	
Support materials consulted (online or print dictionaries, Spanish speaker, textbook, etc.):	
Time(s) started:	Time(s) finished:

Palabra en español Definición en inglés	
1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	

Observaciones:

I have completed the assignment **honestly** and to the **best of my ability**. I have spent **at least 20 minutes** engaged with Spanish outside of the class / homework / text.

Pledged: _____

USO DE LA WEB 2.0 CON ALUMNOS PRINCIPIANTES DE E/LE: UN EXPERIMENTO

Mariarosa Pellicer Palacín

Autora de materiales y profesora de ELE

RESUMEN: Aun siendo muy numerosos los recursos disponibles en la Red y sus posibilidades de uso en clase de lengua extranjera, el espectro se reduce enormemente al plantearnos realizar actividades con principiantes. Vamos a presentar un experimento práctico realizado en una universidad alemana con alumnos de primer semestre sin conocimientos previos de español. El objeto de estudio era analizar qué actividades podían realizarse con herramientas de la Web 2.0 y si los estudiantes de dicho nivel aportaban las competencias necesarias para ello. Se diseñó un constructo para el desarrollo de las destrezas orales y escritas mediante trabajo colaborativo en el marco de un wiki. Se analizaron asimismo las variables que podían influir en que los alumnos realizaran las tareas con más o menos éxito.

INTRODUCCIÓN

Vamos a describir el método, el marco y las herramientas que elegimos para una investigación llevada a cabo durante el semestre de primavera-verano de 2011. Por razones de espacio no vamos a presentar aquí ni el constructo didáctico implementado ni una descripción detallada de las herramientas utilizadas, aunque sí lo haremos de las tareas realizadas durante el experimento. Esperamos poder ofrecer dichos aspectos en otra publicación con un análisis más amplio y una descripción detallada de los resultados.

Se trata de una investigación de tipo experimental, cuyo objeto de estudio responde a la pregunta de si a un nivel 0 de conocimientos previos de lengua extranjera, estudiantes de primer semestre de estudios universitarios estaban en condiciones de realizar actividades con la Web 2.0 y qué aspectos podían influir en esta circunstancia.

Partimos de la hipótesis de que en los resultados podían influir factores como la edad, el sexo, el tipo de escolarización anterior, la experiencia en el uso de herramientas de la Web 2.0, tanto a nivel individual como en el marco educativo previo, así como las carreras que tenían intención de estudiar. Con este objetivo decidimos considerar una serie de variables para su estudio. Como variables independientes las citadas: edad, sexo, escolarización, experiencia y tipo de estudios futuros; y como variables dependientes: determinadas actividades con la Web 2.0.

No obstante, tenemos que hacer notar aquí que la institución puso reparos en que recabáramos datos personales, por lo que pudimos realizar únicamente una encuesta anónima durante la última clase presencial en el marco de la evaluación de la asignatu-

ra, pero sin inclusión de datos como edad, sexo, tipo de escolarización anterior ni intención de estudios. En cuanto a la satisfacción en las tareas realizadas, y en la colaboración y en los resultados obtenidos durante las mismas, estas sí se recabaron en la encuesta.

Como consecuencia, vamos a basar la presente valoración –para un primer análisis de los resultados del experimento– únicamente en datos objetivos visibles en el propio trabajo desarrollado por los alumnos y en el seguimiento que hicimos del proceso mediante las correspondientes capturas de pantalla en los diferentes estadios. Recalamos que todos estos datos tampoco han podido ser estudiados con detalle todavía, por lo que en el balance de resultados aparece solo una primera aproximación que podrá variar a lo largo del desarrollo del estudio.

TIPO DE EXPERIMENTO Y DETALLE DE LA MUESTRA

El experimento se realizó en una universidad alemana con alumnos de primer semestre, participantes en lo que se ha llamada *College*. Se trata de un curso compacto de mayo a agosto que enlaza directamente con el final del periodo escolar. En este curso se impartieron una serie de materias generales básicas para desarrollar o reforzar competencias generales a fin de proseguir los estudios en otoño. Entre las asignaturas se les ofreció un curso intensivo de español (6 horas lectivas/1 día a la semana durante 6 semanas). Debemos puntualizar aquí que la participación en el curso de español era obligatoria dentro de dicho programa.

En el experimento tomaron parte dos grupos: ambos a cargo de la autora del proyecto. Se consideraron estos como dos grupos experimentales paralelos. La selección de la muestra en cada grupo fue aleatoria. Cada grupo estaba formado por 20-25 alumnos de ambos sexos en porcentajes ligeramente diferentes en el conjunto total, pero con gran diferencia en cada uno de los grupos.

Partimos de la base de que los resultados podrían teóricamente generalizarse a la población universitaria de primer semestre de Alemania o por lo menos de Baviera, puesto que entre sus participantes se encontraban también alumnos que iban a estudiar luego en otras universidades, por no impartirse en aquella las carreras que deseaban cursar.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA Y DISEÑO DEL EXPERIMENTO

Se trata de una muestra de conveniencia, pues casualmente se daban dos grupos paralelos que cumplían una serie de requisitos para llevar a cabo la investigación que nos habíamos propuesto.

REQUISITOS DE LA MUESTRA

Tamaño: 43 participantes (mujeres 21-hombres 22). Con lo que superaba el mínimo de 30 señalado por Cohen, Manion y Morrison (2007), pero no lo alcanzaba en cuanto al número señalado por ellos como recomendable también para cada variable. Por lo tanto, la vemos como una investigación de carácter exploratorio y de observación. Para una generalización de los resultados a nivel de estudiantes de primer semestre en Alemania o Baviera, por ejemplo, debería llevarse a cabo un estudio con una muestra más amplia.

Composición: a pesar de lo observado en el punto anterior, la muestra presentaba validez para un estudio cualitativo, entre otros por tratarse de una muestra relativamente homogénea (Cohen, Manion y Morrison, 2007); por ejemplo, en cuanto a la variable sexo, que en el conjunto de ambos grupos era similar. Aunque un grupo tenía un porcentaje mayor de hombres (~60%-40%), el otro grupo lo tenía de mujeres (~60%-40%). Lo que convertía al conjunto en una muestra relativamente homogénea y a los grupos, en muestras contrastadas entre sí.

Respecto a las otras variables independientes posiblemente hubiera presentado la muestra también más de 5-6 casos, como apuntan ser suficientes los mismos autores. Por lo que, incluso si no hubiera sido la muestra representativa para el colectivo de los estudiantes universitarios, si lo hubiera sido de forma bastante aproximada para la distribución por sexo en la muestra misma. Caba la posibilidad de realizar el pilotaje del cuestionario con un número mayor de hombres o de mujeres, seleccionados de forma aleatoria, para convertir la muestra final en representativa de la población universitaria.

El pilotaje, no obstante, no pudo llevarse a cabo. Dados los reparos del centro educativo a la realización de un cuestionario con datos personales, solo pudimos hacer una serie de preguntas respecto a las actividades en línea en el cuestionario de evaluación que realizamos habitualmente en la última sesión presencial del curso, añadiendo a las preguntas de valoración del curso también preguntas relativas a las actividades en línea.

Acceso a la muestra: se trataba de una muestra de conveniencia, como hemos indicado más arriba. Apoyándonos en Cohen, Manion y Morrison (2007) consideramos que este tipo de muestra es válida también para la realización de cálculos que no sean de probabilidad estadística generalizable al conjunto de la población.

Selección de la muestra: como se ha indicado en el apartado anterior, la muestra de cada grupo se había seleccionado de forma aleatoria (en principio, por orden de lista alfabético, aunque algunos estudiantes se habían cambiado de grupo por cuestiones horarias). Cada grupo estaba constituido por entre 20-25 alumnos de ambos sexos en los porcentajes indicados.

DISEÑO DEL EXPERIMENTO

Desechamos en principio la idea de tomar un grupo como grupo experimental y otro como grupo de control, ya que ambos grupos estaban en contacto y por razones éticas deberíamos haberles comunicado de antemano que estábamos realizando un experimento, a fin de justificar la desigualdad de las tareas. Por otro lado, esta información hubiera podido influir en los resultados. Por ello, decidimos tomar los dos grupos como grupos experimentales paralelos y no realizar ningún tipo de intervención diferente.

Variables.— Deseábamos analizar si las siguientes variables tenían influencia en la realización de las actividades: el sexo, la edad, el tipo de escolarización anterior, los estudios que deseaban estudiar y la experiencia en el uso de herramientas de la Web 2.0, tanto a nivel individual como en el marco educativo previo. De estas variables, únicamente la variable sexo podemos observarla en los trabajos realizados, la variable experiencia previa se consultó en el cuestionario de evaluación, pero, habiendo sido anónimo, no podemos establecer una relación entre estos datos y las observaciones objetivas de los trabajos de los alumnos concretos. Solamente podemos hacer una valoración global que sí pensa-

mos utilizar en la valoración final de los datos. En cuanto a la variable edad, solamente disponemos de una apreciación subjetiva: la mayoría de los alumnos tenían entre 19-20 años, quizás alguno 21 o 22; 3 o 4, posiblemente entre 17-18; por el aspecto suponemos que 2 eran menores de edad y por último, 2 tenían posiblemente entre 25 y 30 años.

Se hizo también un análisis cualitativo de aspectos tales como la necesidad, satisfacción, interés, motivación, etc. vistos por los participantes en las actividades realizadas. Estas preguntas se pudieron también introducir en el cuestionario, pero, al ser anónimo, nos encontramos en la misma situación que para las variables anteriores.

TIPOS DE APLICACIONES UTILIZADAS EN LAS ACTIVIDADES

Vamos a comentar a continuación las aplicaciones de la Web 2.0 que pensamos usar en el planteamiento del experimento y la utilización de las mismas que pudo llevarse a cabo en la implementación del proyecto. La limitación de espacio para este artículo no nos permite presentar aquí la descripción detallada de las aplicaciones y sus herramientas, que dejamos para otro lugar y momento.

RELACIÓN DE LAS APLICACIONES

Blog o cuaderno: a elegir. Diario reflexivo personal sobre las habilidades y estrategias de aprendizaje que iban adquiriendo en el curso de español. Estaba previsto apoyarles para la creación de un blog. Así como utilizar la experiencia en blogs de los alumnos para formar grupos de cooperación. Esta actividad debía ser una actividad optativa.

La actividad no se llevó a cabo, porque de los 43 alumnos participantes solo 2 tenían experiencia previa en blogs y uno de ellos tampoco se sentía muy seguro. Dado que tampoco con el uso de wikis tenían experiencia previa, se decidió que dos aplicaciones eran demasiado para un curso tan compacto. Se prescindió del uso del blog. No obstante, aunque se les dieron instrucciones para poder realizar un diario reflexivo, dadas las dificultades surgidas en la realización del wiki y la brevedad del curso, esta actividad quedó al margen de los intereses prioritarios.

Wiki: fue prevista como una actividad obligatoria, con tareas individuales o/y en parejas. Desarrollo de un vocabulario colaborativo conjunto por curso y otras tareas adicionales. El wiki lo iba a crear la profesora para cada curso.

Esta actividad sí pudo llevarse a cabo, pero no se pudo considerar obligatoria, pues varios alumnos se negaron a participar en actividades en línea y la dirección del departamento nos recomendó no obligarles a hacerlo. A pesar de haber sido un proceso lento, debido a la falta de experiencia de los alumnos con este tipo de aplicaciones –ninguno de ellos tenía experiencia de participación en un wiki–, valoramos muy positivamente los resultados obtenidos. Más adelante describimos las actividades realizadas en el marco del wiki.

Realización de un avatar: estaba previsto trabajar con la aplicación Voki y que los alumnos realizaran la grabación de un texto propio con voz de máquina, y otro, con voz propia, con la misma aplicación. Este programa permite la personalización de los avatares y ponerle voz a textos. Los alumnos disponen allí de una serie de voces arti-

ficiales con diferentes variantes dialectales para poder elegir. Pueden grabar, además, su propia voz. Se previó que cada alumno realizara un avatar con su texto personal, al que debía poner voz de máquina, y otro avatar con el texto hablado por sí mismo, al objeto de poder comparar y poder observar las diferencias. La tarea debía desarrollarse en parejas, a fin de que mutuamente se hicieran comentarios sobre el texto escrito y posteriormente hablado, con el objetivo de mejorarse y ayudarse entre sí. Esta actividad no estaba prevista como obligatoria, pero como altamente recomendable.

Esta tarea sí pudo llevarse a cabo y consideramos que fue un éxito, aunque no llegaron a completarla la totalidad de los alumnos y tampoco funcionara a la perfección el trabajo en parejas, sobre todo debido a la falta de tiempo que obligó a que cada cual resolviera el final del trabajo por su cuenta. Sin embargo, sí existió trabajo de colaboración durante la sesión presencial en la sala de ordenadores.

ACTIVIDADES REALIZADAS

Ante todo es necesario señalar que por las actividades realizadas en el marco del wiki se les concedió a los alumnos que las completaran un número de puntos para la nota final, con lo que, para dichos alumnos, su nota no dependería únicamente del examen. Esto fue para algunos de ellos un aliciente motivador.

TIPOS DE ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO DURANTE LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO

Actividades para el desarrollo de la competencia digital con herramientas del web 2.0:

Experimentación con un wiki, con la aplicación Wikispaces.

Creación de una avatar y experimentación con la pronunciación, con la aplicación Voki.

Actividades de creación y producción de contenidos propios: avatares con voz, textos y en algunos casos fotografías.

Actividades de trabajo colaborativo en parejas y en grupos.

Actividades de análisis y reflexión sobre los textos escritos con la aportación de corrección y comentarios de los mismos.

DETALLE DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS CON CADA UNA DE LAS APLICACIONES UTILIZADAS

Secuenciación de las actividades realizadas en el wiki

Dado que de los 43 alumnos, ninguno había colaborado anteriormente en un wiki, hubo que proceder a una introducción secuenciada, con instrucciones muy detalladas y explícitas de los pasos que había que dar. Incluso así, hubo alumnos que tuvieron dificultades y a los que hubo que dedicar una atención personalizada para resolver diferentes pasos.

Tareas realizadas

Creación del wiki: la profesora crea un wiki para cada curso en Wikispaces y envía una invitación al mismo a todos los alumnos, dándoles instrucciones detalladas

de lo que deben hacer para darse de alta y cómo deben editar y realizar la primera tarea. Configura también temas de debate, donde los alumnos pueden hacer preguntas sobre el contenido de las tareas o sobre dificultades con la aplicación.

Alta en el wiki: los alumnos deben aceptar la invitación y abrir una cuenta en Wikispaces. A continuación ya pueden editar en la TAREA 1. Se les recomienda ponerse nombres no reconocibles por extraños, pero sí por los demás del grupo. Se da un modelo para su codificación. Que, por cierto, muchos no respetan.

TAREA 1 – Vocabulario de prueba: para poder practicar con las herramientas de edición antes de trabajar en actividades más complejas, se desarrolló un breve vocabulario con la colaboración de toda la clase.

TAREA 2 – Exploración del wiki y experimentación en la página «Taller de pruebas»: la profesora crea una página «taller de pruebas» para que los alumnos puedan experimentar y hacer pruebas con todas las herramientas de edición. Envía un correo externo a todos con la descripción detallada de las tareas y su forma de realización. Los alumnos tienen que explorar diferentes herramientas del wiki y luego enviar desde el mismo wiki un correo a la profesora para comentarle el trabajo realizado, las dificultades surgidas con el wiki, etc.

TAREA 3 – Tarea lingüística COMUNICACIÓN y exploración de la cuenta de usuario: mediante correo externo se informa a los alumnos de que la tarea 3 se les ha enviado por correo interno del wiki y de que a partir de ahora la comunicación se llevará a cabo a través del wiki. El correo interno lo pueden consultar en su cuenta de Wikispaces. Parte de esta tarea es la exploración de las funcionalidades de la cuenta de usuario. Además, se explican los diferentes espacios del wiki. *La tarea lingüística* consiste en desarrollar de forma colaborativa una página con una relación de actos de habla y funciones comunicativas, con ejemplos. Se les explica de forma detallada el procedimiento a seguir.

TAREA 4 – Tarea lingüística IDENTIDADES y exploración del espacio «cambios recientes»: mediante correo interno se envía la tarea 4, que consiste en una exploración del espacio «cambios recientes» del wiki –donde aparecen los cambios realizados–, en una tarea lingüística y en enviar un mensaje a la profesora con comentarios sobre impresiones, dificultades, etc. de las últimas tareas realizadas. A estas alturas siguen sin haber entrado todos los alumnos en el wiki, por lo que se les envía también un correo externo, avisándoles de nuevo de que la comunicación se lleva a cabo a través del wiki.

La tarea lingüística se expone en la página correspondiente del wiki. Se trata de un constructo desarrollado por la profesora con algunas tareas diseñadas con las aplicaciones HotPotatoes y Voki. En este constructo, los alumnos deben realizar una serie de actividades: de comprensión auditiva y de expresión escrita.

CLASE PRESENCIAL – Realización de avatares de prueba en la sala de ordenadores: esta clase presencial se utilizó para introducirles en las funcionalidades del programa Voki y de paso para ayudar a los más rezagados a ponerse al día. Varios alumnos todavía no habían entrado en el wiki. Se realizaron los primeros avatares con un texto elaborado en parejas durante la clase previa.

TAREA 5 – Realización de los AVATARES y los textos correspondientes: cada alumno debe redactar un texto propio (en parte lo prepararon durante la clase), introducirlo en el wiki, elaborar un avatar que vocalice el texto preparado, primero en voz de máquina y a continuación en voz propia, para poder comparar. Más adelante se procederá a la corrección de todos los textos de forma colaborativa. Deben enviar, además, un comentario sobre las últimas tareas, su impresión de la clase presencial en la sala de ordenadores y si consideran necesaria la próxima clase prevista en la sala de ordenadores.

CLASE PRESENCIAL – Trabajo de grupos en la sala de ordenadores: en trabajo colaborativo trabajan en grupos determinados temas que consideran de su interés, ya sea para repasar aspectos que no tienen muy claros, ya sea para ampliar con aspectos nuevos. La profesora les apoya en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones sobre los temas a tratar. Cada grupo desarrolla en una página su pequeño proyecto. Un grupo se dedica a complementar la página de comunicación.

TAREA 6 – Búsqueda de información sociocultural sobre España y corrección del wiki: cada alumno debe pasearse por la página <<http://www.xn-espaaescultura-tnb.es>> del Ministerio de Cultura de España y seleccionar un tema de su interés. Después explorar más información al respecto, poner los enlaces respectivos en su apartado personal de la página correspondiente a esta tarea y hacer un breve resumen en alemán sobre esas informaciones y el porqué de su interés por el tema tratado.

Corrección del wiki: los alumnos se pasean por todo el wiki a la caza de errores. Se les proporcionan las instrucciones de cómo editar comentarios.

Planificación de la corrección: se planifican las fases y fechas de la corrección –a realizar primero por parte de los alumnos y al final, por parte de la profesora– con la finalidad de que el wiki quede libre de los errores más importantes.

Redacción final: los estudiantes dan los *últimos retoques* al wiki, complementan la autoría de los trabajos en grupo (algunos deciden poner su nombre real, en lugar del nombre codificado que se les había recomendado), analizan la propiedad intelectual (eliminan, en su caso, materiales con derechos de autor), etc.

INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN

Se utilizaron los siguientes instrumentos de valoración del experimento:

PRE-TEST: no fue necesario, dado que la mayor parte no tenía conocimientos previos de la lengua. Hubo un par de alumnos que tenían conocimientos previos, pero no participaron activamente en el curso y asistieron solo al examen.

POST-TEST: se realizó un cuestionario que contemplaba las variables a analizar. Se consideraron preguntas abiertas y preguntas cerradas. El cuestionario se diseñó con las limitaciones expuestas en la introducción.

EVALUACIÓN FINAL: se realizó al final del curso un examen que se podrá utilizar junto a los avatares y a los textos elaborados para una segunda investigación sobre aspectos lingüísticos.

ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

Como ya hemos indicado en apartados anteriores el análisis de todos los datos de los que disponemos va a llevar algún tiempo. Detallamos a continuación una primera aproximación a algunos datos generales. Nos referiremos a los porcentajes de participación por sexo y grupo.

El porcentaje de participantes en el curso era algo superior al de participantes en el wiki. El número de hombres era algo superior al de mujeres en el conjunto del grupo. Pero en el conjunto de los participantes en el wiki había más mujeres que hombres, debido a que los que decidieron no participar o se negaron abiertamente a hacerlo, eran mayoritariamente hombres. Alguna de las mujeres que al principio era reacia, por considerar que perdía mucho tiempo en «chiquilladas» -según palabras propias, refiriéndose a la aplicación Voki-, al final participó activamente. No fue así en el caso de los hombres, los que se negaron fueron consecuentes hasta el final. El grupo 1 tenía un porcentaje más alto de hombres y en el grupo 2, el porcentaje era mayor de mujeres. Estos datos se siguen reflejando en los resultados de participación en el wiki.

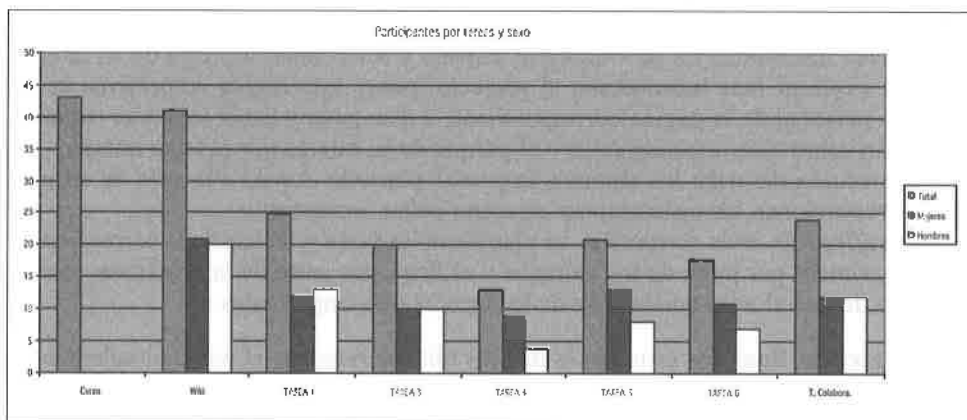


Gráfico 1

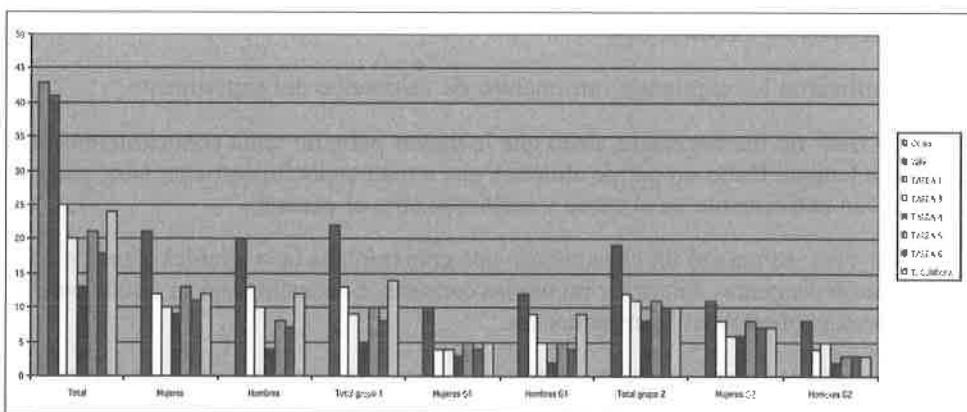


Gráfico 2

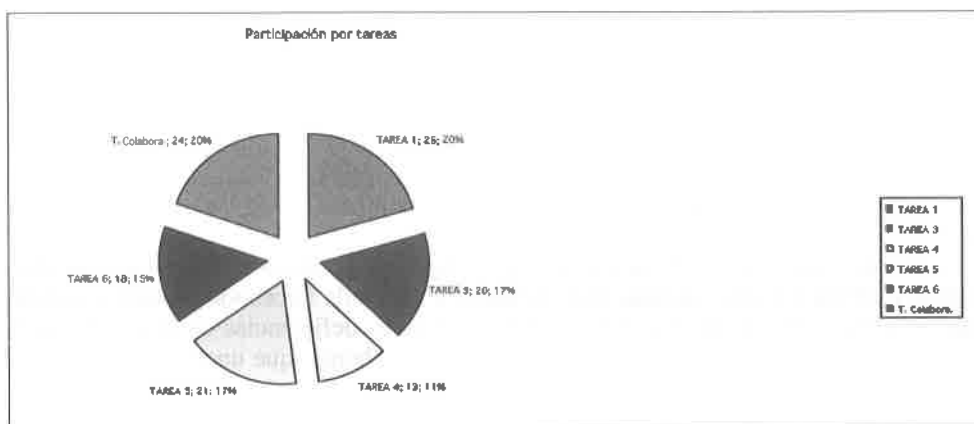


Gráfico 3

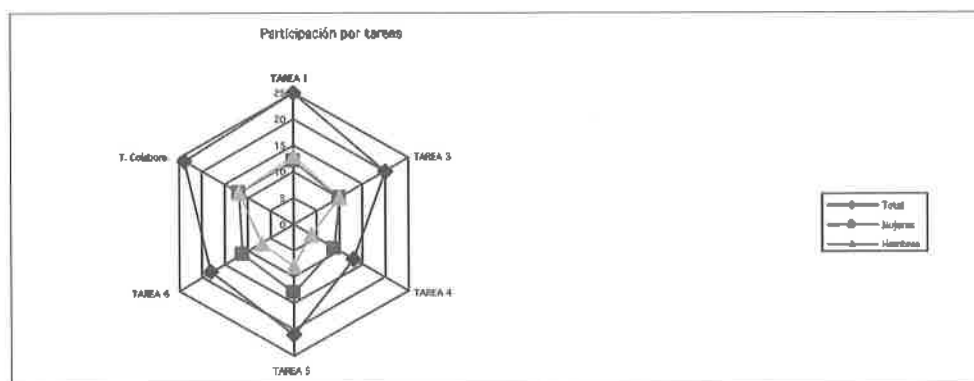


Gráfico 4

En esta primera valoración observamos que los hombres se muestran más activos en tareas colaborativas y que posibilitan un margen amplio de libertad y autonomía, y disminuye mucho su interés en tareas más creativas, culturales o estructuradas. Las mujeres, sin embargo, muestran en conjunto una mayor regularidad con un aumento del interés en las tareas creativas. La tarea 4, que era muy estructurada, presenta una baja generalizada del interés del grupo, en especial de los hombres. Hay que decir que esta tarea es la que nos dio más trabajo de preparación, aunque durante su resolución por parte de los alumnos exigiera menos tiempo y control. Esto nos indica claramente que las tareas automatizadas y estructuradas resultaron mucho menos interesantes y que las tareas colaborativas en grupos de trabajo fueron las que más interesaron a la totalidad de los alumnos.

CONCLUSIÓN

Intentamos llevar a cabo un experimento cualitativo pero considerando dentro de lo posible características que le dieran una validez externa y que pudieran tener un cier-

to grado de generalización. Asimismo deseamos explorar en qué medida se podía diseñar un experimento de este tipo que fuera, no obstante, repetible para llevar a cabo posteriormente un estudio más amplio.

Las hipótesis sobre las variables dependientes no se han cumplido de la forma esperada, aunque sí creemos que hay una influencia de la variable sexo. Habiendo un número elevado de alumnos que deseaban estudiar carreras técnicas o informática, especialmente entre los hombres, creímos que los hombres serían los más motivados y activos, y fue realmente al contrario.

Nuestras previsiones de que el término «nativos digitales» es un mito, se confirmaron plenamente, pues aunque todo lo hacen a través de Facebook —muchos incluso apenas utilizan el correo electrónico—, tienen enormes deficiencias en el uso de internet y de los ordenadores en general. Es cierto, sin embargo, que una vez han entendido de qué se trata, aprenden rápidamente, si quieren.

Pero nos sorprendió el número de los que no querían participar. De modo anecdótico queremos comentar que uno de los alumnos (varón) que se negó incluso a entrar en el wiki y a asistir a las clases en la sala de ordenadores, tampoco miraba su correo electrónico ni disponía de móvil. Lo entendimos como una estrategia de diferenciación, que llevaba a cabo de forma muy consciente. También nos lo confirmaba su aspecto físico y su vestimenta. Otros muchos aspectos nos dieron a entender, que se trataba de un alumno inteligente que sabía lo que hacía, pero no pudimos sonsacarle la causa de sus decisiones. Quizás era un componente más del culto a su aureola diferenciadora.

Lo que más nos sorprendió en conjunto fue el hecho de que, aun interesados, estaban todos muy asustados con la idea de hacer algo con «e-learning» y bastante preocupados por la nota que pudieran alcanzar con este método de trabajo. Sólo una minoría había tenido alguna experiencia de aprendizaje con medios digitales.

Obviamente son adultos los que han inventado el mito sobre los conocimientos de internet de los nativos digitales. En la realidad, saben algo o incluso mucho de ciertas cosas, pero tienen enormes lagunas, que te dejan continuamente con la boca abierta. Los informáticos de la universidad nos confirmaron estas observaciones. Ellos les llaman «la generación Facebook». No debemos olvidar que estamos hablando de un grupo de estudiantes que en un alto porcentaje —la mitad o más— iban a cursar carreras técnicas o informática.

BIBLIOGRAFÍA

COHEN, L., L. MAMION y K. MORRISON (2007): *Research Methods in Education*, Londres y Nueva York: Routledge.

WEBGRAFÍA

MINISTERIO DE CULTURA (España): *España es cultura* [<http://www.xn-espaescultura-tnb.es>]
PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011): Wiki de clase [<http://cursospellicer-hdg1.wikispaces.com>]

PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011): Wiki de clase [<http://cursospellicer-hdg2.wikispaces.com>]

[<http://www.voki.com>]

[<http://www.wikispaces.com>]

EL BILINGÜISMO CULTURAL COMO CAMINO HACIA EL BILINGÜISMO A TRAVÉS DE LOS RECURSOS DE INTERNET: EL UNIVERSO MUSICAL Y SUS IMBRICACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

David Pérez Rodríguez

Universidad de Valladolid

RESUMEN: En general, los métodos adolecen de un reflejo realista del idioma, aunque como reflejo, sea por definición imperfecto. Sin embargo, los hablantes nativos construyen su idioma con un reflejo subjetivo del entorno, plagándolo de referencias culturales tan importantes como el propio código para poder comunicarse. Por ello, para comunicarnos con los hablantes de una comunidad necesitamos compartir tanto su idioma como su cosmovisión subjetiva en los aspectos de su cultura que pueden tener relevancia lingüística. Afortunadamente, para ello hoy no precisamos trasladarnos. Internet nos permite estar en contacto constante con todo el mundo, facilitándonos la adquisición de universales culturales y lingüísticos que complementan las lenguas extragramaticalmente, como sucede, por ejemplo, con el universal sociolingüísticos de la música.

Desde que Nebrija publicase su gramática, y en su libro quinto tratara *de las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender*, mucho se ha publicado al respecto. Sin embargo, y a pesar de que más de quinientos años nos separan de Nebrija, el sustento teórico de los métodos de aprendizaje del español sigue siendo el gran punto débil de estos manuales. A falta de la conjunción entre psicología y lingüística se ha tratado de ver en los enfoques comunicativos el maná del aprendizaje, dando como resultado unos métodos, en general, muy bonitos pero con poca enjundia gramatical. Se podrá aducir al respecto que precisamente este es su objetivo, y claro que lo es. Sin embargo, eso no es razón suficiente como para creer en su efectividad a ultranza. Para poder crear un método efectivo no basta con la intencionalidad lingüística, es decir, que no es suficiente decir que el nuevo material aúna perfectamente los contenido gramaticales con los comunicativos, o que trabaja de manera equilibrada todas las destrezas. Para llegar a conseguir un material que nos ayude realmente a acercarnos a otra lengua con la misma naturalidad con la que lo hacen los hablantes nativos es preciso conocer previamente cómo funciona el pensamiento y cómo organizan sus conocimientos los hablantes de una lengua para, a partir de ahí, crear un material que ponga en práctica este aparato teórico. De ello se deduce que si queremos llegar a hablar español como los españoles (o argentinos, o mexica-

nos, o peruanos, etc.) debemos primero analizar qué elementos componen la comunicación de estas personas.

Después de que Piaget enunciara su teoría constructivista del lenguaje y Vygotsky profundizara los estudios de la relación entre el medio cultural y la inteligencia, parece evidente que los hablantes nativos de una lengua interiorizan la realidad que les rodea y la codifican cerebralmente para después realizar sus abstracciones mentales, es decir, que la realidad de los hablantes nativos del español de España se compone gracias a una interiorización subjetiva del medio que da como resultado una «plasmación ficticia o inventada» de la realidad en el lenguaje. Esto significa que los hablantes nativos de una lengua, en tanto en cuanto poseen ese mismo sustrato cultural o contextual desarrollarán una misma cosmovisión que se ha de plasmar obligatoriamente en su lenguaje.

Pero los constructivistas no son los únicos que nos han dado teorías útiles sobre las que apoyar este razonamiento. Los cognitivistas, por su parte, nos decían que pensar es calcular. Y en cierta medida tienen razón, aunque en este caso no en el sentido lógico matemático que promulgan, sino que al hablar, todos calculamos de forma inconsciente qué parte de nuestro universo cultural es compartido con nuestros interlocutores. Por ejemplo, a nadie se le ocurriría decirle a un extranjero que nos está contando que su vecino cada día le dice que va a llamar a la policía porque hace mucho ruido que no se preocupe, porque perro ladrador... En primer lugar, porque de no tener un conocimiento muy profundo del código probablemente desconozca el significado de ladrar, y en el caso de lo conozca y pueda comprender el significado literal, tal vez nos responda que él no tiene perro, y que el vecino protesta por la música.

Si relacionamos ambas teorías podemos pensar que en una conversación entre hablantes de la misma lengua, el receptor es capaz de descodificar correctamente el mensaje por tres razones fundamentales. La primera es porque conoce el código, es decir, que como hablante de una lengua, conoce el significado de cada uno de los elementos que la componen. En segundo lugar, esta descodificación es posible no sólo porque conozca el código, sino también porque conoce las múltiples combinaciones de los elementos lingüísticos y sus diferentes significados. Gracias a este conocimiento podemos realizar las desambiguaciones, catalizar los elementos truncados o reconstruir los mensajes que llegan con interferencias por cualquier razón, como problemas en el canal. Todo esto se lo debemos no al conocimiento del código, sino al universo socio-lingüístico compartido. Por último, no debemos olvidar el universo cultural compartido. Este factor, que es, en principio, absolutamente extralingüístico, nos permite valorar previamente los conocimientos de nuestro interlocutor para expresarnos de una u otra forma. Gracias a este elemento, si nuestro interlocutor tiene hoy más de treinta años, podremos considerar el decirle ante un aspecto capilar descuidado que se parece a la Bruja Avería, y sabremos que él sabrá que según nuestro criterio estético tiene un aspecto similar al de una bruja gracias a la descodificación lingüística, pero también sabremos que gracias a su edad, él sabrá exactamente a qué bruja nos referimos mediante la descodificación cultural.

Como veremos un poco más adelante, podemos afirmar ante esta situación que en una conversación real y espontánea sólo una parte de los mensajes se compone de un uso directo de la lengua, sin desvíos de significado, mensajes truncados o inferidos. Del mismo modo, se pone de manifiesto la importancia de calibrar antes de hablar qué parte de nuestro universo cultural tenemos compartido con nuestro interlocutor. Y es que, de la misma forma que cuando hablamos con una persona de baja formación aca-

démica procedemos a la selección léxica, también lo hacemos con el componente cultural. Es por esta causa que cuando hablamos con un extranjero que conoce el código, pero que desconocemos cuán profundo es su conocimiento cultural, nos quedamos en el primer nivel de la comunicación, es decir, la comunicación directa, evitando de forma premeditada todo aquello que se exceda de la suma de los significados literales de las palabras que conforman nuestro mensaje.

Tradicionalmente se ha dicho que si queremos aprender bien una lengua es necesario vivir en el país donde se habla. En sí misma esta afirmación no es cierta, pues todos tenemos la experiencia de aprender lenguas foráneas en nuestro propio país de origen (con mayor o menor éxito). Sin embargo, bajo esa teoría popular, que es la madre indirecta de los métodos comunicativos, subyace una realidad mucho más importante. Si al viajar y vivir en otro lugar donde se habla una lengua diferente a la nuestra aprendemos de forma más efectiva, no es porque el método de «inmersión» con altas dosis de «comunicativo» sea la solución a todos los problemas lingüísticos, sino porque al ir a ese lugar nos impregnamos poco a poco y de forma simultánea de los tres elementos necesarios para comunicarnos, es decir, mejoramos el conocimiento del código, sus otros significados contextuales y asimilamos ese sustrato cultural necesario para comunicarse correctamente.

¿Qué podemos extraer de este análisis de los universos culturales? Pues que cuando aprendemos una lengua, las clases de gramática, por comunicativas que sean, ayudan sólo al primer punto, pero no son útiles para los otros dos. Sin embargo, y aunque una vía de adquisición sociolingüística y sociocultural sea el contacto constante con la sociedad de destino, veremos cómo gracias a las nuevas tecnologías, hoy en día también pueden obtenerse por otros medios. Uno de ellos debería ser las lecciones de cultura incluidas en los programas de forma explícita o no. Actualmente, aparte del componente cultural que incluyen de forma indirecta los diversos manuales, disponemos de cinco grandes métodos específicos para las clases de cultura con diferentes objetivos didácticos. Se trata de la *Guía de usos y costumbres de España, España siglo XXI, España manual de civilización, Imágenes de España y ¡Viva la cultura!*.

Para ver cómo podría plantearse esta adquisición cultural con valor lingüístico en el aula, haremos previamente un pequeño test con diez preguntas extraídas de forma aleatoria de estos cinco manuales de cultura, dos de cada en el orden en que han sido citados anteriormente, que responderemos mentalmente sin usar ninguna ayuda externa:

- a) ¿Cuántos kilómetros separan España de África?
- b) ¿Cuál fue el peor año en cifras de desempleo antes de 2003?
- c) ¿En cuántos artículos de la Constitución se habla de la Corona?
- d) ¿En qué año se firmó el Tratado de Utrecht?
- e) ¿Quién fundó la Universidad de Alcalá de Henares?
- f) ¿Cuándo empieza el Rocío?
- g) ¿Qué es el lulismo?
- h) ¿Que rey propició la fundación de la RAE?
- i) ¿Cuándo nació el flamenco?
- j) ¿Quién introdujo el fútbol en España?

Si hemos aprobado el examen no debemos preocuparnos ni quizá seguir leyendo este estudio. Si por el contrario hemos suspendido, es porque realmente los conoci-

mientos incluidos en estos libros no forman parte del universo cultural de los españoles en general, y por tanto no afectan a nuestro rendimiento comunicativo. ¿Para qué sirven entonces las clases de cultura enfocadas en esta dirección? La respuesta es clara: comunicativamente hablando, para bien poco.

La propuesta que vamos a hacer es la siguiente: utilizar las clases de cultura como medio para ampliar los universos culturales que sí afectan directamente a la competencia comunicativa, es decir, trabajar con esos elementos de la cultura que se presuponen como compartidos por todos los hablantes nativos y que son susceptibles de poder aparecer en cualquier contexto. Para ejemplificar con un caso concreto a qué nos referimos, veamos el ejemplo de conversación que nos da el grupo Valesco como muestra de transcripción colgada en su página web¹. En esta conversación vemos cómo se habla de *números que tocan* (3, 5 y 6), de *gordos que salen* (41), de *tomar candelas* (42) y *tomar el pelo* (85), de buscar agujas en pajares (71) e incluso de Espinete (110). Como vemos, el porcentaje de elementos relacionados con el ámbito cultural es muy elevado para tratarse de una conversación de prácticamente un minuto. Es decir, que para comunicarnos de forma efectiva en España durante sólo un minuto en ámbitos no académicos ni conversaciones guiadas es necesario conocer el idioma, pero también poner en movimiento toda una serie de elementos extralingüísticos que nos van a permitir poder producir y decodificar los mensajes de forma adecuada.

Para poder poner en práctica este nuevo sistema de aprendizaje, el primer cambio que debiera hacerse es el de organizar las clases en temas cuyos contenidos se adapten a un hipotético conocimiento universal realmente necesario para un estudiante. Por ello, sería necesario hacer encuestas culturales con cortes generacionales sobre multitud de temas con preguntas generalistas para determinar qué aspectos son los realmente comunes entre los hablantes. Pero si suponemos que, por ejemplo, el fútbol es uno de los temas que presenta mayor número de universales culturales compartidos, no se trataría de hablar del año de fundación de diversos equipos, o cuántas ligas han ganado, porque eso no es universal, sino, por ejemplo, de hablar de las rivalidades Madrid-Barça, o del valor simbólico de la Cibeles. No obstante, los contenidos seleccionados no deben terminar ahí. Siguiendo con este ejemplo, además explicar diferentes contenidos útiles para comprender mensajes relativos a este deporte, se debería a su vez explicar qué significa casarse de penalty, meter un gol a alguien o estar hasta las pelotas.

Sin embargo, este planteamiento teórico que parece sencillo, en realidad no lo es tanto, pues la lengua se sabe que es un organismo vivo y cambia cada día, de forma que un suceso que hoy es universal, por causas diversas mañana puede dejar de serlo. Por ello, no es posible crear un método en papel que recoja estos conocimientos, porque constantemente se van actualizando, así que el medio óptimo para el desarrollo de estos materiales no es otro que la red, donde pueden tener cabida todos estos elementos estructurados por temas. Además, en una plataforma virtual la información no sólo puede venir en forma de texto explicativo, sino como vídeos o imágenes, y otros documentos como actividades para el aula para tener certeza de que se ha comprendido la información, todo ello con la clara ventaja de que se puede actualizar cualquier contenido al ritmo que se actualiza la lengua y su componente cultural.

De esta forma, con la ayuda de estos materiales en el aula, conseguiríamos por un lado un aprendizaje de un código estándar invariable que nos serviría para comunicar-

¹ www.valesco.es/corpus.pdf

nos de forma efectiva diacrónicamente, y por otro, una serie de complementos lingüísticos y culturales que nos ayudarán a actualizar nuestro código transformándolo en un código sincrónico para llegar a ese ideal lingüístico que es el bilingüismo formado tanto por el profundo conocimiento del código como de los elementos externos que lo componen.

La crítica ahora podría ser las constantes actualizaciones culturales que debieran hacer los estudiantes para poder llegar a ese punto. Pero en un mundo tecnológico donde cada día tenemos que actualizar el software de prácticamente todos y cada uno de los aparatos que tenemos en casa no deberíamos extrañarnos de tener que actualizar también el más complejo de todos ellos: nuestro cerebro. Y es que, como hablantes nativos, hacemos esas actualizaciones a diario de forma inconsciente. Sin embargo, si no lo somos, deberemos hacerlas de forma premeditada. Pero esto no es algo que suceda sólo entre hablantes de lenguas diferentes, sino que estas actualizaciones serían igualmente prácticas para personas que se desconectan de su contexto social a causa de la emigración y que aunque no olvidan el código, sí que pueden presentar problemas de actualización cultural. En resumen, el aprendizaje y actualización de una lengua debe ser concebido como un proceso que nunca termina, incluso para los nativos.

Pero, ¿qué sucede si instalamos en nuestro cerebro actualizaciones contantes y debemos descodificar un mensaje creado por un software anterior? ¿Serían compatibles ambas versiones? Naturalmente que sí. La ventaja del cerebro frente a la informática es que almacena sin borrar, de forma que aunque actualicemos nuestros universos culturales, las nuevas informaciones serán acumulativas y no restrictivas. En realidad, de lo que estaríamos hablando sería de aplicar al método de aprendizaje sociolingüístico de una lengua la regla de Hebb sobre el funcionamiento de la memoria.

Para Hebb, las relaciones entre las neuronas se refuerzan cada vez que se reactiva su conexión, es decir, que nuestro pensamiento produce la activación de una gran red de neuronas. Aplicado a lo que a nosotros nos interesa, podemos decir que el funcionamiento sería más o menos el siguiente: en el proceso de aprendizaje de nuestra propia lengua, asociaremos un estímulo auditivo como [féo] a un estímulo visual desagradable. Tiempo después, en la primera abstracción del lenguaje, podremos asociar el término «feo» a una idealización mental de lo estéticamente desagradable. En el segundo grado de abstracción, la aparición por primera vez de la palabra «Picio» en nuestra vida, hará que entre «feo» y «Picio» se creen unas nuevas conexiones que unan ambos términos y los relacionen. Esa relación se reforzará más dependiendo de la frecuencia con que usemos la expresión, pero si años después una expresión como «ser más feo que el Fary chupando un limón» crea un nuevo vínculo neuronal entre «Fary» y «feo» hará que se debilite la conexión anterior, pero no que se pierda, de forma que quede actualizada en el vocabulario activo, aunque la antigua quedará almacenada para formar parte del vocabulario pasivo. Sin embargo, esa conexión neuronal que conforma la memoria, hará que si en el futuro obtenemos el estímulo «Picio» se active automáticamente su conexión con «feo», siempre que la conexión entre neuronas haya sido suficiente. Si después de un tiempo el estímulo «Picio» no provoca la conexión con «feo» es porque esa conexión no se reforzó suficientemente durante el periodo de aprendizaje y se ha olvidado. Y es que no se trata de manejar todas las expresiones posibles que ofrece un idioma, sino de usar las que están vigentes y a su vez poder descodificar aquellas otras que ya no lo están.

Si pensamos cómo aplicar esta teoría al aprendizaje sociolingüístico de lenguas a través de ese sitio virtual donde encontraríamos todos estos conocimientos actua-

lizados, organizados y almacenados, imaginemos, por ejemplo, un hipotético apartado de «calificativos a la moda» donde se nos explique qué significa ser un «fistro», o un «pecador», o un «fistro pecador», con todas las explicaciones sociolingüísticas que sean precisas, así como, por qué no, un video explicativo de Chiquito de la Calzada. Puede parecer algo trivial, dado que hoy el término «fistro» ya no forma parte del lenguaje activo de los españoles. Sin embargo, es preciso que se explique quién fue su creador, dado que el personaje sí sigue siendo un universal cultural conocido por todos, y aún sigue vigente en, por ejemplo, anuncios como el de los helados *BK Fusions*, de Burger King, donde vuelve a utilizar su característica forma de hablar.

Para ejemplificar cómo debiera organizarse esta plataforma para que resulte práctica y efectiva para el fin propuesto, y dado que se trata de un trabajo muy amplio y complicado, para este estudio hemos elegido solamente el ámbito relativo al mundo de la música, que nos servirá como muestra de aquello de lo que estamos hablando de forma más concreta.

La plataforma consistiría en un sitio web en el que a través de diferentes pestañas se puedan encontrar contenidos culturales pertenecientes al universo cultural común de los españoles actualizados sobre los que desarrollar contenidos explicativos y tareas. Allí encontraríamos apartados con universos culturales sobre personajes, deportes, música, televisión, literatura, política... Ahora, vayamos mentalmente al apartado en el que dice, por ejemplo, «música». Al tratarse de un soporte lingüístico y cultural, lo encontraríamos dividido estos dos subgrupos:

- a) Cultural: Los contenidos (en este caso las canciones) necesarios para poder desarrollarse lingüística y socialmente en España (o en cualquier otro país, con la consabida adaptación de los contenidos).
- b) Lingüístico: Las referencias musicales que han pasado a formar parte del lenguaje común y son útiles o necesarias para la comunicación. Éstas, a su vez se dividirían en dos: las expresiones que ya forman parte de la fraseología española, y que aunque no se usen todos los días deberían formar parte de nuestro vocabulario pasivo y las que están supeditadas a la moda y, por tanto, son susceptibles de cambio.

Analizando estos dos apartados en mayor profundidad en el apartado a), el relativo a los contenidos culturales, debemos hablar de canciones rituales conocidas por todos, como el «Cumpleaños feliz», por citar un ejemplo típico, aunque no vano, porque todos sabemos la parte del «cumpleaños feliz, cumpleaños feliz...», pero seguro que hemos visto cómo entre hablantes de otras lenguas, al llegar a la parte del «te deseamos todos» suele haber problemas por discrepancias entre versiones. Otras piezas que debieran estar archivadas en esta apartado serían por ejemplo el «Feliz en tu día», o un repertorio de villancicos... pero no sólo. Además de todas estas canciones rituales circunstanciales que prácticamente nunca se verán en la necesidad de actualizarse, también deberíamos incluir todas aquellas piezas que presuponemos (o sabemos a través de las encuestas) que todo el mundo conoce y, por tanto, son susceptibles de merecer una referencia conversacional o una aparición circunstancial inesperada. Hablamos de las canciones más populares de la historia musical de España, como «Que viva España», por si España volviera a ganar otro mundial de fútbol saber cómo celebrarlo. No buscamos el aprendizaje del texto de memoria, pues eso no

forma parte del universo cultural ya que no todos lo saben, pero sí el conocer la existencia de esta pieza y, en este caso, la música de su estribillo acompañada del texto que la suele acompañar:

Por eso se oye este refrán:

«¡Que viva España!»
 Lará, lará lará, lará,
 ¡Que viva España!
 Lará, la, la, lará la lá
 ¡Qué viva España!
 Lará, la, la, lará la lá
 ¡España es la mejor!

A tal efecto, no se deberían incluir las canciones de moda que se escuchan en los bares, pues en general no solemos hacer una referencia a ellas más profunda que el «me gusta» o «no me gusta», es decir, que estas piezas no suponen una realización sociolingüística, sino una opinión de música. Por otra parte, si un extranjero se quiere interesar por la música actual sólo tiene que ir a una tienda de discos o un gran almacén y mirar las listas de los más vendidos, y no necesita para ello de ningún profesional de la educación ni ninguna plataforma virtual educativa. Se trataría de intentar realizar un corpus de música de conocimiento universal, en el sentido de que todo el mundo la conoce, y por tanto forma el sustrato cultural que, teóricamente, tienen todos los nacidos o criados en España, aunque ello suponga tener que hablar de piezas como *La cabra* o *Los hermanos Pinzones*, es decir, aquellas que pueden aparecer truncadas en un ámbito conversacional como referencia directa a la canción o como símil comparativo hacia otro tema, pues se presupone que todo el mundo puede catalizar la parte que falta, y que además producen la integración social a través de su entonación en cualquier tipo de evento social, ya sea formal (cumpleaños o eventos preestablecidos poseedores de canciones rituales) o en reuniones informales, y que hacen que todo el mundo se sociabilice cantando, bailando o sencillamente riéndose, como sucede con el repertorio popular de artistas como Raffaella Carrá.

Por otra parte, en el apartado b), el referido a la fraseología establecida, debemos referirnos a dos cuestiones independientes pero íntimamente relacionadas. La primera se refiere a expresiones que hacen referencia a aspectos reales de la música española y que son ya expresiones paremiológicas del lenguaje, acompañadas de su consabida explicación y muestra. Es cierto que ya existen diccionarios fraseológicos, pero hasta ahora sólo recogen expresiones académicas con sustento histórico, carentes de una explicación gráfica por su, en general, oscuro origen. Pero todos sabemos que en la sociedad de la información en que vivimos, estas expresiones neutras están cambiando poco a poco en determinados contextos informales por otras más a la moda, que pasan de moda también rápidamente, pero que se popularizan entre los hablantes por su valor icónico y generalmente humorístico. Es decir, que estas expresiones además de un significado metafórico poseen un significado emocional, que hasta el siglo XX no podíamos tener. Hablamos de expresiones como: estar como la Parrala, viajar más que los baúles de la Piquer, ser más viejo que la Tarara (y su variante ser del año de la polka), ser más puta que la Tacones, quedarse compuesta y sin novio, ni hablar del peluquín, saber quién son Pelé y Melé, échale guindas al pavo, que si dale arroz Catalina o estar más acabado que las maracas de Machín. Para ello, y utilizado de forma pedagógica, podríamos encontrar, por ejemplo, un vídeo de Concha Piquer can-

tando «La Parrala» con el texto transcrito para que se comprenda por qué se asocia a la Parrala con el cambio de opinión, una foto de uno de los famosos baúles que acompañaron en sus viajes por todo el mundo a la ínclita cantante, una grabación de Estrellita Castro cantando «La Tarara», en la que la propia calidad del audio nos dé señas del año tan antiguo al que nos referimos, un vídeo de Charo Reina en su genial interpretación de la Tacones, poniendo en situaciones delicadas a los hombres del público con chistes sexualmente comprometidos, la transcripción del éxito de Juanita Reina «Compuesta y sin novio» acompañado del audio, así como en el caso menos transparente de su otro éxito «Ni hablar del peluquín», hablar del éxito que tuvo la revista musical del año 1931 «Pelé y Melé», de los maestros Guerrero, Paradas y Jiménez, de forma que todo el mundo conocía a Pelé y a Melé, un vídeo de Imperio Argentina cantando «Échale guindas al pavo» en su película «Morena clara», un registro sonoro con su correspondiente transcripción de la canción de Miguel de Molina «Dale arroz», donde podamos ver las andanzas de la pobre Catalina con su suegra, o una foto del gran Antonio Machín con sus celebérrimas maracas, hace décadas dormidas en algún cajón.

En este apartado no estaríamos hablando de expresiones como dar la nota o dar el do de pecho, dado que no se refieren a ningún aspecto ligado directamente con la cultura musical española, y podrían incluirse dentro de los contenidos de la clase normal de gramática, pues carecen de una necesidad de explicación contextual apoyada en documentos gráficos actuales.

Por otra parte, dentro de este grupo dedicado a idiomatismos, pero de manera independiente a las expresiones anteriores, estaríamos hablando de registrar expresiones culturales y circunstanciales que hacen referencia a un personaje o acontecimiento concreto de la actualidad, y que fruto de las modas lingüísticas se popularizan en un breve espacio de tiempo, pero que son susceptibles de pasar de moda con igual rapidez. Un ejemplo claro podría ser la expresión utilizada antes como ejemplo, de «ser más feo que el Fary comiendo limones», donde se debiera explicar quién es el Fary.

Como en el caso anterior, la ventaja de poder aportar documentación explicativa a las expresiones nos ayudará a su comprensión. Sin embargo, este fenómeno de la moda lingüística no debe de verse de forma sincrónica, ya que gracias a este soporte nos estaría permitido tener las expresiones «activas» explicadas, pero también un banco de datos que recoja otras ya en desuso, pero que pueden aparecer en algún tipo de documento más antiguo aunque fácilmente encontrable en la red, donde todo se almacena pero nada desaparece. Estamos hablando de expresiones como ser más guarra que la Chelito, donde debiera explicarse quién era la Chelito y por qué se granjeó esa fama a base de cantar «La Pulga» en los primeros años del siglo XX, ser más feo que el de los hermanos Calatrava, ponerse como las Grecas, estar más borracho que Massiel en una barra libre y un largo etcétera tan amplio como el ingenio de los españoles. Somos conscientes de que, teniendo en cuenta que estas expresiones son en general ofensivas respecto de las personas a las que hacen referencia, es comprensible que hasta ahora no se hayan incluido dentro de ningún catálogo de expresiones, pero también es lícito pensar en la necesidad de su conocimiento como parte integrante de la lengua.

En conclusión, en esta renovación teórica de los contenidos culturales en el aula y el tratamiento de los mismos, podemos encontrar una doble finalidad del proyecto: por un lado, permitir que cualquiera desde su lugar de origen pueda adquirir y actualizar su universo cultural compartido con las personas que hablan con él la lengua que

aprende con la ayuda de herramientas como chats, videoconferencias o incluso redes sociales que conecten a personas de diversos lugares del mundo con los mismos intereses, pero también, visto a más largo plazo, nos permitiría crear también un archivo fraseológico cultural on-line basado en este corpus renovado y renovable que haga referencia a la lengua real, para poder buscar estas expresiones que se hayan podido encontrar en cualquier medio, y que no están incluidas en ningún tipo de documento de consulta actualmente.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSBEL, David P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona: Paidós.
- BALEA, Amalia y Pilar RAMOS (2008): *¡Viva la cultura!*, Madrid: En Clave-Ele.
- CORTÉS, Maximiliano (2010): *Guía de usos y costumbres*, Madrid: Edelsa.
- QUESADA MARCO, Sebastián (2010): *Esp@ña, manual de civilización*, Madrid: Edelsa.
- (2011): *España siglo XXI*, Madrid: Edelsa.
- y Ramón TAMAMES (2011): *Imágenes de España*, Madrid: Edelsa.

CALIDAD Y RIGOR DE LA GRAMÁTICA DE ELE EN LA RED. EL CASO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES

Álvaro Recio Diego
Carmela Tomé Cornejo
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Este estudio pretende ser un primer indicio sobre la calidad de los contenidos gramaticales en Internet específicamente dirigidos a aprendientes de ELE. Con este objetivo, se han evaluado diez páginas electrónicas dedicadas a la explicación de los pronombres personales, cinco en español y cinco en inglés. La principal conclusión que se desprende de este análisis es que los recursos más accesibles en la red no constituyen una herramienta rigurosa, adecuada ni exhaustiva para el aprendizaje autodidáctico del funcionamiento de los pronombres personales en nuestra lengua, lo cual cuestiona la validez de Internet como instrumento para la comprensión autosuficiente del componente gramatical del español.

INTRODUCCIÓN

En pocos años, Internet se ha convertido en un medio de comunicación y expresión habitual, así como en una fuente de información imprescindible. Hoy en día nadie duda de su valor como herramienta para el aprendizaje autónomo y su utilidad en el ámbito educativo en general (Martín-Laborda, 2005) —y en la enseñanza de lenguas en particular (Prado Aragonés, 2002)— es una realidad palpable. No obstante, la libertad y la facilidad con la que pueden crearse y difundirse contenidos en la red provocan que, junto a excelentes recursos, se hallen otros muchos de menor calidad, especialmente cuando el tema tratado entraña complejidad, como en el caso que nos ocupa. Por su propia naturaleza, la descripción del componente gramatical de una lengua plantea serias dificultades, a las que se añade, en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, la necesidad de adaptar tales explicaciones a hablantes no nativos.

Por ello, este artículo pretende comprobar si los contenidos gramaticales expuestos en las páginas electrónicas más accesibles y específicamente dirigidas a estudiantes de ELE poseen la calidad y el rigor científico deseables. Para tal fin, nos hemos centrado en el análisis del tratamiento que reciben en la Red los pronombres personales. Esta decisión se debe, por un lado, a la importancia capital de estos elementos en la comunicación y a la complejidad que implica su manejo —razones que los convierten en materia de estudio en todos los niveles de aprendizaje¹—, y, por otro, a la abundante teoría lingüística

¹ Véase el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, PCIC a partir de ahora.

subyacente en su estructuración y funcionamiento. En efecto, los pronombres personales –particularmente los clíticos– constituyen uno de los temas más complicados para el estudiante de ELE (y también para el gramático), debido a que su comprensión implica la automatización previa (o la aclaración, en el caso del profesor o redactor de materiales) de otros aspectos gramaticales igualmente complejos. Un uso eficaz del sistema de pronombres personales en español requiere que el alumno sea capaz de identificar adecuadamente las funciones sintácticas que tales elementos pueden desempeñar y pueda reconocer el carácter conocido, novedoso o enfático de la información, para elegir, de esta forma, la variante más apropiada entre las distintas opciones posibles, en función de las circunstancias discursivas. A esta dificultad hay que añadir la provocada por la gran variación, tanto diatópica como diastrática, que presentan estas partículas; las distintas posibilidades de posición y ordenación que poseen según se combinen entre sí o con las distintas formas verbales; la polivalencia de algunas formas –como *se*, por ejemplo–; la atipicidad de ciertas construcciones con formas pronominales, como las de los verbos de valoración *gustar*, *encantar*, etc., y la dificultad inherente a las construcciones reflexivas o con verbos pronominales. Comprobaremos si todas estas cuestiones se abordan en los sitios web escogidos y trataremos de reflejar cómo se resuelven.

METODOLOGÍA

Se han seleccionado los cinco primeros recursos electrónicos en español especialmente diseñados para estudiantes de ELE que el buscador de Google ofrece al introducir los términos *pronombres personales en español*, por una parte, y las cinco primeras páginas en inglés que aparecen a partir de la búsqueda *personal pronouns in Spanish*, por otra. En ambos casos el navegador utilizado ha sido Internet Explorer².

De entre los criterios propuestos para la evaluación de la información publicada en Internet (Codina, 2000; Ornelas y López, 2009), se han tomado en consideración fundamentalmente los que se refieren a la calidad del contenido: cobertura y grado de profundización en la materia, rigor científico, base teórica implícita, pertinencia o utilidad de las explicaciones, claridad y adecuación en la exposición y en los ejemplos, etc. No obstante, también se han tenido en cuenta, de manera complementaria, criterios externos como la facilidad de acceso, el diseño o la organización del material.

ANÁLISIS CRÍTICO³

CRITERIOS EXTERNOS

De los cinco recursos analizados en español, solo uno (1) aparece en la primera página de nuestra búsqueda. Para acceder a los demás es preciso desplazarse hacia

² Las búsquedas se han realizado durante el mes de mayo de 2011. Dada la volatilidad de la red, es más que probable que con el paso del tiempo tanto los resultados como el orden específico en que aparecen las páginas varíen con respecto a como aquí se presentan.

³ A continuación se presentan brevemente las diez páginas analizadas (las cinco primeras en español, las cinco últimas en inglés):

páginas posteriores, en ocasiones incluso hasta la décima (v). Un elemento común a todos los sitios en inglés es la relativa facilidad con la que se localizan: la mayor parte aparece en la primera lista de resultados del buscador; solo es necesario pasar a la segunda para acceder a la página x, curiosamente, la de mayor exhaustividad y calidad⁴.

En cuanto al diseño, algunas páginas se limitan a un estilo tradicional y sobrio, sin diferenciación de colores ni fondos (IV, VI, VII), a veces incluso en formato pdf (IV, V); otras incorporan alguna herramienta electrónica como el hipervínculo (VIII, X) o emplean distintos colores (II, III, VIII), mientras varias hacen uso de tablas visuales y llamadas de atención o advertencias (IV, V). Solo una (IX), además de todo lo anterior, muestra abundancia de tablas, fondos, notas a pie de página, sonido, vídeo, ejercicios, tests, tarjetas de repaso y hasta sugerencias de actividades libres, dando como resultado un aspecto visual muy atractivo. Por otro lado, es frecuente la presencia de anuncios publicitarios que desvían la atención del contenido y lo hacen menos legible (II, VII, X).

i. <http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/Intermedio-Unidad-3.pdf>: documento que se corresponde con la *Unidad 3* de los materiales de nivel intermedio que la Fundación Sierra Pambley pone a disposición de sus alumnos de español y del público en general en su página electrónica.

ii. <http://www.helloworld.com.es/Spanish/quick%20reference/pronouns/spanish/personal.htm>: capítulo correspondiente a los pronombres personales en una página dedicada a la enseñanza del inglés para hispanohablantes y del español para angloparlantes, con versiones en ambas lenguas.

iii. <http://www.practicaespanol.com/es/pronombres-personales-atonos/art/88/>: artículo sobre los pronombres personales átonos dentro de una página destinada a la enseñanza de ELE que cuenta con el aval del Instituto Cervantes y la Fundación de la Lengua Española, y en la que se utilizan los contenidos informativos de la Agencia EFE como medio para enseñar y practicar el español.

iv. <http://homepages.wmich.edu/~ppastran/3170/3170index.html>: página electrónica de un curso de conversación española de la Western Michigan University, impartido por el profesor Pablo Pastrana Pérez.

v. http://www.edinumen.es/index.php?page=shop.getfile&file_id=1294&product_id=215&option=com_virtuemart&Itemid=26&lang=es: documento de muestra de la obra *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el italiano*, de Carmen González y Raquel Gómez, que la editorial Edinumen ofrece en su página electrónica.

vi. <http://users.ipfw.edu/jehle/courses/pronouns.htm>: página de Fred F. Jehle, profesor emérito de español de la Universidad de Indiana-Purdue Fort Wayne, probablemente utilizada para las clases de lengua española de tal institución.

vii. <http://www.spanish-kit.net/grammar/139.html>: apartado dedicado a los pronombres personales dentro de la sección de gramática de un curso de español en línea llamado *Spanish Kit*.

viii. http://www.indiana.edu/~call/reglas/pron_personales.html: capítulo de los pronombres personales en la sección de reglas gramaticales de una página de recursos para el aprendizaje de español de la Universidad de Indiana-Bloomington.

ix. http://www.123teachme.com/learn_spanish/personal_pronouns: apartados dedicados a los pronombres personales en la sección de gramática básica de referencia de la página 123TeachMe, un recurso en Internet para aprender español.

x. http://spanish.about.com/od/pronouns/a/pronoun_types.htm: la página más exhaustiva de todas las analizadas. Forma parte de la página de variedades About.com, concretamente de la sección Spanish Language, que contiene numerosos artículos dedicados a la lengua española, pensados no solo como curso en línea de español sino también como elementos de consulta para todo aquel interesado en la lengua y la cultura hispánicas.

⁴ Esto se debe a que en español resulta necesario descartar las numerosas páginas sobre pronombres personales no destinadas a aprendientes de ELE, mientras que en inglés la gran mayoría están pensadas para angloparlantes estudiantes de español.

La misma diversidad afecta a la organización de contenidos. Algunas se restringen a un cuadro esquemático (I) o a una tabla acompañada de un desarrollo por epígrafes (VI) y otras están más elaboradas. La estructuración es clara, operativa y uniforme en la mayoría (I, III, IV, V, VI), pero algunas exhiben graves incoherencias, como empezar a describir los usos sin haber presentado antes la morfología (VIII). Precisamente, los sitios más ambiciosos y rigurosos en la descripción gramatical, ambos en inglés (IX y X), adolecen de una organización absolutamente caótica a lo largo de numerosos artículos interconectados a través de un excesivo uso del hipervínculo. Esto provoca, por un lado, que la teoría gramatical acabe dispersa por numerosas secciones y páginas de extensión muy variable, y dificulta, por otro, la relación entre todos los temas y la posibilidad de abstraer una categoría general de «pronombres personales y cuestiones relacionadas».

CRITERIOS INTERNOS: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CONTENIDOS

Grado de exhaustividad descriptiva

Como se aprecia en la tabla 1, ninguno de los recursos digitales consultados ofrece una cobertura completa del tema tratado, según las directrices establecidas en el PCIC para el estudio de los pronombres personales. Aspectos como la presencia / ausencia de los pronombres de OD y OI o la función de *lo* como atributo no son explicados en ninguno de los casos. El panorama es aún más desalentador si se tiene en cuenta que la mayor parte de los puntos que sí se abordan presentan también importantes carencias o se tratan de manera muy simplificada (véase 3.2.1.1. y 3.2.1.2.).

		PÁGINAS EN ESPAÑOL					PÁGINAS EN INGLÉS					
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
1. Definición – caracterización general		+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	
2. Formas	2.1. Pronombres sujeto	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	
	2.2. Pronombres átonos de OD	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	2.3. Pronombres átonos de OI	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	2.4. Pronombres tónicos complementos preposicionales	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	
		2.4.1. <i>Conmigo, contigo, consigo</i>	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+
	2.4.2. Excepciones (<i>entre, según</i>)	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	
3. Variación flexiva	3.1. Persona	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	
	3.2. Caso – función sintáctica	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	3.3. Género	3.3.1. Masculino y femenino	-	+	-	-	+	+	+	+	-	-
		3.3.2. Neutro	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
3.4. Número	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+		
4. Caracterización de las funciones sintácticas implicadas	4.1. Sujeto	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	
	4.2. OD	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	
	4.3. OI	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	
	4.4. Atributo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

		PÁGINAS EN ESPAÑOL					PÁGINAS EN INGLÉS					
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
5. Usos	5.1. Presencia / ausencia de los pronombres sujeto	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	
	5.2. Presencia / ausencia de los pronombres átonos de OD y de OI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	5.3. Posición de los pronombres átonos: Enclisis / Proclisis	5.3.1. Estructuras univerbales	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
		5.3.2. Estructuras pluriverbales	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+
	5.4. Combinación de clíticos	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	
	5.5. Duplicación de complementos	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	
	5.6. Valores de <i>se</i>	5.6.1. <i>Se</i> variante de <i>le</i>	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+
		5.6.2. <i>Se</i> pronominal	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+
		5.6.3. <i>Se</i> no pronominal	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
	5.7. Reflexividad	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	
5.8. Reciprocidad	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+		
5.9. Construcciones de dativo no argumental	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+		
6. Formas de tratamiento y variación diatópica	6.1. <i>Tú</i> vs <i>usted</i>	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	
	6.2. <i>Vosotros</i> vs. <i>ustedes</i>	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	
	6.3. Voseo	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	
	6.4. Leísmo	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	
	6.5. Laísmo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
	6.6. Loísmo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
7. Indicaciones ortográficas	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	

Tabla 1. Exhaustividad de los recursos electrónicos analizados según el inventario de gramática del PCIC

Páginas en español

Las caracterizaciones que se plantean de la clase de los pronombres personales son, por lo general, bastante insuficientes. Por ejemplo, en II, estos elementos se definen como aquellos que «se refieren a la persona que está haciendo la acción o a la que afecta la acción», esto es, al agente y al paciente, lo que es cierto pero incompleto dado que los pronombres personales pueden desempeñar otras funciones semánticas y designar al desencadenante de la acción, al que la experimenta, al que va dirigida, el tema, etc. Por este motivo, sería más preciso sostener que los pronombres personales aluden a los participantes del discurso: manifiestan rasgos gramaticales de persona y esta información distingue al que habla de aquel a quien va dirigida la conversación y de aquel o aquello de lo que se habla, por lo que no solo designan personas. Algo similar sucede en III, donde los pronombres personales átonos se definen por las funciones sintácticas que típicamente desempeñan—sin mencionar que *lo* puede funcionar también como atributo— y por las estructuras morfológicas de las que forman parte: «los pronombres personales átonos son aquellos que funcionan como complemento directo o indirecto (*ya te lo he advertido*: «te» OI «lo» OD) o como parte de los verbos pronominales: *me abstengo*». Esta explicación resulta incompleta y poco funcional para una persona sin conocimientos gramaticales previos, puesto que no se expone lo que es un complemento directo o indirecto, o un verbo pronominal.

Por otro lado, en la presentación de las formas de los pronombres personales se hallan también notables ausencias, como la del neutro *ello* (I, II, III, V), el reflexivo tónico *sí* (II y V, para el plural), la forma conglomerada *consigo* cuando se registran *con-*

migo y *contigo* (I), *usted* y *ustedes* (I), o las variantes femeninas de los pronombres de primera y segunda persona del plural en caso preposicional (IV)⁵.

Cuando se caracterizan las funciones típicamente implicadas en el funcionamiento de los pronombres personales, tales definiciones suelen ser insuficientes para su correcta identificación. Así, en I, las únicas pautas que se dan para el reconocimiento del OD es que lleva *a* si es animado (*buscar esposa, ocasionar heridos*) y que nunca la lleva si es inanimado (*adorar al sol*), mientras que del OI se señala que no puede ser animado en una oración con OD animado; condición que no se cumple en ejemplos como *Lo echaron a los leones*.

En ninguno de los recursos electrónicos se halla información exhaustiva sobre la ordenación de las formas pronominales átonas en las secuencias de clíticos ni sobre los casos de duplicación de complementos. En II, por ejemplo, únicamente se apunta que en español, a diferencia del inglés, «la mayoría de los pronombres van delante del verbo» y en III, con respecto al doblado, que si el «objeto indirecto se nombra después del verbo, casi siempre, está antes repetido». No se menciona la obligada duplicación del OD o del OI cuando estos están representados por pronombres personales tónicos encabezados por la preposición *a* –con la excepción de *usted*, que admite la variante sin duplicación debido a su origen nominal–; la necesidad de coaparición del pronombre átono cuando el OD o el OI va antepuesto (salvo si la anteposición es enfática); la posibilidad de duplicación del OD pospuesto al verbo cuando esta función la desempeña el pronombre *todo* o cuando, con referente animado, el OD es un grupo nominal definido que contiene un numeral o bien el indefinido *uno* y su referente es la persona que habla.

Por último, cabe destacar la escasez de ejemplos –especialmente en I, donde no aparece ninguno con pronombres personales– junto a la presencia, en casi todas las páginas, de información redundante –en V, por ejemplo, se repite dos veces la explicación de la posición de los clíticos con respecto al verbo–, así como de información superflua, como la distinción entre enclíticos y proclíticos introducida en III o la explicación de la función de complemento circunstancial (I), una noción no operativa en este caso, ya que basta con saber qué tipo de pronombres personales pueden aparecer detrás de una preposición.

Páginas en inglés

Una de las principales características sintácticas del español con respecto al inglés es que el español es una lengua *pro-drop*, es decir, una lengua que permite la omisión del pronombre sujeto. Por este motivo, las páginas analizadas en inglés suelen, por lo general, dedicar más atención a este elemento diferencial, aunque lo hacen con una exhaustividad variable. Así, algunos sitios web se limitan a una breve nota general sobre el fenómeno, sin entrar en detalles, como «However, they [pronombres sujeto] are not always needed before the verb. They are usually used for emphasis or in cases of confusión» (IX), mientras que otras describen las condiciones para la realización del pronombre sujeto, con una explicación más detallada y ejemplificada de cada una de ellas: «Subject pronouns are used in the following instances: to avoid ambiguity [...],

⁵ En V, se recogen *les* y *se* como formas de acusativo plural en lugar de *los* y *las*.

for emphasis [...], change of subject [...], *usted* and *ustedes* [...]

» (X).

La variación diatópica es tratada de manera preferente en las páginas en inglés, también en diferentes grados de profundización. El leísmo es descrito de modo sucinto en VIII, con la simple información «the pronouns *le* or *les* are sometimes used as direct object pronouns. Its use carry some subtle differences in meaning», pero se explica con algo más de profundidad en X: «the Academy allows the use of *le* as a singular direct object when referring to a male person (but not a thing). [...] Substituting *le* for *lo* is known as leísmo, and this recognized substitution is extremely common and even preferred in parts of Spain».

Algunos temas son simplemente mencionados pero no se describen con detalle en ninguna de las páginas inglesas analizadas. Este es el caso de la duplicación del pronombre de OI en VI, donde se dice únicamente que «a prepositional phrase may be added [a los pronombres de OI] for clarification or emphasis», sin aportar siquiera ejemplos ilustrativos, a diferencia de IX, donde a la ligera explicación «the word *le* is frequently ambiguous in Spanish since it could mean «to you», «to him» or «to her». Spanish speakers clarify the ambiguity by redundantly repeating the indirect object», sí que se añade un ejemplo con su correspondiente traducción: «*Yo le digo la verdad a María* literally means *I to her tell the truth to María*».

Precisamente, debido a esta variable exhaustividad, llama la atención que, también en inglés, algunas páginas hagan referencia a aspectos poco relevantes para un estudiante extranjero de español. Así, la página VII, que obvia aspectos esenciales como la definición de pronombre personal, la presencia / ausencia de los pronombres sujeto o la caracterización de las funciones de sujeto, OD y OI, mencione un fenómeno tan marcado como la enclisis literaria: «in literary style the object pronouns may follow the verb [...]: *hablóme*».

Rigor científico y adecuación

Además del grado de profundización, la calidad gramatical de los contenidos tratados diverge también de manera considerable entre una página y otra. A pesar de que ciertos recursos digitales presentan un notable rigor científico, ninguno de ellos está totalmente exento de errores gramaticales.

Páginas en español

En la única página en que se caracterizan los pronombres como categoría gramatical (I), se ofrece una definición obsoleta e inexacta que responde a la concepción tradicional del pronombre como sustituto del nombre⁶, cuando desde hace tiempo (Alarcos, 1961:5) se viene defendiendo que los pronombres pueden remplazar a otras clases de palabras –como al adjetivo (*Pareces cansado. Lo estoy*)– y que los pronombres personales de primera y segunda persona no son sustitutos de otras expresiones, sino que constituyen recursos designativos unívocos (NGRALE⁷, 2009:1161-1162).

⁶ La misma idea sirve para definir la subclase de los pronombres personales en V.

⁷ *Nueva gramática de la lengua española*

Entre las definiciones del sujeto destacan las caracterizaciones de tipo semántico (páginas II y V) en las que se identifican las funciones sintáctica y semántica de sujeto y agente, se supone que todos los verbos son de acción y que todos los sujetos son personas: «En este ejemplo, «ella» (she) sustituye a «María» que es el sujeto de la frase porque «María» realiza la acción de «escuchar música»» (II). En la página I, en cambio, encontramos una definición de corte sintáctico para esta función: se señala que nunca lleva preposición y que siempre concuerda con el verbo, aunque no se especifica que lo hace en número y persona. Dado que, estrictamente, el sujeto sí puede contener o «llevar» una preposición en su interior, sería más exacto apuntar que los grupos preposicionales (como los adverbiales) no suelen desempeñar la función de sujeto —sin olvidar las excepciones del tipo *A las tres es buena hora*⁸. Respecto a las formas que pueden ejercer esta función, los errores se concentran en las formas de tratamiento. Así, en II, se presentan como equivalentes *usted* y *ustedes*, y *Mr.*, *Mrs.*, *Sir*, *Madam*, *Miss* y *Ladies*, *Gentlemen*, respectivamente —compárese *I am looking for Mr. Right* y *Estoy buscándole a usted, Right*—, y en V, las autoras apuntan que «en gran parte de Hispanoamérica, Islas Canarias y parte de Andalucía usan las formas *usted* / *ustedes* tanto para el tratamiento formal como el informal», cuando tal indistinción solo afecta a la forma plural, es decir, a *ustedes*, en el español americano (en toda América, no en gran parte), además de en Andalucía occidental y en las islas Canarias, donde alterna con *vosotros*.

En cuanto al resto de funciones sintácticas atendidas, se emplean nuevamente criterios semánticos para la definición tanto del OD como del OI (II, IV). No se señala siquiera el tipo de sintagmas que desempeñan tales funciones. Se trata de las definiciones tradicionales en las que para la identificación de ambos complementos se sugiere hacer una pregunta al verbo encabezada por *qué* y por *a quién* (o *para quién*), respectivamente, y desaconsejadas por su ineficacia en algunos contextos: *Me gustan las películas de Woody Allen*; *Siempre recurre a mí cuando tiene un problema*⁹. Por otro lado, la consideración como indirectos de los complementos introducidos por *para* (IV), además de contrariar la tesis mayoritaria actual es incoherente en este tema puesto que tales complementos no admiten la pronominalización por los clíticos en caso dativo.

La posición de las formas átonas con respecto al verbo, la ordenación de los clíticos y la duplicación de complementos también se describen de forma inadecuada (III, IV). Así, en III se sostiene que los pronombres personales de OD y OI van delante del verbo, excepto con imperativo o infinitivo, que van detrás, y con gerundio, que «puede ir delante o detrás», información errónea (**Rompi el jarrón lo tirando al suelo*) e incompleta, al no mencionarse la posición de los clíticos a las formas del subjuntivo exhortativo afirmativo ni el ascenso de clíticos con determinadas perífrasis verbales o estructuras complejas. En esta misma página se señala que «cuando aparecen los

⁸ Otro criterio sintáctico que se deduce, en esta página, de la disposición del esquema es el de la posición sintáctica preverbal del sujeto, pero no se señala la flexibilidad que posee el español con respecto a otras lenguas en este sentido.

⁹ Conviene insistir, como hizo Coseriu (1981), en la dificultad que entraña la apelación a la realidad extralingüística para la caracterización de fenómenos lingüísticos. Así, si sostenemos que en *Rubén besa las manos a su madre*, *las manos* es el OD porque «es el resultado de la acción del verbo» y *a su madre*, el OI porque es quien «recibe la acción del verbo», en la estructura *Rubén besa a su madre en las manos* también tendríamos que identificar el sintagma *a su madre* como el OI y *en las manos* como el OD. Asimismo, conviene recalcar una vez más en que no todos los verbos expresan acción.

dos complementos, se suele poner primero el indirecto y después el directo. Ejemplo: *Miguel le regalaron un perro*. Esta redacción es un tanto confusa, pues, aparte de incluir un ejemplo agramatical por la ausencia de la preposición *a* –quizá una errata–, alude a «complementos» en lugar de referirse a «pronombres». En IV, la afirmación «para enfatizar el complemento directo, se antepone éste en la oración y va seguido de la forma pronominal redundante»¹⁰ se refiere, en realidad, a las construcciones dislocadas en las que el OD se antepone al verbo aportando información temática, no enfática, como se señala. De hecho, cuando el OD antepuesto es el foco contrastivo del mensaje, el pronombre átono no coaparece: *A PEDRO vi, no a Carlos*. La misma confusión entre tópico y foco se manifiesta en V, donde se propone como obligatorio el doblado del OI en todos los casos, una regla muy útil aunque no del todo rigurosa, ya que obvia los casos de duplicación optativa como *(Les) Transmitiré las novedades a los empleados hoy mismo*.

El tratamiento de la reflexividad ocasiona también problemas en las tres páginas en las que se plantea. En general, este fenómeno se atiende someramente: se limita a una definición más o menos acertada¹¹, a la enumeración de las formas átonas que pueden marcar reflexividad y a unas pautas mínimas sobre su colocación. La elección de ejemplos es especialmente desacertada: en II se propone *(Yo) Me corto el pelo (yo misma)*. *(I cut my hair myself)*, cuando lo habitual en español es que tal construcción se emplee en el sentido causativo equivalente al de *I get my hair cut*, y en IV, *Mi vecino Esteban ya se cortó la leña para el invierno*, donde resulta más natural la interpretación de dativo aspectual.

Por último, otra cuestión que se aborda descuidadamente es la de los dativos no argumentales: en IV se equiparan las nociones de dativo ético y dativo de interés para lo que comúnmente se entiende por dativo ético—»También se usa el pronombre de C.I. para toda persona afectada. Es lo que se llama dativo ético o de interés—, mientras que en V se alude a los dativos de interés y simpatéticos que marcan involuntariedad a través de una regla tan vaga —»cuando reforzamos la idea de falta de responsabilidad en la acción con *se*, en español, usamos *se* + pronombre personal— que puede llevar a generalizaciones erróneas del tipo **Se me corté*; **Se me lloran los ojos*. Esta construcción tampoco recibe el tratamiento adecuado en IV, donde se sostiene que con «verbos pronominales (reflexivos o no), el pronombre de C.I. señala una acción involuntaria. El verbo concuerda con el objeto porque el objeto es en realidad un sujeto gramatical»¹².

Páginas en inglés

En términos generales, las páginas analizadas en inglés poseen un grado de rigor más elevado que las páginas consultadas en español. A pesar de ello, se hallan en todas

¹⁰ Es curioso que tal afirmación siga inmediatamente a esta: «el pronombre de complemento directo sustituye, no acompaña, al complemento directo», a la que claramente contradice.

¹¹ Más acertada en las páginas IV y V, en las que se hace referencia a la coincidencia entre el referente del sujeto y el del pronombre, y menos acertada en la página II, donde se alude al mismo hecho pero desde una perspectiva semántica: «la persona que realiza la acción del verbo es la misma persona que recibe la acción».

¹² Suponemos que tras esta extraña redacción está la idea de sujeto – cosa afectado por un proceso con consecuencias normalmente negativas para la persona designada por el dativo.

ellas errores considerables, tanto teóricos como de ejemplificación. De este modo, encontramos definiciones poco rigurosas, bien por ser genéricas e inexactas → «in Spanish, we use personal pronouns to talk about people» (IX)–, bien por seguir criterios semánticos → «indirect-object pronouns stand for the noun that is the recipient of the verb's action» (X); «the personal pronouns are considered subject pronouns when they tell us who does the action in the sentence» (IX)– o bien por estar ya superadas: «indirect object pronouns are the words that take the place of the noun» (IX). Al presentar las diferentes formas de los pronombres personales también se detectan fallos de contenido, como en el caso del pronombre neutro en VII, explicado uniendo nominativo y acusativo bajo su contenido semántico → «a neuter form *ello*, objective case *lo*, is used to refer to a general idea or phrase»– y no sintáctico, como conmutación de sujeto, objeto, atributo...

La presencia / ausencia del pronombre sujeto se presenta en VIII de manera equivocada, al afirmar que en español «a pronoun is only needed when referring to a third person (singular or plural) for proper identification purposes since it can be a *she*, a *he* or even a formal second person singular»¹³, pese a existir muchos más casos de realización del pronombre sujeto: cuando aparece solo (¿*Quién lo ha hecho? Yo*), cuando hay un cambio de sujetos en contraste (*Tú eres listo, pero ella es genial*), cuando se enfatiza (*Pues yo no quiero salir*) o cuando hay ambigüedad (*yo tenía / él tenía*). Algo similar sucede en esta página con la duplicación de pronombres átonos, pues se apunta a la tendencia de que el sintagma preposicional – OI sea posverbal pero se ignoran los frecuentes casos de dativo preverbal con ausencia de OD: *A mí me gusta el cine; A Ana le encanta el vino*.

Otro fenómeno que se explica de manera confusa es el ascenso de clíticos. Así, en X no se especifica que es necesario que haya dos verbos para que tal movimiento se produzca → «both direct and indirect object pronouns are typically placed before conjugated verbs [...]. They can be (but don't have to be) attached to infinitives and present participles»–, mientras que en otras páginas se ofrece una regla general: «if the verb form consists of a conjugated verb and either an infinitive or an *-ndo* form, the user has the option of placing the object pronouns before the conjugated verb or attaching them to the end of the unconjugated one», en VI, o «when the infinitive or present participle is used with an auxiliary verb, the position of the pronoun is optional, both rules applying», en VII. Esto puede conducir a enunciados agramaticales con verbos que obstaculizan el ascenso del clítico (*Parece saberlo / *Lo parece saber; Hay que hacerlo / *Lo hay que hacer*).

Por último, llama la atención la escasez de precisión en la ejemplificación a lo largo de todas las páginas en inglés, debido quizá a que algunos de los autores no son hablantes nativos de español, o bien a una falta de rigor en la búsqueda de secuencias adecuadas y aclaratorias de la teoría. Así, encontramos desde ejemplos claramente agramaticales –**No creo que lo está haciendo* (X); **María quiere mucho a él* (IX)– hasta otros poco naturales o muy marcados, como *Ustedes (Manuel y Carlos) están allí; los vemos y les hablamos* (VII) o *Yo les oí a mis hermanos en la casa* (IX).

CONCLUSIONES

El examen de los diez recursos digitales que componen nuestra muestra conduce a la conclusión de que ninguno de ellos constituye un instrumento eficaz para la com-

¹³ El subrayado es nuestro.

prensión del sistema de los pronombres personales en español. En todas las páginas se localizan inexactitudes, incorrecciones y notables ausencias, por lo que la consulta de varias fuentes tampoco sería suficiente para que un estudiante de ELE pudiera formarse una idea clara, precisa y completa de cómo funcionan estos elementos en nuestra lengua. Al comparar los recursos en español y en inglés se comprueba que, en general, las páginas en inglés son algo más exhaustivas y rigurosas en el tratamiento de la base gramatical subyacente a los pronombres personales, aunque no están exentas de errores e inconsistencias, tanto en la teoría como en la ejemplificación. En definitiva, la red no es, en nuestra opinión, un medio fiable para el aprendizaje autodidáctico del componente gramatical en ELE, si bien puede constituir un complemento de gran utilidad. La falta de control sobre la publicación de información web implica la presencia de contenidos de dudosa calidad, particularmente difíciles de discriminar para un no nativo sin formación gramatical.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1961): «Los pronombres personales en español», *Archivum*, XI, 5-16.
- CODINA, Lluís (Codina, 2000): «Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos», *Revista Española de Documentación Científica*, 23 (1), 9-44.
- COSERIU, Eugenio (1981): *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- MARTÍN LABORDA, Rocío (2005): *Las nuevas tecnologías en la educación*, Madrid: Fundación AUNA.
- ORNELAS LEY, Anahi y Maricela LÓPEZ ORNELAS (2009): «En búsqueda de la calidad de la información que se publica en Internet» [en línea] <<http://iide.ens.uabc.mx/blogs/ornelas/files/2009/05/Ornelas-Lopez-Rcvista-Cibersociedad.pdf>>.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina (2002): «La utilización de internet en idiomas», *Educación en red. Internet como recurso para la educación*, Málaga: Ediciones Aljibe, 289-306.
- V.V.A.A. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

PLATAFORMA GRAMATICAL DE APLICACIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA COMO RECURSO EN EL CAMPUS VIRTUAL ELE

María Luisa Regueiro Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: Se presenta una Plataforma Gramatical ELE/L2, herramienta del Campus Virtual de asignaturas impartidas en la Universidad Complutense de Madrid y su aplicación como recurso siempre disponible para consultas específicas de puntuación y de desarrollo de la expresión escrita. La plataforma contiene documentos macro e individuales en los que se describen conceptos, categorías y funciones gramaticales en carpetas de Morfología Flexiva, Morfología Léxica y Sintaxis, a las que los alumnos acceden mediante enlaces de hipertexto. Entre sus muchas posibilidades de uso, se ejemplifica con el contenido de aplicación de las normas de puntuación en relación con la sintaxis en la composición y en la redacción, a través de la técnica didáctica del taller del microcuento.

INTRODUCCIÓN

Durante décadas la gramática ha sufrido una inexplicable postergación en ciertos métodos de enseñanza de español como LE/L2, lo que ha llevado en muchos casos a la ignorancia de conceptos gramaticales fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin un conocimiento gramatical sólido, sin un desarrollo adecuado de la competencia lingüístico-gramatical, muchas enseñanzas *comunicativas* están expuestas a la repetición mecánica y, lo que es más grave, a la incompreensión. Esta situación se ha ido superando y la gramática merece cada día mayor atención; aunque no siempre con una clara conceptualización y descripción de las unidades gramaticales. Aunque pueda considerarse una reflexión innecesaria en el tiempo de reivindicación gramatical al que asistimos, consideramos imprescindible en ELE/L2 que los alumnos cuenten con una herramienta que les permita conocer unidades, categorías y funciones gramaticales. Para tal fin, aprovechando algunas posibilidades del hipertexto¹ y de los

¹ Hipertexto: «Capacidad de una aplicación para mostrar pantallas relacionadas con una palabra mediante la simple selección de esa palabra pulsando el ratón. Se utiliza en Internet para acceder a otros sitios donde se puede ampliar la información». (Elosúa y Plágaro 2000: 223). En nuestro caso, utilizamos el hipertexto para el acceso al Campus Virtual, donde se incluye la plataforma, no a internet. El hipertexto puede existir al margen de la red.

procesadores de textos, hemos elaborado una Plataforma Gramatical ELE² que los alumnos pueden consultar como una base siempre disponible en el Campus Virtual de la asignatura, así como en el desarrollo en clase de diversidad de contenidos. A modo de muestra de sus posibilidades de aplicación, presentamos el desarrollo del contenido de pautas de puntuación en la expresión escrita, con metodología inductivo-deductiva y la técnica didáctica del *taller del microcuento*. En los dos cursos en los que hemos desarrollado esta propuesta didáctica (*Comprensión y expresión escrita*, nivel B2 y *Español Superior* dirigido a alumnos alemanes, nivel C2)³, la PG se ha constituido en una herramienta electrónica de consulta inmediata y mediata, siempre oportuna respecto de las necesidades del alumno en distintos momentos del aprendizaje y para diversidad de contenidos.

LA TÉCNICA DIDÁCTICA DEL TALLER DE ESCRITORES: EL TALLER DEL MICROCUENTO

La enseñanza de la puntuación mediante la técnica didáctica del *taller del microcuento* y de la PG se basa en varios principios constructivistas: *actividad* (se aprende a escribir escribiendo), *aprendizaje significativo* (puntuar en la acción misma significativa de escribir); y *actuación en la zona de desarrollo próximo* (la aplicación de las reglas de puntuación exige el conocimiento de principios gramaticales que el alumno podrá desvelar en la PG según sus necesidades y sus capacidades). La propuesta de trabajo en el aula es la composición y redacción de *microcuentos*. La elección de esta modalidad discursiva no es casual: su brevedad incluye todos los factores de la textualidad (intencionalidad, coherencia, cohesión, corrección, adecuación) y de la narratividad⁴ y permite completar aprendizajes en una sesión de clase; además ofrece la oportunidad de trabajar intensamente con los tiempos verbales del pasado y el conjunto de los elementos gramaticales específicos de la narración. La *metodología inductivo-deductiva* supone comenzar por la lectura comprensiva y analítico-valorativa⁵ de varios *microcuentos* de autores reconocidos de la literatura española e hispanoamericana, para que los alumnos lleguen a generalizar cuáles son los recursos y los rasgos definitorios de este tipo textual mediante la observación, el análisis, la comparación y la abstracción, siempre con la oportuna guía del profesor. En la fase deductiva, como interpretación y ejemplificación de lo generalizado, elaboran un guion del *microrrela-*

² En adelante, PG. Plataforma: «Conjunto de elementos físicos y lógicos fundamentales sobre los que funciona un determinado sistema o aplicación. En ocasiones, se aplica el término sólo a los componentes físicos, aunque suele englobar también al sistema operativo y las utilidades de control y operación del sistema». (Elosúa y Plágaro 2000: 331) Entendemos aquí el concepto de *Plataforma* en sentido restringido, ya que nos referimos sólo a los contenidos estrictamente gramaticales que se incluyen en la misma.

³ Se respetan los criterios y contenidos del MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*, 2001).

⁴ T. NARRATIVO = [(tiempo + lugar) + acciones + (seres + animados)] ^{Narrador (1.Objetividad/ 2.Subjetividad)}

Como refleja la fórmula, la narración puede ser objetiva o subjetiva, pero precisa siempre de un *narrador* de quien depende la perspectiva adoptada; y contiene referencias al *tiempo*, al *lugar* de las *acciones* narradas y vividas por los *seres* a los que llamamos *personajes*. (Regueiro Rodríguez 2011: 88).

⁵ Para una caracterización de la modalidad de las lecturas comprensiva y analítico-valorativa de textos narrativos, cfr. Regueiro Rodríguez 2011; y para la consideración del proceso de evaluación del texto escrito, Regueiro Rodríguez 2008).

to, componen y redactan el *microcuento* y lo presentan ante la clase mediante su proyección y su lectura expresiva. Es el momento de evaluar la puntuación –verificación–, de corregir errores y reescribir el texto, para lo cual han de saber aplicar las reglas de puntuación, lo que exigirá que conozcan conceptos gramaticales, morfológicos y sintácticos disponibles en la PG. El esquema representa las fases y los correspondientes procesos cognitivos:

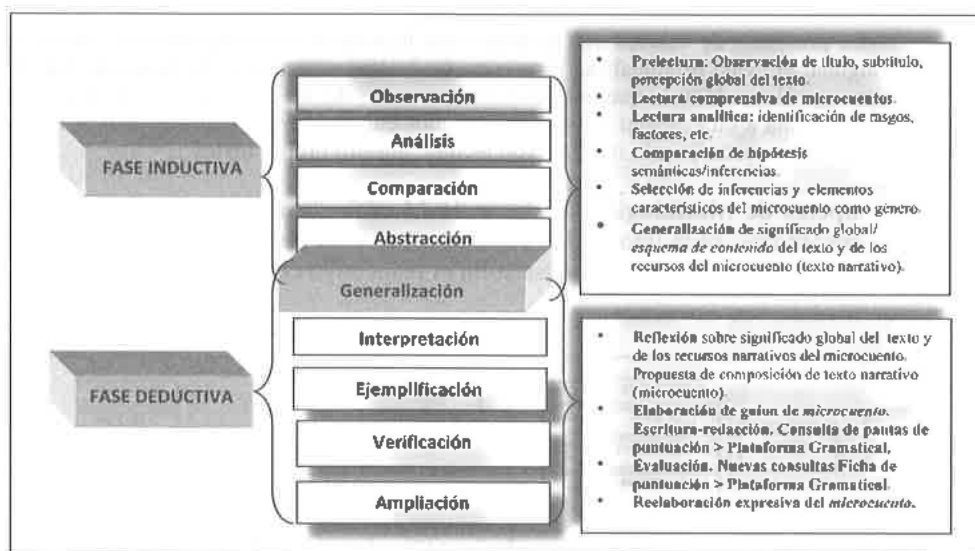


Fig. 1. Metodología Inductivo-deductiva: lectura comprensiva y analítica y composición y redacción de microcuento (Regueiro Rodríguez 2008: 517)

LA PLATAFORMA GRAMATICAL COMO RECURSO

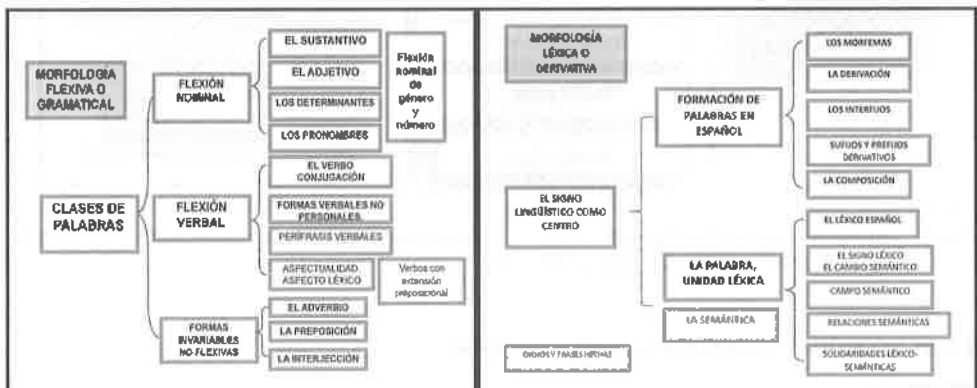
El conocimiento gramatical es fundamental en la enseñanza-aprendizaje de ELE; y la PG como herramienta básica para la escritura –aunque no sólo para este fin–, es un recurso que favorece la construcción de aprendizajes significativos (aprender gramática con la finalidad de puntuar y para escribir bien); permite poner el foco en la forma gramatical y en su significación (relacionando unidades gramaticales con su significado y respecto de las normas ortográficas); refuerza la memorización (la reiteración de consultas siempre que sea necesario contribuye a la fijación de conceptos); facilita la expresión comunicativa autónoma (el alumno sabe que cuenta con la posibilidad de ampliación de contenidos en la PG); permite la construcción de nuevos aprendizajes (en cada nueva consulta); refuerza las redes asociativas cognitivas (saber relacionar en la expresión escrita puntuación y sintaxis); y contribuye a la *metacognición* (la lectura flexible de las distintas páginas permite al alumno tomar conciencia de los procesos y caminos cognitivos que tiene que transitar de una a otra). La PG ofrece una base de contenidos gramaticales estructurados, de Morfología Léxica y Flexiva, y de Sintaxis del español, que pueden utilizarse en otras muchas ocasiones de enseñanza-aprendizaje, incluso con una pizarra digital, para diversidad de contenidos.

LAS CARPETAS DE CONTENIDO DE LA PLATAFORMA GRAMATICAL ELE

Mediante la navegación propia del hipertexto, cada unidad de los siguientes menús de contenido⁶ enlaza (pulsando *Ctrl+ clic*) con la página o ficha de la PG en la que se define y se describe cada concepto gramatical, con una terminología básica, ejemplificación y diversos niveles de complejidad, lo que permite la flexibilidad en la consulta en todas las circunstancias en que el aprendizaje lo requiera. Como afirma Zenotz Iragi (2011: 165):

«La presencia de enlaces que permiten una lectura no lineal del texto es, sin duda alguna, el rasgo principal del hipertexto (...) estos enlaces son las herramientas de navegación en la web, que nos permiten movernos dentro de una misma página o de una página a otra. Según seleccionamos unos enlaces en vez de otros, vamos construyendo nuestro propio itinerario de lectura, nuestro propio texto».

Las carpetas de Morfología Flexiva y de Morfología Léxica cuentan con los siguientes contenidos: cada uno de los cuadros representa y se vincula (como hiper-vínculo) con la ficha individual que desarrolla el respectivo concepto gramatical.



Figs. 2 y 3. Plataforma Gramatical ELE. Carpetas de Morfología Flexiva y Léxica.

PUNTUACIÓN Y SINTAXIS EN LA PLATAFORMA GRAMATICAL

Para escribir bien hay que saber puntuar; y para aplicar las reglas de puntuación es imprescindible conocer unidades, categorías y funciones gramaticales, en especial de la Sintaxis, pero también morfológicas. Durante demasiado tiempo en manuales y ortografías las reglas de puntuación del español no se han vinculado debidamente con

⁶ «Menú: En una aplicación informática, relación de opciones que puede elegir un usuario dentro de cada nivel operativo. Constituye un elemento básico de diseño de las interfaces de usuario, mediante las que se comunican el usuario y el ordenador». (Elosúa y Plágaro 2000: 275) En nuestro caso, las opciones remiten a los documentos de contenidos gramaticales de la Plataforma, y la comunicación se establece con el Campus Virtual UCM donde está disponible.

la sintaxis. La reciente edición de la Ortografía académica ha venido a considerar de modo mucho más preciso que en su edición de 1999 la correspondencia entre puntuación y sintaxis, lo que constituye uno de sus muchos valores y novedades (Regueiro Rodríguez 2010: 210).

El primer paso para elaborar una plataforma gramatical adecuada a las necesidades del aprendizaje de las reglas de puntuación es definir qué conceptos sintácticos están implícitos en su formulación. La PG ofrece el siguiente esquema de contenidos de la carpeta de Sintaxis:

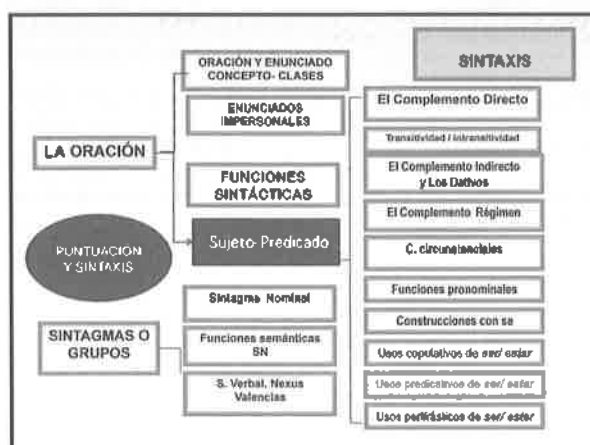


Fig. 4. *Plataforma Gramatical ELE. Carpeta de contenidos de Sintaxis*

Para comprender cuándo se han de situar en un texto las comas, los puntos, el punto y coma, etc., para, en fin, aplicar convenientemente las reglas de puntuación, el escritor debe conocer varias categorías, unidades y funciones sintácticas. La PG incluye el documento *Puntuación y sintaxis*, con hipervínculos que llevan, a su vez, a las fichas individuales que los desarrollan.

<p>Puntuación y Sintaxis > Plataforma Gramatical ELE</p> <p>PUNTAJACIÓN Y SINTAXIS</p> <p>Pautas generales:</p> <p>Los signos de puntuación no separan íntegramente sírremas (agrupaciones de palabras que se pronuncian normalmente en nuestra lengua de forma conjunta, sin pausas intermedias):</p> <ul style="list-style-type: none"> o <u>Determinante- sustantivo</u> o <u>Sustantivo- adjetivo</u> o <u>Sustantivo- complemento del nombre</u> o <u>Sujeto- verbo del predicado</u> o <u>Verbo- adverbio</u> o <u>Verbo- complemento directo</u> o <u>Verbo- complemento indirecto</u> o <u>Verbo- complemento relativo</u> o <u>Verbo- atributo</u> o <u>Enlace (preposición/ conjunción) relativo- término</u> o <u>Verbo auxiliar- verbo principal en gerundio verbal</u> o <u>Sustantivo- preposición subordinada adverbial especificativa</u> <p><i>Muchos sírremas constituyen sintagmas</i></p> <p>PUNTO: Señala la pausa que se da al final de un enunciado.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Y seguidos: entre enunciados relacionados entre sí o y aparta: separa párrafos, cuando tratamos de un asunto diferente o final: señala el final del texto <p>- Después de abreviaturas: Etc.</p>	<p>PUNTO Y COMA: Pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto.</p> <p>a) Entre los términos de una enumeración (<u>coordinación de sírremas o de proposiciones</u>), cuando alguno de ellos incluye al menos una coma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La chaqueta es azul; los pantalones, grises; la camisa, blanca; y el abrigo, negro.</i> • <i>La muchacha, gózosa, corrió hacia su casa; sus padres acababan de llegar.</i> <p>b) Entre <u>frases-proposiciones</u> de cierta longitud (si éstas son breves, se prefiere la coma):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Coordinadas:</u> Los jugadores se entrenaron intensamente durante todo el mes; sin embargo, los resultados no fueron los que el entrenador esperaba. • <u>Subordinadas:</u> Todo lo había dejado por hacer pero un día después siempre llegaba y atibujado, por consiguiente, todo estaba sin resolver. <p>PUNTOS SUSPENSIVOS: Suponen interrupción o énfasis lapso de la <u>acción</u></p> <p>a) Enumeraciones (<u>coordinación</u>) abiertas o incompletas: Pueden hacer lo que le apetezca más: leer, ver la televisión, escuchar música...</p> <p>b) Suspensiva del enunciado por duda, temor e vacilación: No sé... Como que... Bueno, sí, me parece que voy a ir. (Nótese que en el caso en que los puntos suspensivos no cierran un enunciado y éste continúa tras ellos, se escribe <u>mínimamente</u>; pero cuando cierran un enunciado, se usa mayúscula.)</p> <p>c) Cuando se reproduce una cita textual, se intercala o interín, y se omite una parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En este momento de indecisión pensó: "Más vale pájaro en mano..." • Yo fui loco y yo soy ciego; fui don Quijote de la mancha y soy ahora [...] Alonso Quijano el Bueno.
<p>Puntuación y Sintaxis > Plataforma Gramatical ELE</p> <p>COMA: Pausa breve dentro del enunciado.</p> <p>a) Separa elementos de una enumeración (<u>coordinación de palabras, sintagmas, frases</u>), salvo antes del último elemento, que está unido por la conjunción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Es un chico reservado, estudioso y cariñoso</i> • <i>En la noche, su hijo y su hermano: todos estaban allí</i> • <i>Contó lo que pasó, lo que pensaba y lo que le parecía</i> • Se coloca una coma delante de la conjunción de coordinación cuando la sucesión que enlaza es como un comentario (consecutivo, de tiempo, etc.) dentro a los elementos de la enumeración. <i>Plasquen las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los muebles, y quedaron encantados.</i> <p>b) Los signos que interrumpen la oración, para añadir, ampliar o explicar, se escriben entre comas (<u>subordinadas</u>) de elementos con sentido explicativo):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Modificadores oracionales</u> intercalados como generalizaciones, no obstante, por consiguiente, sin embargo, generalmente, positivamente, efectivamente, etc.: <i>No creo, en absoluto, que sea necesario.</i> • <u>Comentarios</u> comentaría, explicación o prelación: <i>Elle es, entre mis amigos, la más querida.</i> • <u>Especificaciones</u> intercaladas del suar o lo otro: <i>La mente obra, según los griegos, sólo vive en un cuerpo sano. La verdad, según Aristóteles, se ha de sustentar en razones.</i> • <u>Subordinadas modales de valor explicativo:</u> <i>El deporte, como dice Juan Miguel, beneficia al espíritu.</i> • <u>Apóstrofes</u> explicativas: <i>En ese momento Adán, el marido de mi hermana, dijo que nos ayudara.</i> • <u>Subordinadas adverbias explicativas:</u> <i>Los vientos del Sur, que en algunas ocasiones soplan con muy frecuencia, incomodan a los viajeros.</i> • <u>Subordinadas informativas explicativas de estudio, de cambio o de finalidad:</u> <i>Yoneda, además por sus compañeros, decidió participar en la carrera. Especialmente, abogaba: Olvete estas cosas, café.</i> 	<p>c) <u>Alto el vocativo del resto de la oración:</u> <i>¡Año, van aquí. Venid aquí, amigos, el momento es perfecto, se ha de sustentar en razones y autoridades.</i></p> <p>e) Se antepone a la <u>conjunción</u> o a la <u>lectura conjuntiva de oraciones del tipo</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conjunc. explicativa</u> <i>o de la enumeración:</i> <i>Es nobis, porque tiene un peloito. (No así en la conjunc. <u>de las enumeraciones</u>: Sabe mucho porque ha estudiado).</i> • <u>Consecutivas</u> introducidas por <i>conque</i>, <i>así que</i>, <i>de manera que</i>... y antes de la conjunción que, precedida de <i>hacia</i>, <i>tal</i>, <i>tal</i>: <i>El sol me está dando en la cara, así que cuando que cambiáramos de asiento.</i> • <u>Concesivas:</u> <i>No puedo creerlo, aunque lo juras.</i> • <u>Adversativas</u> encabezadas por <i>pero</i>, <i>mas</i>, <i>aunque</i>, <i>si</i>, <i>no</i>, <i>no quiero comer</i>, <i>si</i>, <i>no dormir</i>. <p>e) <u>Cuando una oración subordinada antecede a la principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Oración de oraciones condicionales:</u> <i>Si nos visitas, podrás conocer a nuestro hijo.</i> • <u>Concesivas:</u> <i>Porque son veritas las que, lo quejas.</i> • <u>Locativas:</u> <i>Desde las once y media, estaban desde hacía tiempo.</i> • <u>Temporales:</u> <i>Cuando llego, todo había acabado.</i> • <u>Modales:</u> <i>Como lo ves, así es.</i> • <u>Exclamativas:</u> <i>Pero que se espere, líneas aquí todos los días.</i> <p>f) <u>Otros usos formales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En las abreviaturas de cartas, entre el lugar y la fecha: <i>Madrid, 6 de diciembre de 2002.</i> • <u>Términos insertados en una bibliografía:</u> <i>CUERVO, Rufino José: Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana.</i> • Cuando se omite un verbo: <i>El árbol perdió sus hojas; el viento, su espíritu.</i>

Fig. 5. Plataforma Gramatical ELE. Puntuación y sintaxis

PUNTAJACIÓN CON LA PLATAFORMA GRAMATICAL COMO RECURSO

UN EJEMPLO PRÁCTICO: CÓMO IDENTIFICAR SÍRREMAS

Cuando se enseñan las reglas ortográficas de puntuación, se suele comenzar por definir dónde ha de colocarse un determinado signo, generalmente el punto. Sin embargo, el primer paso en ELE/L2 debe ser, por la relación del español escrito con

la pronunciación, enseñar dónde *no* se debe emplear ningún signo de puntuación. Es el momento de hablar de los *sirremas*, «agrupaciones de palabras que se pronuncian normalmente en nuestra lengua de forma conjunta, sin pausas intermedias», según definición de Antonio Quilis (2003). En el esquema de *Puntuación y Sintaxis* se incluyen dichos *sirremas* y cada concepto subrayado como hipervínculo lleva directamente a la sección (de Morfología o de Sintaxis) y a la ficha particular respectiva. Los *sirremas* nos remiten a entidades gramaticales que, sin la conveniente aclaración, no son visibles para el alumno extranjero; pero que puede comprender mediante *Ctrl+ clic* porque accederá a la ficha de la PG en la que se aclara qué es, por ejemplo, un determinante, un sustantivo, en la sección de Morfología flexiva; el complemento del nombre, en la de Sintaxis, etc. Parece obvio para un nativo que los *sirremas* no se separan, pero el extranjero tiene serios problemas para identificarlos; y para que tomen conciencia de esta realidad de la escritura en español, en *Puntuación y Sintaxis* se incluyen todos los *sirremas* con hipervínculos que remiten a las correspondientes fichas de la PG:

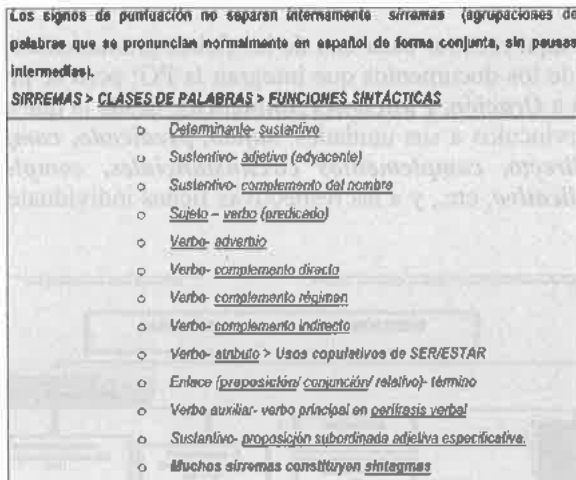


Fig. 6. Plataforma Gramatical ELE. Ficha individual de *sirremas*

LOS ITINERARIOS DE LA CONSULTA: DOCUMENTOS MACRO > FICHAS INDIVIDUALES

Unos vínculos como *CLASES DE PALABRAS*, o *FUNCIONES SINTÁCTICAS* son de naturaleza *macro*, ya que facilitan una visión global e integradora del sistema en la PG. A su vez, tanto *Clases de Palabras* como *Funciones Sintácticas* cuentan con hipervínculos que remiten a otras fichas gramaticales individuales más específicas. Según su conocimiento gramatical, el alumno puede hacer la consulta en dos pasos sucesivos: de *Clases de palabras* o de *Funciones sintácticas*, a las fichas que contienen la descripción de cada unidad o función; o acceder directamente a los conceptos implicados y señalados como hipervínculos en el esquema.

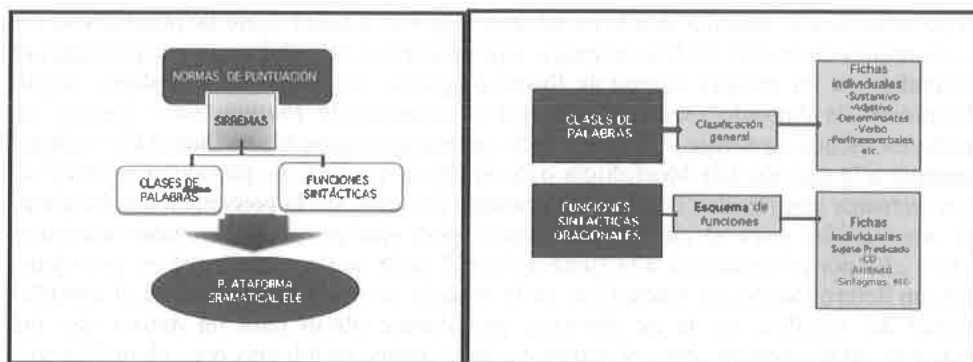


Fig. 7. La consulta de la Plataforma Gramatical para aplicar las reglas referidas a los *sirremas*

Ejemplo de páginas macro: *Oración. Funciones sintácticas*

No es posible aquí mostrar cada una de las fichas gramaticales a las que se accede, ni la totalidad de los documentos que integran la PG; pero se presenta a modo de ejemplo la referida a *Oración. Funciones Sintácticas*, desde la que es posible avanzar mediante sus hipervínculos a sus unidades: *sujeto, predicado, complemento directo, complemento indirecto, complementos circunstanciales, complemento régimen, complemento predicativo*, etc., y a las respectivas fichas individuales de la PG.

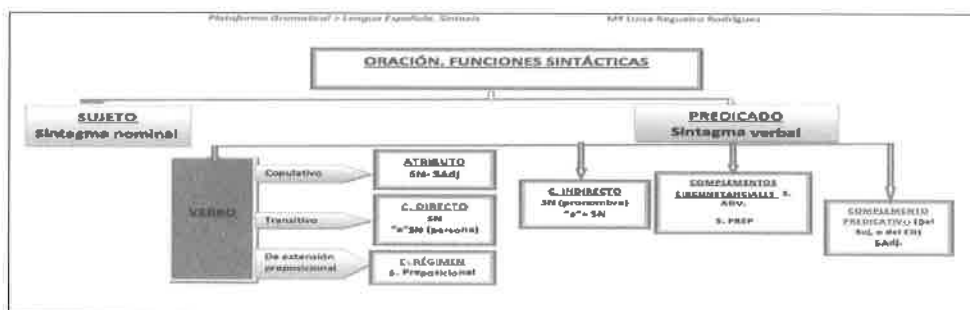


Fig. 8. Ficha macro: *Oración. Funciones sintácticas*

Ejemplos de fichas individuales: *Complemento Atributo. Sintagmas*

Las fichas individuales han de ser claras, descriptivas, esquemáticas, sin disquisiciones teóricas ni plantamientos terminológicos difusos, con atención especial a los condicionantes y a las características de la lectura on-line, porque así lo exige el objetivo de respuesta inmediata a la duda puntual, que facilite –no que dilate ni postergue– la tarea que ha motivado la búsqueda. No se pretende que la PG sea una clase de gramática, sino un recurso de apoyo para el conocimiento gramatical que demanda la enseñanza– aprendizaje de las destrezas básicas: aquí, para la composición y la redac-

ción de un *microcuento*. Tiene un sentido eminentemente instrumental, es un medio y no un fin en sí misma. Esto no impide que se pueda ampliar el nivel de profundización gramatical, mediante otros hipervínculos que remitan a fichas con contenidos más específicos. Así por ej., en la ficha de *Complemento Atributo*, si el alumno desea profundizar, cuenta con otro hipervínculo y otro documento: *USOS COPULATIVOS DE SER/ ESTAR*.

ORACIÓN. FUNCIONES SINTÁCTICAS > PREDICADO > COMPLEMENTOS

COMPLEMENTO ATRIBUTO

Con verbos copulativos (*ser, estar, parecer*)

Juan es bueno

un artista

de una voluntad de hierro

quien viene esta tarde

- **Semánticamente:** Completa la significación del **verbo copulativo** *ser/estar* o *parecer* con la referencia a la cualidad, la identificación, el carácter, la nacionalidad, la procedencia, o la pertenencia a un grupo.

> USOS COPULATIVOS DE SER Y ESTAR

- **Sintácticamente:** Complementa a la vez al verbo y al sujeto.
 - Concuerda en género y en número con el sujeto
 - *Juan es bueno. Juana es buena*
- **Reconocimiento:** conmutación por el pronombre *lo: Juan lo es. Juana lo es.*
- **Desempeñan la función de atributo**
 - **Adjetivo:** *Ana es alta*
 - **Sustantivo:** *Juan es médico*
 - **Grupos o sintagmas nominales:** *Juan es el médico del pueblo*
 - **Algunos adverbios de modo:** *Juan es así*
 - **Infinitivo:** *Querer es poder*
 - **Sintagmas preposicionales con de:** *Juan es de Madrid (atributo preposicional, Alarcos Llorach)*
 - **Subordinadas de relativo:** *Yo soy el que soy.*

Fig. 9. Un ejemplo de ficha individual: *El Complemento Atributo*.

Otro ejemplo de ficha individual a la que probablemente acudirá el alumno, ya desde la de *sirremas*, ya desde esta del complemento atributo, es la referida a los *grupos o sintagmas*, de carácter marcadamente esquemático para facilitar la rápida percepción de las unidades, aunque también desde aquí se ofrece la posibilidad de ampliar la consulta gramatical mediante enlaces:

LOS SINTAGMAS								
<p>• Sintagma nominal: su núcleo es un sustantivo (<i>la hermosa casa</i>)</p>								
SINTAGMA NOMINAL								
ACTUALIZADORES	NÚCLEO	MODIFICADORES						
+ <i>i</i> - <u>Determinantes</u> <i>Los</i>	+ Núcleo <i>temas</i>	+ <i>i</i> - Adyacente <i>difíciles</i>	+ <i>i</i> - Complementos <i>de sintaxis</i>					
<p>• Sintagma adjetivo o adjetival: su núcleo es un adjetivo (<i>muy hermosa</i>)</p>								
SINTAGMA ADJETIVAL								
Estructura	MODIFICADORES: Adyacentes + NÚCLEO + MODIFICADORES: Complemento							
Constituyentes								
<p>Categorías morfológicas</p>	<p>Adverbios cuantificadores: <i>muy/bastante/mucha/ más/ demasiado/enormemente/ menos alto</i></p> <p>Locuciones adverbiales cuantificadoras: <i>Cantidad de barato, Un lento estúpido, Una barbaridad de caro</i></p> <p>SN con valor cuantificador: <i>Varios centímetros más alto.</i></p>	<p><u>Adjetivo</u> <i>héxico</i> (obligado)</p> <p><i>El prado verde</i></p>	<p>Complemento formado por SN precedido de preposición (SP): <i>comprometido con la situación</i></p> <p>Oración: <i>Deseoso de que apruebes, Deseoso de aprobar la oposición.</i></p>					
<p>• Sintagma adverbial: su núcleo es un adverbio.</p>								
SINTAGMA ADVERBIAL								
MODIFICADORES: Adyacentes	NÚCLEO: ADVERBIO	MODIFICADORES: Complemento						
Cuantificadores: <i>muy bien</i>	<i>Bien</i> <i>Allí, felizmente</i> <i>allá</i>	<i>Cuesta arriba</i> SP: <i>Antes de fin de año de la calle</i>						
<i>Más</i>								
<p>• Sintagma verbal: su núcleo es un verbo (<i>vivir bien</i>)</p>								
SINTAGMA VERBAL								
NÚCLEO	Complementos argumentales						No argumentales	
Verbo	Atributo	CD	CI	CRég	C. Ag. (pasiva)	C. Pred. Suj	Ccirc. 1	Ccirc. n
<p>• Sintagma preposicional: constituido generalmente por una preposición más un sintagma nominal (<i>la casa de mis amigos</i>), pero también con otros sintagmas</p>								
SINTAGMA PREPOSICIONAL								
ENLACE	Término							
<u>Preposición</u>	SN			S ADJ			S ADV	
	<i>El hijo de mi amigo</i>			<i>Cara de buena</i>			<i>Después de ayer</i>	

Fig. 10. Plataforma Gramatical ELE. Ficha individual de *Sintagmas*

A MODO DE CONCLUSIÓN: LOS RESULTADOS DE LA CONSULTA

Los itinerarios posibles de consulta son innumerables. Gran diversidad de contenidos se beneficiarían de una base como la que ofrece una PG siempre abierta a interrogantes y necesidades de conocimiento gramatical. Pero los beneficios van incluso

más allá: pueden facilitar al alumno la exploración e interpretación autónoma de textos no incluidos en la PG. En el ejemplo que hemos presentado, sólo habiendo comprendido los conceptos de *sujeto*, *predicado*, *complemento directo*, *indirecto*, *predicativo*, *complemento régimen*, *agente*, etc. a través de la consulta previa del documento de *Funciones Sintácticas* y de las fichas respectivas en la PG, podrán aplicar convenientemente las siguientes reglas de puntuación que conciernen a las relaciones sirrémáticas, tal como se enuncian en la nueva Ortografía académica (2010: 313-315):

- Es incorrecto escribir coma entre el grupo que desempeña la función de sujeto y el verbo de una oración, incluso cuando el sujeto está compuesto de varios elementos separados por comas: *Mis padres, mis tíos, mis abuelos me felicitaron ayer.*
- Es incorrecto separar con una coma el verbo de aquellos complementos que vienen exigidos por su significado léxico, como son el complemento directo, el indirecto, el predicativo, el de régimen y el agente. (Salvo que tras el verbo aparezca un inciso o cualquiera de los elementos que se aíslan por comas): *Espero, hijo mío, una respuesta sensata.*

Es necesario advertir que la elaboración de la PG exige tiempo y esfuerzo para la selección de la información relevante, el diseño y la redacción de materiales, la implementación de los hipervínculos y los marcadores, etc. Sin embargo, tiene su compensación ya que, además de dotar a los alumnos de ELE/L2 de una fuente directa, inmediata, para subsanar sus dudas cuando efectivamente lo necesitan, evita al profesor muchas explicaciones que retrasan actividades y tareas necesarias y apremiantes. Otro de los beneficios inequívocos de trabajar con este recurso es que profesores y alumnos cuentan con una base de acuerdo terminológico gramatical muy útil, imprescindible para el deseable entendimiento en clase. Cuando los alumnos llegan al final del taller del *microcuento*, tras las consultas en la PG, son capaces de puntuar adecuadamente y de reelaborar su texto, pero también sabrán algo más de gramática, con un saber significativo y funcional.

BIBLIOGRAFÍA

- CONGRESO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- ELOSÚA, Marcelino y Julio PLÁGARO, (dirs.) (2000): *Diccionario capital de la Nueva economía*, Madrid: LID Editorial Empresarial, 2ª ed.
- LURIA, A. R. 1985 (1975): *Lenguaje y pensamiento*. Trad. Barcelona: Martínez-Roca, 2ª ed.
- QUILIS, Antonio y Joseph A. FERNÁNDEZ (2003): *Curso de Fonética y Fonología Españolas. Para estudiantes angloamericanos*, Madrid: CSIC.
- Real Academia Española- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, Mª. L. (2005): «Técnicas de comunicación en el aula», en *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de Ayuda*, Ma. del Carmen CHAMORRO PLAZA y P. SÁNCHEZ DELGADO, (coords.), Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la UCM, cap. 7, 179-207.

- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. (2008): «La evaluación por claves como parte del proceso de aprendizaje de la expresión escrita», S. PASTOR CESTEROS y S. ROCA MARÍN (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE y L2, XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Alicante: Universidad de Alicante, 511-526.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. (2008-2011): *Plataforma Gramatical ELE. Campus Virtual Grado Hispanoalemán. Español Superior*, Universidad Complutense de Madrid. (Plataforma Web CT)
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2011): «La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura». En Ruiz de ZAROBÉ, Y. y L. RUIZ DE ZAROBÉ, (eds.), (2011): *La lectura en Lengua Extranjera*. London: Portal Education, 32-100.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- VIGOTSKY, L. S. 1987 (1943): *Pensamiento y lenguaje*, Trad. Buenos Aires: La Pleyade.
- ZENOT IRAGI, Victoria (2011): «Lectura asistida por ordenador y lectura on-line», *La lectura en Lengua Extranjera*, London: Portal Education, 158-189.

VOCES DE ALTA POLISEMIA

Emilio Ridruejo

Universidad de Valladolid

RESUMEN: Una dificultad empíricamente comprobada en el aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua se encuentra en las voces de alta polisemia.

En la comunicación se plantean los problemas teóricos que suponen las voces de alta polisemia. Se proponen los medios que cabe utilizar para su identificación especialmente mediante los recursos lexicográficos y textuales que existen en Internet, desde los diccionarios on-line a las grandes bases de datos, CORDE y CREA, así como a los programas de concordancias.

Tras la caracterización teórica y la identificación de tales elementos léxicos, se proponen los instrumentos más apropiados en cada caso para facilitar y ejercitar su dominio: conmutación con sinónimos y antónimos, inserción en redes semánticas, inserción en locuciones, etc.

INTRODUCCIÓN

Se imponen en la actualidad dos modalidades diferentes en la enseñanza de segundas lenguas que son, en parte, complementarias: de un lado, la enseñanza de la lengua común mediante enfoques predominantemente comunicativos; de otro la enseñanza de la lengua con fines específicos (el español de los negocios, el inglés médico, el alemán de la técnica, etc.) y en esta última modalidad de enseñanza, el método comunicativo se implementa con una atención especial al vocabulario, realizado mediante recursos más tradicionales.

En ambas modalidades existe una dificultad empíricamente comprobada que atañe al aprendizaje del vocabulario y que se centra en las voces de alta polisemia. Esta dificultad para la enseñanza de las voces polisémicas se deriva del hecho de que el conjunto de acepciones que las caracteriza no coincide más que en una parte con las que el mismo o equivalente léxico posee en la lengua de origen, y por ello su utilización comunicativa es deficiente. Pero también sucede que muchas de tales voces suelen pertenecer a campos léxicos especializados que son la base de la enseñanza del vocabulario técnico. Con el enfoque comunicativo, se suelen estudiar tales voces de alta polisemia, pero sin que haya ocasión a dar cuenta de las acepciones de carácter más especializado y, a la inversa, en la enseñanza de lenguas con fines específicos, se presta gran atención a los sentidos técnicos de estas voces, pero sin reparar especialmente en su relación con las acepciones generales.

LA POLISEMIA

La polisemia surge, en gran medida, a partir de cambios en el significado de un elemento léxico, bien como consecuencia de una metáfora o una metonimia, bien como

resultado de una especialización contextual (Ullmann 1965b: 272). Habría que establecer una distinción fundamental entre los casos en los que el significado nuclear se mantiene y la especialización, o los metaplasmos, tienen lugar sin que se desvanezca esa acepción inicial, y aquellos otros casos en que desaparece el significado nuclear originario o se convierte en uno más, sin preponderancia alguna. Un ejemplo de polisemia del primer tipo puede ser el de la voz *cabeza* (Greimas 1970: 68-71). Aunque recibe en español numerosas acepciones, la básica, la de su étimo latino, *caput*, 'parte superior del cuerpo', permanece. Del segundo tipo, puede servir de ejemplo *timbre*. La acepción inicial que tiene en griego *tempanos*, como 'superficie plana', ha desaparecido, siendo reemplazada por significados resultantes de diferentes metaplasmos: 'instrumento para producir sonido', 'rasgo de un sonido', 'marca', etc. (Restrepo 1953: 146) En el segundo supuesto, cuando desaparece la acepción básica, puede suceder que no se llegue a percibir la relación existente entre las distintas acepciones, algo que rara vez sucede cuando se mantiene el significado nuclear.

La dificultad en la enseñanza de las voces polisémicas es mayor en el segundo supuesto, dado que es probable que una de las acepciones exista en la lengua fuente como en la lengua meta, pero se diversifique el conjunto de las demás acepciones. Por ejemplo, si comparamos la voz *timbre* en el *Trésor de la langue Francaise* y en el *Diccionario de la Real Academia* (DRAE), observamos que coincide en varias de sus acepciones, pero difiere en otras. La acepción de 'Tambour de forme arrondie' del francés no existe en español actual y, a la inversa, en francés este término no recibe la acepción séptima del español, 'Acción gloriosa o cualidad personal que ensalza y ennoblece'.

POLISEMIA EN SINTAGMAS COMPLEJOS

Hay que considerar que con frecuencia, los elementos léxicos que describimos asumen nuevas acepciones, no de manera independiente, sino al quedar integrados en una combinación sintagmática que da lugar a una locución o semema complejo: *cabeza de familia*, *cabeza de bobo*, *pie de monte*, *pie de rey*, *diente de león*, etc.

El problema que suponen estos sintagmas en la enseñanza radica fundamentalmente en la necesidad de desligar el sentido de los constituyentes del resultante de la combinación: el significado de *cabeza de chorlito* no es la mera suma del significado de sus componentes, aunque, evidentemente, tiene alguna relación con ellos. El significado de los componentes de la locución no puede, por tanto, presentarse, de manera aislada. Este hecho no complica la descripción y explicación en la enseñanza de segundas lenguas, pues cabe buscar un interpretante, bien en la misma lengua meta, o bien en la lengua de origen: *pie de rey* = *nonio*; *cabeza de bobo* = *clochard* en francés. Por ello hay que tener en cuenta que la fijación sintagmática puede variar muy sensiblemente de una lengua a otra, pues depende de factores, en ocasiones, impredecibles, de carácter cultural o de etimología popular (como sucede en *cabeza de bobo*). No obstante, es posible que metaplasmo similares se produzcan en dos o más lenguas, o que se hereden en lenguas de una misma familia: *cabeza*, a partir de su significado nuclear de 'parte superior del cuerpo' ha dado lugar a metáforas semejantes en *cabeza de estado*, *cabeza de familia*, *cabeza de un clavo*, etc. en otras lenguas románicas.

POLISEMIA Y FRECUENCIA DE USO

Una de las razones por las que la polisemia es relevante en la enseñanza de segundas lenguas radica en la supuesta gran frecuencia de empleo de las voces de alta polisemia. Zipf, en uno de sus estudios, suponía que existía una correlación entre la frecuencia de empleo de un elemento léxico y el número de acepciones que le correspondían. Para este matemático, el número de significados de una palabra tiende a ser igual a la raíz cuadrada de su frecuencia relativa: $m = F^{1/2}$, donde m es el número de significados y F la frecuencia de uso. La correlación defendida por Zipf es fácilmente explicable desde el punto de vista teórico, pues si un signo posee varios significados, sus usos se ampliarán en correspondencia con cada uno de ellos. Por otra parte, si un elemento léxico es muy empleado, en virtud de ese elevado uso aparece en contextos muy diversos y, por tanto, será susceptible de experimentar efectos de sentido de carácter contextual. Cuando tales efectos de sentido se consolidan, se producen los fenómenos de polisemia. Estos procesos son probablemente los que han tenido lugar con voces de carácter nuclear en el vocabulario, los nombres de las partes del cuerpo (*cabeza, pie, mano, ojo, boca, diente, etc.*), con las de funciones fisiológicas básicas (*comer, beber, nacer, morir, etc.*) o las de lugares y objetos de uso muy abundante (*casa, campo, río, árbol, flor, nave, etc.*).

Sin embargo, la correlación propuesta por Zipf no parece aceptable con carácter universal. De un lado, sucede que las voces de más alta frecuencia de empleo son precisamente las palabras gramaticales (es decir, que pertenecen a paradigmas cerrados), las preposiciones, conjunciones, artículos, verbos auxiliares, que no se caracterizan por su polisemia. Y junto a las voces gramaticales, la mayor frecuencia de uso corresponde también a elementos de carácter muy abstracto, los denominados *verba omnibus*, generalmente verbos, que se emplean frecuentemente como recursos de fácil acceso, sin que sean especialmente polisémicos, pero que, en cambio, tienen muy escasa precisión. Las voces no gramaticales de mayor uso en el listado de Juilland y Chang (1966) son *decir, hacer y ver*, todas susceptibles de ser consideradas de este tipo.

IDENTIFICACIÓN DE VOCES DE ALTA POLISEMIA

El primer paso para resolver los problemas que implica la enseñanza de los elementos léxicos de alta polisemia consiste en su identificación. A pesar de que, como acabamos de señalar, no hay una correlación estricta entre frecuencia de empleo de una voz y polisemia, sí que cabe partir de las voces más frecuentes, con las restricciones que hemos señalado de excluir las palabras gramaticales y los *verba omnibus*. Ello tiene la ventaja de que, además de que existirá la polisemia, examinaremos elementos léxicos de alta rentabilidad comunicativa. Pero no solo la frecuencia de empleo, sino también la dispersión, es decir el uso en diferentes tipos de discurso o distintos o géneros de los corpora estudiados, es un indicio de la existencia de una alta polisemia. Dado que la polisemia suele producir significados de carácter especializado, por ejemplo, en registros técnicos, y, puesto que los términos de registros especializados tienen frecuencia de empleo más reducidas que las voces de carácter general, ha de suceder que una palabra polisémica, entre cuyos significados se encuentren acepciones generales y acepciones especializadas, se debe emplear en sectores de frecuencia diferente. Es decir, un

término especializado presenta una mayor dispersión que otro únicamente técnico o que un término no polisémico de empleo no especializado¹.

Para la descripción y análisis de voces polisémicas en una lengua como el español podemos proceder a seleccionar en un listado de frecuencia de empleo, como el de Juilland y Chang Rodríguez, de cierto número de voces de uso frecuente de las que sospechamos la existencia de esa alta polisemia. En el supuesto de que nos interese utilizar un repertorio textual específico, por ejemplo, en el examen de vocabulario técnico, cabe establecer estos listados de frecuencia mediante cualquier programa de concordancia, por ejemplo, el TEXTStar, de acceso libre.

Una vez fijado un inventario de elementos léxicos de elevada frecuencia y dispersión y, por ende, de probable alta polisemia, es necesario comprobar para cada entrada la existencia de esa pluralidad de acepciones. El procedimiento más accesible para ello es simplemente el examen de los artículos lexicográficos correspondientes. Normalmente un artículo de diccionario se estructura a partir de un lema, o entrada, que suele ser el significante y, a partir de tal lema, ordena bajo la forma de varias acepciones, los significados que reconoce. En otras ocasiones, sobre todo cuando la polisemia se deriva de coincidencias producidas históricamente, los lexicógrafos dan cuenta de la polisemia en varios artículos diferenciados.

Al estudiar las entradas de cualquier diccionario para encontrar las voces con mayor polisemia surgen dos dificultades. En primer lugar, sucede que la polisemia queda enmascarada por la existencia de lemas diferentes mediante los cuales los lexicógrafos que se proponen recoger homónimos, a pesar de la dificultad existente para separar homonimia y polisemia (Gutiérrez Ordóñez 1981: 218-219). Por ejemplo, en el *Diccionario* de María Moliner **mano** aparece en dos entradas distintas. En la primera, la definición de partida es «Parte del cuerpo del hombre unida al extremo inferior del antebrazo...» y a esta acepción siguen otras muchas. Sin embargo, hay un segundo artículo en el que **mano** se define como «Tratamiento de confianza entre amigos» y se localiza en Méjico. En este caso, parece evidente que se ha producido un homonimia que es reflejada apropiadamente en dos artículos separados y no es difícil dar cuenta de las distinciones. Frente a esta adecuada diferenciación de homónimos, en el mismo *Diccionario* de María Moliner se introducen igualmente dos artículos para la voz **pasar**. En el primero, la acepción básica es la de «ir de un sitio a otro». Sin embargo, una segunda entrada de la misma voz señala que «Con *buen, mediano* o adjetivos equivalentes», significa 'situación económica holgada o justa'. Con seguridad, en este caso, la segunda entrada no es sino un efecto de sentido contextual. Y es que la segunda dificultad, mucho mayor, con que el investigador se encuentra al estudiar las posibles polisemias radica en el hecho de que los diccionarios no siempre diferencian adecuadamente entre significados que se formulan como acepciones específicas y efectos de sentido contextuales. Esta última difi-

¹ Keniston (1937) en su trabajo pionero sobre la frecuencia de uso en el vocabulario del español establece seis clases de voces con arreglo a su dispersión y considera, por ejemplo, que pertenecen a la clase primera las voces que se encuentran en el 80% de los textos, a la clase segunda las que se encuentran en el 67%, etc. El mismo principio es utilizado por Juilland y Chang Rodríguez. Estos autores tienen en cuenta la utilización en cada una uno de los géneros seleccionados, fijándose en la diferencia entre el número de usos más alto y el más bajo en los diferentes mundos o géneros (teatro, novela, ensayo, periódicos y obras técnicas), para establecer un coeficiente de nivelación o dispersión (D): $D = \frac{1 - n \times 2 - T_2}{2T}$

El resultado de combinar la frecuencia (F) con la dispersión (D) supondría para Juilland y Chang Rodríguez el índice de uso de una palabra: $U = F \times D / 100$.

cultad puede ser obviada en parte si tenemos en cuenta que precisamente, tales discordancias suelen ser un indicio de que las acepciones comunes suelen ser las indiscutidas y, por tanto, cabe prescindir de las no coincidentes². No obstante, el procedimiento más sencillo para identificar si nos encontramos ante casos de polisemia o, simplemente, de distintos efectos de sentido contextual, consiste en realizar pruebas de conmutación con otros elementos léxicos de un mismo paradigma. Este recurso es especialmente rentable en los tecnolectos, pues frecuentemente existen dobles o tripletes sinonímicos o cuasi-sinonímicos, que se oponen tan solo por el diferente origen o por el distinto registro al que pertenecen: *pie de rey / nonio*.

LA POLISEMIA EN EL DISCURSO

Una vez establecidas mediante los recursos lexicográficos las principales acepciones de un término que conviene conocer, es preciso mostrar su uso real. El procedimiento más preciso y, a la vez, más rentable didácticamente, es de ejemplificar tales empleos mediante su documentación textual. Si se toma como fuente una obra como el *Tesoro de la Langue Française*, ello es fácil, pues cada acepción aparece con el correspondiente ejemplo. Es más difícil hacerlo con los diccionarios del español. Tal documentación se encuentra en el *Diccionario Histórico*, pero, aparte de los escasos fascículos publicados en papel de la versión antigua y ya interrumpida, este todavía no es accesible. El *Diccionario de construcción y régimen* de Cuervo también presenta una extensa documentación, pero exige una aproximación indirecta a los textos que no está disponible más que en algunos casos. El procedimiento alternativo consiste en utilizar programas de concordancia, y búsqueda textual, bien los de la Real Academia, CREA y CORDE, o bien otros existentes en la Red, como la base de datos de Mark Davies, o las fabricadas *ad hoc*, para textos específicos.

Los programas de concordancias nos permiten buscar asociaciones entre el elemento léxico que estudiamos y otros con los que presenta una vinculación sintagmática configurando una determinada red semántica. Y esta asociación facilita, no solo ejemplificar una determinada acepción, sino también explicarla. Dado que un término polisémico se caracteriza por la asociación de un único significante con diferentes sememas, constituidos por conjuntos de rasgos semánticos, total o parcialmente disjuntos, esta configuración exige que cada semema se presente sintagmáticamente en relación con otros sememas compatibles, dando lugar una red semántica (Greimas 1970: 185 y ss.; Rastier 1987: 178 y ss.). Es precisamente la red en la que se inserta, la que actúa como desambiguador, precisando la acepción que hay que seleccionar.

Por ejemplo, en el caso de *colocar*, existen varias acepciones en el *Diccionario* de María Moliner. La primera es «Poner[se] una cosa en el sitio donde le corresponde estar...». Pero también el mismo verbo puede significar (es la acepción octava) «Producir las bebidas alcohólicas o las drogas un efecto de euforia en quien las consume». En los ejemplos siguientes, a pesar de su semejanza, la relación sintagmática del verbo con un locativo muestra que se trata de la acepción primera. La ausencia de tal locativo revela la acepción octava:

² Además, en la explicación de las diferentes acepciones habría que excluir, o al menos limitar, los arcaísmos y dialectalismos, por su escasa rentabilidad en la enseñanza de segundas lenguas.

*Se ha colocado en una empresa de productos lácteos
Coge las pastas de marihuana de su hijo por error y coloca a toda la oficina (La Vanguardia)*

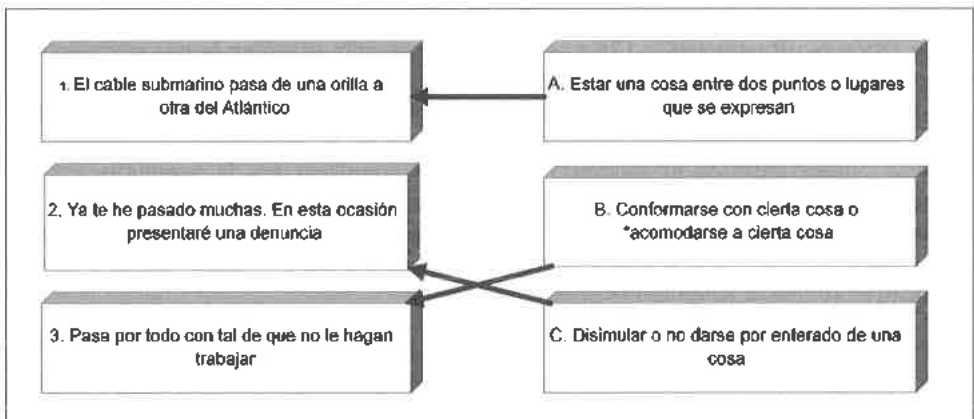
Desde el punto de vista paradigmático, cabe realizar pruebas en virtud de las cuales cada elemento léxico puede ser conmutado por otro, tal que los sememas de ambos pertenezcan al mismo paradigma, al mismo campo léxico, en el que entren en oposición o sean sinónimos. Cuando tal conmutación tiene lugar, el elemento conmutado puede funcionar como interpretante de una determinada acepción, si es un sinónimo, pero no de otras, o puede contribuir a explicitar el campo léxico en el que se incluye tal acepción. La conmutación de una locución por un elemento léxico simple es normalmente el indicio de que nos encontramos ante una locución propia y no con un efecto de sentido contextual, como una simple especificación de su valor paradigmático.

DISEÑO DE EJERCICIOS

La reflexión teórica sobre la elevada polisemia y sobre la dificultad de identificación va dirigida, una vez obtenido un repertorio de acepciones documentadas textualmente, a la preparación de materiales didácticos para presentar los diferentes significados. A partir de materiales cuya localización en la Red, es fácil cabe diseñar, al menos, dos tipos de ejercicios. El primero consiste en fijar para los elementos léxicos seleccionados un conjunto de acepciones y, paralelamente, un repertorio de textos en los que aparece ese mismo elemento léxico con diferentes significados. El ejercicio radica en establecer las relaciones pertinentes entre cada texto y la acepción que corresponda:

texto 1	acepción 1
texto 2	acepción 2
texto 3	acepción 3

pasar



El segundo ejercicio, basado en la noción de red semántica, se basa en el establecimiento de pruebas de conmutación del elemento léxico en cuestión que aparece en un repertorio de ejemplos mediante otras voces sinónimas, cuasi sinónimas, antónimas y pertenecientes al mismo campo léxico. Este ejercicio admite dos variantes: en una de ellas, el repertorio de voces conmutables se formula explícitamente y el estudiante ha de seleccionar la adecuada para cada acepción. En la otra variante, no se expresa ninguna alternativa, que ha de ser buscada libremente por el estudiante.

mano

Acepciones:

1. f. Parte del cuerpo humano unida a la extremidad del antebrazo y que comprende desde la muñeca inclusive hasta la punta de los dedos.
2. V. juego, jugador de manos.
3. Capa de yeso, cal, color, barniz, etc., que se da sobre pared, mueble, lienzo, etc.

Seleccione vd. de entre las acepciones anteriores aquella que se utiliza en cada uno de los ejemplos siguientes:

Textos:

- a) 'Tú eres la mano. Que juegue la mano'
- b) Después de la segunda mano, la cómoda parecía brillar como el cristal
- c) La flecha solo le había herido la mano y muy levemente

Soluciones: 1: c; 2: a; 3: b.

CONCLUSIONES

Aunque no hay una correlación exacta entre la polisemia y la frecuencia de uso, los elementos léxicos de alta polisemia se encuentran entre las voces más empleadas. Su dominio, por tanto, es primordial en el aprendizaje de una segunda lengua, pues la polisemia constituye una fuente de falsos amigos y, por ende, una dificultad seria en la enseñanza tal que los métodos de tipo comunicativo no están en condiciones de obviarla. Se hace preciso, atender a estos fenómenos no solo si tenemos como objeto de enseñanza variedades generales de la lengua, sino incluso si se trata de la enseñanza con fines específicos.

Hemos propuesto, primero, establecer un inventario de los elementos léxicos de alta polisemia y, segundo, encontrar un procedimiento para dar cuenta en la enseñanza de sus distintas acepciones, así como elaborar ejercicios que faciliten su adquisición.

A pesar de que no hay correlación entre uso, dispersión y polisemia, podemos tomar como punto de partida los listados de frecuencia de uso, excluyendo las voces de carácter gramatical y los *verba omnibus*. Los recursos en la Red que pueden emplearse para ello son muy abundantes, tanto los programas de concordancia como los de estadística lingüística. También se hace necesario utilizar bases textuales para ejemplificar los empleos de las diferentes acepciones. Una vez realizado un inventario de voces de alta polisemia, las concordancias nos facilitan la detección y ejemplificación de las diferentes combinaciones sintagmáticas.

Por último, proponemos dos recursos útiles en el diseño de ejercicios: primero, la conmutación con otros elementos léxicos que pertenezcan al mismo paradigma o, si se quiere, la presentación contrastiva con elementos léxicos de la lengua de origen; en segundo lugar, sugerimos la presentación de los diferentes significados a partir de la inserción del elemento léxicos en redes semánticas distintas.

BIBLIOGRAFÍA

- BATTANER, Paz (2008): «El fenómeno de la polisemia en la lexicografía actual: otra perspectiva», *Revista de Lexicografía*, XVI, 7-25.
- GREIMAS, Algirdes Julien (1970): *Semántica estructural. Investigación metodológica*, Madrid: Gredos.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1981): *Lingüística y semántica (aproximación funcional)*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- JUILLAND, A. y E. CHANG-RODRÍGUEZ (1966): *Frequency Dictionary of Spanish Words*, La Haya: Mouton.
- KENISTON, Hayward (1937): *Spanish Syntax List*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MARTÍ, María Antonia (2003): «Consideraciones sobre la polisemia», María Antonia Martí, Ana Fernández y Gloria Vázquez (eds.): *Lexicografía computacional y semántica*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 61-103.
- MUÑOZ NÚÑEZ, M.^a Dolores (1999): *La polisemia léxica*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- RASTIER, François (1987): *Sémantique interprétative*, Paris: PUF.
- RESTREPO, Félix (1954): *Diseño de semántica general: el alma de las palabras*, Bogotá: Librería Voluntad, quinta ed.
- ULLMANN, S (1965): *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid: Aguilar.

RECURSOS INFORMÁTICOS

- CORDE, *Corpus Diacrónico del Español*: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>
- CREA, *Corpus de Referencia del Español Actual*: <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Davies, Mark, *Corpus del Español*: <http://www.corpusdelespanol.org/>
- Le Trésor de la Langue Française informatisé*: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- TextSTAT: http://www.lunerouge.org/spip/article.php?id_article=443

PROGRAMAS INFORMÁTICOS, WEBS Y ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN. APOSTILLAS A LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Manuel Rivas Zancarrón
Universidad de Cádiz

RESUMEN: Hace algunos años, el profesor Joaquim Llisteri (2001) llevó a cabo un repaso de las diferentes herramientas informáticas implicadas en los procesos de corrección fonética de las lenguas. El trabajo resaltaba las bondades e inconvenientes de los recursos más conocidos y animaba a mejorar los existentes a través de acertadas consideraciones teóricas, en donde se implicaba no solo la tecnología, sino también la lingüística. En esta ocasión, nuestras pretensiones se centran en ahondar sobre algunas consideraciones lingüísticas que determinen la viabilidad de algunos programas existentes y presentar, en forma de apostillas, algunas ideas sobre cómo refinar la corrección asistida mediante medios informáticos. Este trabajo tratará de ofrecer un panorama del estudio de la variación fonética en las clases de español como segunda lengua y, al mismo tiempo, plantear problemas y posibles soluciones al refinamiento fonético a través de webs de pronunciación y programas de evaluación de contenidos fónicos.

0. Cuando apenas hacía incursión la informática en los trasuntos de la lingüística, allá hacia los comienzos de la década de los 80, se leían comentarios como los de M. Alvar (1984:28), en los que se insistía en introducir el progreso tecnológico en la didáctica de las lenguas:

Y no es raro oír a lingüistas nuestros que la utilización de las máquinas no es lingüística, pero, digámoslo de una vez para siempre, sin la aplicación de los ordenadores no saldremos de donde estamos. Gracias a los aparatos vemos progresar la ciencia por todas partes y parece que se va a arrumar el quehacer de muchas gentes; la máquina permitirá adelantar a la lingüística de manera que no podría hacerlo ningún otro procedimiento [...] Pero no es nada desdeñable saber que con las máquinas alcanzaremos metas inimaginables, infinitos ahorros de tiempo y de dinero, inmensas reservas que aún no sabemos cuándo o cómo las podemos utilizar. Y todo esto es lingüística.

A este fragmento intachable del profesor Alvar, se le adhieren, en pensamiento, múltiples trabajos, entre los que se encuentra el de T. Labrador Gutiérrez y C. Fernández Juncal (1994), en cuya guinda se advierte de la necesidad de poner en alianza la técnica con el conocimiento, a la vez que muestran sus recelos con aquellas propuestas didácticas que permitan el olvido intencionado de la gramática o el saber lingüístico.

Pues bien, a estas posturas, que podrían encontrar reflejo en lo mucho que se ha escrito sobre la enseñanza de la pronunciación en el ámbito de las lenguas extranjeras,

y que no es motivo de repaso en este trabajo¹, se les podría añadir la necesidad de un refinamiento científico, al margen de lo didáctico, que permita poner en cuarentena muchas de las observaciones perfeñadas en el aula y que han ido directamente a la máquina. Es, sin duda, muy acertado que las nuevas tecnologías aniden en la enseñanza de la fonética, pero no lo es menos que estas se confeccionen con reflexiones científicas certeras, pues puede ocurrir, como de hecho ocurre, que la máquina –que no es otra cosa que un sirviente del pensamiento humano– no llegue a cumplir con corrección su objetivo, y no porque el procedimiento sea desdeñable, sino porque la información introducida a este criado tecnológico haya sido inadecuada. De esta manera, el aula se configura como un medio de aplicación y no la fuente del conocimiento científico. Y por supuesto que estamos de acuerdo con la afirmación de Labrador Gutiérrez y Fernández Juncal sobre la importancia de transmitir saber en la clase, pero también es verdad que es necesario prestar atención al hecho de que este tipo de saber esté bien o mal manipulado, pues de esto dependerá el éxito de una buena enseñanza y, en este caso, de un perfilamiento fonético acertado. Este trabajo, pues, hará un análisis somero de los diferentes medios técnicos implicados en la enseñanza de la pronunciación de las lenguas y advertirá de aquellos elementos que deberá tener en cuenta una máquina para que la corrección llegue a buen puerto.

1. Irremediamente, plantear un análisis de la cosecha tecnológica en esta materia pasa por considerar la tricotomía coseriana entre sistema, norma y habla (1962), pues antes que plantearse cómo debe enseñarse la pronunciación, primero debe uno considerar qué pronunciación ha de enseñarse². Es evidente que todo el ámbito hispánico se regula bajo un mismo sistema fonológico, aunque salpicado de múltiples variaciones fonéticas, debidas al espacio geográfico, al estilo de lengua o al ámbito social en el que la manifestación acontece. A esto hay que añadirle tanto la variación normativa subyacente a cada dialecto, como la consideración de norma de prestigio, que invade no solo cualquier programa de corrección fonética, sino también la mente del enseñante. Estas variables, mezcladas con el hecho de ser la fonética la pariente pobre en la enseñanza de lenguas, contribuyen a desarrollar un círculo vicioso del que es casi imposible salir: la corrección se inicia en el aula, cuando tiene lugar, en un ambiente en el que el profesor se siente obligado a corregir desde un estándar de prestigio que ni él mismo conoce en detalle, es decir, que no es exactamente lo que él habla, y que, si utiliza un método de corrección basado en la tecnología, este se verá complicado por el desajuste entre la «norma» del programa informático y la «norma» del enseñante. Y esto en el mejor de los casos, o sea, dando por supuesto de que el profesor tiene amplios conocimientos de la materia que explica, así como de las diferentes variedades del español. En muchas ocasiones, los resultados obtenidos en el aula con estas aplicaciones revierten en un *feedback* del modelo científico, que nunca debió considerarse sin tener claros algunos presupuestos teóricos. Preguntas como qué modelo normativo se halla en la máquina o cuál es el que utiliza el profesor tienen respuestas poco convincentes, desde el momento en que ni este último enseña la norma que él

¹ Para ello, no tiene más que consultarse el fantástico trabajo de recopilación bibliográfica llevado a cabo por J. Llisterri (http://liceu.uab.es/~joaquin/applied_linguistics/ASELE_09/ASELE_09.html).

² D. L. Arteaga (2000) propuso en su trabajo un dialecto estándar en donde no se eligiera ninguna variante concreta del español. Lamentablemente, el deseo de mantenerse neutro ya implica una elección de la variante.

mismo habla, ni la máquina es capaz de corregir desde un solo modelo. Al final, la corrección potencia la creación de un nuevo sistema fonológico exclusivo del aula: solo hemos de pasar por alguna que otra clase de E/LE y oír al profesor con una cadencia, un ritmo y unos sonidos que jamás emitiría en un discurso mantenido fuera del aula con otros hablantes nativos. Lo mismo acontece con la información que se le suministra a la máquina, la cual debe iniciar la corrección: ¿qué modelo le inculcamos como base? F. Korkmazsky *et alii* (1998), que trabajan fundamentalmente en reconocimiento de voz, responden a esta pregunta con la inclusión de múltiples variaciones, las cuales contemplen diferentes normas. Disponer de una máquina así en un aprendizaje autodidacta es sumamente peligroso, pues cuanto mayor variación se contemple, mayor posibilidad hay de que el programa informático dé por válido una pronunciación incorrecta del aprendiente. En este sentido, tanto el enseñante como el programa deben no solo ser conocedores de la variación, sino que, además, deben situarla en un contexto dialectal concreto. En algún que otro trabajo, expuse mi experiencia de corrección fonética en alumnos de la Universidad de Helsinki que tenían como lengua materna el finés. El perfilamiento, en esta ocasión, no solo debía tener como objetivo el poner molde a un sonido mal pronunciado por influencia de la L1, sino que, además, debía pasar por la criba de la coherencia fonética, para no mezclar resultados de otras variantes. De esta manera, más interesante, aunque lo sea sin duda, que corregir el calco de la alveolaridad de la /d/ cuando los estudiantes con finés como lengua materna hablan español, advirtiéndoles que deben bajar el lugar de articulación de la lengua hacia la parte de detrás del diente, es el hecho de corregirles errores de incoherencia fonética³: estos estudiantes pronuncian la /s/ en el punto apicoalveolar, al igual que un pequeño sector del ámbito hispánico (zonas de Castilla, Cataluña...); cuando estos mismos alumnos hablan español, lo harán con ese tipo de /s/, a la que el profesor no le pondrá pegos, pues o él mismo la emite o, si no lo hace, la interpretará como la variante de prestigio. Sin embargo, lo que es a todas luces incoherente es que, dado que el finés carece de fricativas velares sordas (/x/), el aprendiente mantenga la apicoalveolaridad de la /s/ y transforme el sonido fricativo velar sordo (/x/) en el glotal (/h/), que es el más próximo en la L1. De esta manera, en una secuencia como *esos cajones*, podrá escucharse una /s/ apicoalveolar de un ámbito geográfico concreto, mezclado con la aspiración en *cajones* ([kahónes]), que se corresponde con la manera de pronunciar de otra diatopía. Así, o se instruye al alumno para que mantenga la apicoalveolaridad de la /s/, manifestada en su L1, pero se le advierte de que tiene que pronunciar la velar fricativa sorda, o bien, por coherencia con otro dialecto, se le dice que puede pronunciar la aspirada en vez de la fricativa velar sorda, pero, en este caso, tiene que convertir la /s/ apicoalveolar en una predorsal. Este dato de incoherencia, del que se podrían poner múltiples ejemplos, todos ellos en función de la L1, implica un conocimiento excepcional del profesor sobre asuntos fonéticos y, desde luego, si existe

³ La mayor parte de estudios favorables a la corrección fonética en el aula parte de un refinamiento de aquellos sonidos que o bien afectan a la distinción significativa, o sea, al sistema fonológico, o bien van en contra del gracejo de la L2 (sonidos no pertinentes, pero castizos desde un punto de vista normativo). Es conocido, en este sentido, el trabajo de R. Elliott (1997), en el que se advirtió sobre los diecinueve sonidos básicos más alterados por el angloparlante, y sobre los cuales habría que trabajar. Por supuesto que la corrección de los vicios en estos sonidos no garantizaría la desaparición del «acento extranjero», pues son otros los factores, principalmente cotextuales y contextuales, los que influyen en la modificación del sonido.

corrección a través de la máquina, un programa que contemple tales niveles de coherencia.

2. Una vez que se supone solventadas aquellas barreras que intervienen en los procesos de corrección fonética (que el profesor esté interesado en incluirla en su programa; que el estudiante se muestre motivado para ello; que el enseñante tenga conocimientos suficientes para llevarla a cabo; que se enseñe de manera natural, sin forzar el acento; que se elija una norma que se mantenga coherente conforme a su variación, etcétera, etcétera), entonces habrá que plantearse cuál es el método más adecuado de aplicación: imitación o instrucción. Es decir, o el profesor habla y el alumno repite sin indicaciones teóricas, o el enseñante prepara teóricamente al estudiante para fomentar la correcta reproducción. Muchos advierten de diferencias en la elección de un método en función de la edad del aprendiente (cuanto más joven, la imitación se perfila como el más adecuado) o el grado cultural del alumno (cuanto mayor, más podrá echarse mano de indicaciones teóricas). A esto viene a unirse el que la corrección tenga como ámbito el aula o sea autodidacta. Precisamente, el nacimiento de las nuevas tecnologías conlleva la desaparición progresiva del profesor en las tareas de corrección fonética, pues es la máquina y no este el que se convierte en evaluador y modelo⁴. Esto implica que la responsabilidad directa del acierto y del fallo recaerá sobre el instrumento y, consiguientemente, quien crea el programa. Examinemos brevemente ahora la viabilidad de diferentes recursos informáticos para la práctica de la corrección.

2.1. J. Llisterri (http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/Sevilla_06/Sevilla_06.html) clasifica los recursos en tres tipos esenciales: 1) sistemas de grabación-reproducción; 2) la información visual asistida por ordenador, y 3) el uso de las tecnologías del habla y reconocimiento de voz asistidos por ordenador.

2.1.1. Algunos programas como el de I. Brown (2001), C. R. Adams (1998) o D. Renié (1998), reseñados por Llisterri (*op.cit.*) atienden al primero de los apartados, es decir, son recursos en los que el alumno graba según un modelo y se escucha: de la comparación surge la corrección. Las ventajas que los programas ofrecen, según Llisterri, son la de mantener un excelente modelo de pronunciación, así como la de la integración del sonido en una estructura. Por el contrario, flaquean en sobrestimar la capacidad de autocorrección en los niveles iniciales. Insistimos nuevamente en que presentar un modelo sin ofrecer indicaciones sobre la coherencia normativa en la que se inscribe este podría provocar errores en el perfilamiento, y no solo en el proceso de criba de un principiante. Así, por ejemplo, si el modelo que han de imitar reproduce un dialecto castellano, en donde hay distinción entre /s/ y /θ/, podríamos encontrar varios resultados en este caso: 1) que el alumno no reproduzca desde el oído, sino desde la grafía, y, entonces, toda *c* o *z* la emita como /s/, aunque la escuche como interdental; 2) que no conceda importancia a la distinción, ya porque ha tenido profesores seseantes, ya porque se percate de que no sea pertinente para la comunicación, y en este caso adaptará el sonido por conveniencia, obviando lo que oye del modelo, o 3) que el estu-

⁴ En este sentido se mueve R. Levis (2007) cuando considera las nuevas tecnologías como ideales para la enseñanza de la pronunciación, ya que pueden convertirse en un instructor individual constante, que permitiría la práctica y discriminación de los sonidos mediante la repetición.

dante oiga, pero sea incapaz de reproducir el lugar exacto de articulación y, por tanto, vicia la reproducción y acabe ocasionando incoherencias (normalmente, el modelo distinguidor emitirá una /s/ apicoalveolar, pero lo más probable es que, dado que la mayor parte de las lenguas desarrollan la predorsal, adapte la que escucha a la suya, de manera que podría provocar la distinción entre /s/ y /θ/ con la primera en posición predorsal, que se mostraría a todas luces incoherente con la normativa del modelo, o, lo que es peor, que imite correctamente la apicoalveolar y que no distinga, es decir, haga seseo). Estas variables podrían multiplicarse con la presencia de otros sonidos y con la diferente variación fónica motivada por la puesta en escena de estos en diferentes contextos situacionales y entonacionales. Así, sería muy difícil que un alumno italiano, por ejemplo, pudiera comprender, mediante una simple labor de escucha, la diferencia entre la pronunciación oclusiva y aproximante de la dental (/d/), máxime cuando estos desarrollan siempre oclusión y en pocos casos se corrigen, ya que la distinción no es pertinente. De esta manera, en una secuencia como *los dedos de un dócil gato*, sería difícil (por sordera fonológica) que perciban relajación en las des de *dedo* o en la de la preposición subsiguiente, frente a la oclusiva de *dócil*, pues en su L1 la posición del contexto no desarrolla variación. Y a menos que haya un profesor experto que le indique cuándo acontece la mudanza y dé la importancia que esta tiene (en este caso, meramente normativa), el aprendiente italiano oíría, reproduciría a su manera y creerá que lo hace bien, como por otra parte sucediera si fuera un profesor no experto el que pretendiera la corrección; es decir, el resultado sería el mismo.

2.1.2. El uso de la información visual a través de ordenador mostraría mayor eficacia en adultos, quienes pueden interpretar mejor la posición de los órganos articuladores sobre esquemas orgánicos animados o, incluso, desde la emisión en vídeo de determinadas secuencias o palabras⁵. La utilización de este tipo de programas parecería más apropiada para los enseñantes que para el aprendiente, ya que les serviría de instrucción teórica en el momento de enseñar más tarde puntos exactos de articulación, a la vez que sería un instrumento de ayuda en la detección del error por contraste. Téngase en cuenta que la corrección no es posible sin saber que hay un fallo, y esto atañe tanto al estudiante que aprende de manera autodidacta, como al profesor que persigue corregir. Llisterri (*op. cit.*) señala como bondades de estos sistemas la «propiocepción» o la autoconciencia de la posición de los órganos articuladores, a la vez que se muestran muy efectivos con estudiantes con «buen *feedback* orosensorial». Las desventajas son evidentes, desde el momento en que el contexto fónico queda descartado, hecho que motiva que los efectos coarticulatorios se ignoren. Muchos de estos programas no contemplan la interacción con el estudiante y en muchos casos exigen un conocimiento teórico exhaustivo que ralentizan los procesos de corrección. Algunos de sus creadores, como Germain y Martin (2000) ya acusan elementos desfavorables desde el momento en que anuncian acertadamente que el estudiante tiene poca preparación.

Para aquellos aprendientes con buen oído son el complemento perfecto de refinación y, dado que la ausencia del contexto es la dominancia negativa de estos programas, la mayor ayuda de estos recursos se centraría en la explicación de aquellas diferencias articulatorias más de Perogrullo en una lengua. Así, la distinción entre la

⁵ Entre los programas que se sirven de la imagen se encuentran los de C. Corsbie y J. Gore (2003), D. Renié (1998) o M. Dispensa (www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics).

vibrante simple y la múltiple en español se muestra muy efectiva con estos sistemas visuales, siempre que el profesor tenga claro, naturalmente, la diferencia real en puntos de articulación. Muchos docentes insisten en detenerse en la reproducción correcta de la vibración múltiple, sobre todo en estudiantes de habla inglesa, alemana o francesa, sin corregir previamente los defectos de emisión de la simple. Es habitual, por tanto, advertir a alumnos ingleses o norteamericanos que la vibrante múltiple es como la simple, pero con doble vibración, y esto sin anunciarles que la vibración simple no tiene el mismo modo de articulación en español que en su L1, por lo que tal consejo acaba por convertir la vibración múltiple en una doble aproximación alveolar (para el caso de hablantes de inglés). Si el enseñante muestra visualmente, por ejemplo, a través del programa de la Universidad de Iowa (www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics) las diferencias entre la *r* inglesa y la española (la primera, alveolar aproximante; la segunda, alveolar vibrante) y advierte de cómo en la imagen animada el dorso de la lengua se eleva hacia el alvéolo, pero no lo toca, en un caso (inglés) y, en el otro, la punta lo rasga, entonces es más sencillo aclarar que la doble vibración parte de un doble rasgueo y no de una doble aproximación. En inglés norteamericano, así como en alemán, finés, etc., las consonantes alveolares pronunciadas en un discurso espontáneo suelen acercarse mucho a esta vibración simple (in. nort. *Betty*, fin. *kiitos...*), por lo que si imitan esta y la golpean dos veces, el éxito hacia la reproducción de la vibrante múltiple quedará garantizado.

Este tipo de recursos visuales, por tanto, se mostrarían muy efectivos en la enseñanza y corrección de sonidos particulares pertinentes en L2, siempre que se explicaran en contraste.

2.1.3. Servirse de las tecnologías del habla, asistidas por ordenador, se plantea igualmente como recurso en la enseñanza de la pronunciación. La grabación de una secuencia, con su representación acústica, y el contraste de un espectrograma o de señales estilizadas con el de un patrón nativo podrían hacer percatar al estudiante de diferencias y fomentar cambios destinados a corregir. Ciertamente, y dada la poca atención que se le presta a la fonética en los programas de enseñanza de lenguas, este es el recurso que mayores problemas plantea, pues requiere instrucción teórica importante. En todo caso, tendría aprovechamiento para estudios individualizados sobre perfilamiento fonético avanzado, que debería llevar a cabo el profesor, o para investigaciones sobre corrección fonética que acabarían luego en propuestas didácticas en el aula o información para mayor refinamiento de una máquina.

Sí puede resultar más interesante la representación del tono (F0) y presentarlo como un recurso esencial para controlar subidas y bajadas tonales, entre otras cosas porque este incide de manera decisiva sobre el moldeamiento consonántico: una bajada brusca del tono causada por patrones rítmicos de la L1 puede motivar que la siguiente consonante, que en esa posición frica y se relaja en la L2, ocluya, y en tanto no se corrija este elemento, sería casi imposible modificar la cualidad consonántica⁶. Además, la representación estilizada de la F0 se erige igualmente en un recurso visual objetivo para la corrección tonal, sin necesidad de excesiva preparación teórica. Puede ofrecerse al alumno un patrón nativo con las líneas tonales estilizadas y que este haga prueba continuas hasta acercarse lo más posible al modelo. Sin embargo, habría que

⁶ Esto ocurre en lenguas como el italiano, el chino o el noruego, entre otras.

cuestionarse nuevamente la representatividad del molde que se ofrece y al que se tiene que aproximar el estudiante, así como la variación en las distintas modalidades pragmáticas (interrogación, negación, duda, ironía...).

Efectivamente, un análisis espectrográfico podría arrojar luz sobre una inadecuada pronunciación de las vocales, por ejemplo, y así advertir que el ataque vocálico que ejerce un hablante de inglés sobre el sistema español es de diferente cualidad, pero estos detalles sirven más al investigador, que luego habrá de comunicar los resultados y que se traduzcan posteriormente en aplicaciones didácticas, que al enseñante o al aprendiente⁷. Aquí, J. Llisterri plantea tres estrategias de trabajo: 1) intentar imitar los modelos por aproximación sucesiva y a través de continuas repeticiones; 2) conjugar el estímulo visual con el auditivo, y 3) consideración del *feedback* de la información visual sobre la pronunciación del alumno⁸. Uno de los principales problemas que plantea el ejercicio de imitación se focaliza nuevamente en el modelo que el alumno debería simular, ya que la lengua objetivo manifestaría una colorida muestra tonal en función del individuo y del dialecto, aunque la información contenida en la tónica (cf. L. Canepari [2006]), es decir, en la estructura rítmica final, la variación se restringe a la modalidad pragmática, y en este caso, la utilidad de este tipo de programas estaría más garantizada.

Existen igualmente programas de reconocimiento de voz que interpretan la señal acústica y la traducen a la ortografía convencional de la L1 y con los que podría contarse para la corrección fonética y la evaluación del error. Algunos de ellos ofrecen incluso información visual de articuladores y señales estilizadas (*Talk to me— Tell me more: auralog.com*)⁹ y del cotejo en el análisis afloraría una puntuación que se obtendría desde la medición de la distancia entre la representación surgida del modelo y la del alumno. En este caso, naturalmente, volvemos a desconfiar de los resultados valorativos, ya que ni el modelo es garantía para el contraste, pues puede existir una horquilla de variación considerable, ni la retroalimentación a través de múltiples variantes garantizaría la coherencia final, pues, como ya hemos indicado, la inclusión de cada vez más datos podría dar por válida una pronunciación inadecuada.

Cabría concluir este subepígrafe con las palabras de J. Llisterri (2001:17), con las que estamos absolutamente de acuerdo y que convierten en muy vulnerable la utilización de tales programas: «Una de las mayores dificultades en la utilización del reconocimiento del habla para la enseñanza de la pronunciación radica en la propia tecno-

⁷ En otro trabajo, J. Llisterri (2001:2) había advertido sobre las dudas acerca de un buen funcionamiento del análisis acústico en la enseñanza de la pronunciación: «Asumir que la observación de una representación acústica o la obtención automática de una determinada puntuación correspondiente a la realización de un enunciado supone una enseñanza efectiva de la pronunciación o un procedimiento eficaz de corrección fonética implica, en cierto modo, ser negligentes respecto a aspectos esenciales del modo de producción de los sonidos de una lengua extranjera. Por este motivo, la conclusión del trabajo pretende mostrar que, a pesar de sus indiscutibles ventajas, determinados usos de las técnicas de análisis acústico y de reconocimiento del habla no garantizan de forma automática la adecuada asimilación del sistema sonoro de una lengua extranjera».

⁸ Para el aprovechamiento de las tecnologías del habla, puede utilizarse programas gratuitos como el PRAAT (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>), el de A. Cazade (1998), A. Germain y Ph. Martin (2000), o R. P. Taylor (1999).

⁹ Consúltense la web <http://www.auralog.com/en/talktome.htm> o también el sistema WebGrader (<ftp://ftp.speech.sri.com/pub/people>), que ofrece ejemplos de puntuación, siguiendo pautas parecidas, en estudiantes.

logía del reconocimiento, basada, como hemos indicado, en la comparación entre patrones». Normalmente, suele indicarse que cuanto mayor sea el muestrario fonético, mejor será el proceso de evaluación, pero mucho me temo que la cantidad introducida sin un filtro de coherencia no hará más que complicar las cosas en los procesos de corrección asistida. Es decir que construir una base de datos extensa sin el correspondiente corrector de interferencias ya diatópicas, diastráticas o diafásicas no constituyen una garantía de éxito. Y ni que decir tiene que estos programas se limitan tan solo a señalar los errores y no a ofrecer estrategias válidas de corrección.

Ya hemos advertido que la fonética experimental debe desempeñar un papel esencial en los procesos de corrección fonética, pero quizá limitado al campo de la investigación antes que al de la didáctica. Corresponde al enseñante el uso de sus frutos, ya elaborando estrategias didácticas, ya sirviéndose de ella para identificar errores particulares, y también corresponde a la máquina que, con retroalimentaciones planteadas desde una acertada teoría lingüística (y aquí insistimos en la necesidad de plantear los hechos de coherencia fonética), se podría llegar, quizá, a buenos programas de corrección con fines autodidactas. Sin embargo, en este punto es preciso recalcar que los procesos de escucha y repetición pueden ser apropiados para aquellos que disponen de un talento especial perceptivo, pues, por «sordera fonológica», el estudiante no terminará por percibir adecuadamente el sonido y difícilmente podrá llegar a imitarlo por más que lo escuche, aun cuando la máquina estuviera bien refinada, ya que seguiría advirtiendo del error sin ofrecer posibilidades para su corrección. Así, pues, una vez refinada la máquina, hecho este harto difícil, se debería ofrecer al alumno una instrucción adecuada sobre dónde se está pronunciando el sonido y dónde él debe pronunciarlo.

3. Por último, no querríamos dejar de mencionar la importancia que puede tener Internet en la adquisición no solo de una adecuada pronunciación, sino en la asimilación de las diferentes variantes de una lengua. La información dialectal que puede ofrecer vídeos colgados en la Red, así como audiciones etiquetadas por procedencia, pueden llegar a ser interesantes no solo para el investigador, sino para el estudiante ávido del conocimiento variacionista, así como ser una fuente de recursos interminables para el enseñante, quien, con una buena manipulación, podría fraguar materiales orientables a diferentes lenguas de partida y que les sirviera para hacer comprender no solo el fenómeno de la variación dialectal, sino el de la producción efectiva del sonido por comparación. Téngase en cuenta que el sistema fonológico de una lengua comprende solo el conjunto de manifestaciones con capacidad distintiva de una lengua y que este se queda corto a la hora de ayudar al alumno a la producción tanto de las variantes normativas (afincadas en cada dialecto), como de aquellas que surgen de la puesta en escena de un discurso concreto, donde el espectro se estira a niveles insospechados. Evidentemente, el enseñante debe atajar los problemas básicos de pertinencia significativa, pero tiene también la obligación de hacer ver cómo este complejo de fonemas reducidos se cristalizan en el hablar –tanto desde el punto de vista normativo como individual–, pues estas aclaraciones fomentarian sin lugar a dudas la percepción de la L2 y, consiguientemente, la emisión de sus sonidos.

Hace mucho tiempo que observo y estudio cómo puede encontrarse un sonido en la L1 –desde luego no en el nivel del sistema–, el cual llegue a identificarse con otro pertinente en la L2 y, por tanto, aclarar con ello al estudiante dónde tiene que reproducirlo. Y, además de en las manifestaciones diatópicas, son en las diastráticas donde mayores canteras didácticas podemos encontrar entre un sonido que se manifiesta inconscientemente

en la L1 y el consciente o pertinente de la L2. De esta manera, en algunos ocasiones, se usa como recurso el comparar una variante de la L1 para hacer ver cómo se pronuncia un sonido de la L2 que, por criba o sordera fonológica, el estudiante no consigue ni identificar ni emitir, a pesar de que lo tiene en su potencial emisor, pero no incrustado estructuralmente, sino como fruto de una emisión diatópica, diastrática o diafásica¹⁰. Por ello, no es infrecuente que se oiga de un profesor frases como «¡pero si esto está en vuestra lengua!». Ciertamente, este «estar» no es «ser», ya que el primero responde a la variación y el segundo al sistema. Cuando a un estudiante procedente de Andalucía se le dice que tiene muy fácil, respecto de un hablante del dialecto castellano, que emita la prepalatal fricativa /ʃ/ para enfocar la distinción inglesa entre *share* y *chair*, por ejemplo, pues en su diatopía particular la africada (*chair*) se pronuncia como la fricativa, no se está más que recurriendo a la variación para hacer ver cómo se pronuncia un sonido, además de enseñar cómo se percibe. Sin embargo, este recurso se emplea muy pocas veces, ya que el enseñante no suele ser un experto en asuntos fonéticos y no es capaz de dar muestras de que la flexibilidad existe. E insistimos que por más peculiar que sea el sonido de la lengua que trata de enseñarse, siempre se encontrará correlato en la L1, aunque, claro está, no en el ámbito de su estructura. Por poner un ejemplo más, la variedad vocálica del inglés se convierte en uno de los grandes ogros a la hora de corregir pronunciaciões de un aprendiente con español como L1. Una de las vocales más complicadas, la /æ/, que aparece en secuencias como *cat* o *map*, es interpretada por un nativo de español como /a/, la posibilidad más próxima en su lengua. Sin embargo, aunque no se registren variaciones diatópicas de la emisión, sí la encontramos en el estilo de lengua: el énfasis que se le da a la /a/ en expresiones como *¡me cago en la mar!*, permite la comprensión de la cualidad vocálica y ayudará, consiguientemente, a su pronunciación¹¹. Pues bien, para ir en busca del alófono perdido que permita la correcta pronunciación de un fonema en la lengua que ha de aprenderse, disponemos en red de una web (www.forvo.com), en la que se registran pronunciaciones individuales de palabras concretas de multitud de lenguas. Esta página tendría su aprovechamiento desde diferentes puntos de vista: 1) usarla como trabajo en clase, donde el alumno debería buscar coincidencias de sonidos entre los existentes por variación en su lengua y los anclados sistemática o normativamente en la L2 (implicaría instrucción previa por parte del profesor); 2) servirse de ella el enseñante con fines correctivos específicos o para la creación de materiales distribuidos por lenguas, y 3) utilizarlas para explicar la variación dialectal, ya que al lado de cada palabra pronunciada hay información de quién la ha reproducido y el lugar de procedencia del informante. Después de todo lo que se ha advertido en epígrafes anteriores, es justo señalar que, dado que tanto la página como la actividad presuponen un reconocimiento auditivo previo, para que luego se llegue a una imitación efectiva, el uso se restringe a tres tipos de estudiantes: 1) aquellos que han recibido instrucción previa de un profesor experto, que le haya detallado diferencias entre lo sistemático, lo normativo y lo individual, además de haberle hecho comprender cómo funcionan los procesos articuladores; 2) alumnos con un oído talentoso, y 3) estudiantes interesados en la variación dialectal. Otro de

¹⁰ En un trabajo nuestro reciente, aún no publicado, y que formó parte de las comunicaciones del Congreso Internacional de la ALFAL (2011), advertíamos de múltiples ejemplos en este sentido.

¹¹ Pronunciaciones tan poco usuales como la /G/ o /q/ del árabe encuentran correlatos en la diatopía del español: determinados sectores del dialecto castellano emiten la velar sonora como uvular (*las gafas*), y en algunos barrios de Cádiz el sonido de la *qaf* del árabe está perfectamente reproducidos en lugar de la velar oclusiva sorda (/k/).

los inconvenientes es, naturalmente, que la emisión se produce con palabras aisladas y no en un contexto concreto. Y, en este último sentido, también pueden aprovecharse las webs que reflejan el Alfabeto Fonético Internacional, no solo desde el punto de vista gráfico, sino con manifestación auditiva para cada fonema (<http://www.phonetics.ucla.edu/course/chapter1/chapter1.html>). Como muestra teórica de cómo se pronuncia un sonido y como recurso para ayudar a percibirlo, este tipo de cartas auditivas es interesante, pues, bien empleado por el profesor, objetivaría el contraste.

4. Después de la información anterior, el corolario de este trabajo está servido. El uso de webs, Internet y las tecnologías del habla está sometido a peros importantes que, si se logran salvar, desempeñaría sin duda un papel importante en los procesos de corrección fonética. Y para encontrar la clave del éxito en este tipo de recursos, habremos de tener en cuenta las siguientes variables:

- 1) Contribuir a que la enseñanza de la pronunciación cobre interés en el aula, porque sin este, difícilmente podremos encontrar a profesores preparados en la materia, fruto de un círculo vicioso: el enseñante no se vuelve experto porque, a su vez, no ha recibido instrucción debida por la falta de motivación.
- 2) Desarrollar y refinar el entramado teórico en torno al papel de la fonética en el aprendizaje de lenguas, pues una cosa es el estudio de la fonética como ciencia, desde el punto de vista de la investigación, y otro muy distinto es cómo esta debe enseñarse con un fin específico, la enseñanza en el aula de L2. Hay que advertir que existen múltiples maneras de acercarse a esta disciplina y, aunque todas puedan ayudar, no siempre estas ramificaciones prestan un servicio adecuado en el aula. Así, la aplicación de los resultados en Fonética experimental a la elaboración de programas específicos de autoaprendizaje de la pronunciación (cotejo de espectrogramas, oscilogramas, valoración de emisión...) no puede tomarse como un criterio, si no ha existido previamente un filtrado de cómo tiene que intervenir esta disciplina desde un punto de vista teórico: consideración de factores diatópicos diastráticos y diafásicos; control de la coherencia fonética; intervención de contextos particulares; grado de instrucción, etcétera.
- 3) La puesta en escena de los programas mencionados, una vez conseguido el filtro teórico, dependerá de la motivación del alumno (y aquí se establecerán grados en el perfilamiento que van desde no querer corrección hasta intentar eliminar el gracejo extranjero), de la preparación del profesor o de la orientación básica del aprendizaje (nivel meramente comunicativo; solamente lectura de textos literarios o científicos; conocimientos filológicos; nivel excepcional en todas las destrezas, etcétera, etcétera).

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, C. R. (1998): *Español Interactivo 1.01*. CALICO Software <calico.org/p-164-%20Español%20Interactivo.html>
- ALVAR, Manuel (1984): *Informática y lingüística*, Málaga: Librería Ágora.
- ARTEAGA, Deborah, L. (2000): «Articulatory phonetics in the first-year classroom», *Modern Language Journal*, 84,3: 339-354.

- BROWN, I. (2001): *Pro-nunciation. The English Communication Toolkit. Calico software* <calico.org/p-39-Pro-nunciation%20(10/2000).html>
- CANEPARI, Luciano (2006): *Avviamento alla fonetica*, Turín: Piccola Biblioteca Einaudi.
- CAZADE, Alain (1999): «De l'usage de courbe sonore et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues», *ALSIC (Apprentissage de Langues et Systèmes d'Information et de Communication)* 2,2: 3-32. [en línea] <http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num4/cazade/alsic_n04-rec1.htm>
- CORSBIE, C. y J. GORE (2003): «Pronunciación y fonética». *CALICO Journal*, 20(3), 621-631 [en línea] <calico.org/p-148-Pronunciación%20y%20Fonética%20(4/2002).html>
- COSERIU, Eugenio (1962): «Sistema, norma y habla», *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos.
- DISPENSA, M.: *Fonética. Los sonidos del español*. University of Iowa <www.uiowa.edu/~acad-tech/phonetics>
- GERMAIN, Aline y Philippe MARTIN (2000): «Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'orale en langue seconde», *ALSIC* 3,1: 61-76 [en línea] <http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/germain/alsic_n05-rec7.htm>
- LEVIS, John (2007): «Computer technology in teaching and researching pronunciation», *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 184-202.
- ELLIOTT, Robert (1997): «On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach», *Hispania*, 80: 95-108.
- LABRADOR GUTIÉRREZ, Tomás y Carmen FERNÁNDEZ JUNCAL (1994): «Aplicaciones del visualizador del habla en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.)). Madrid: SGEL, 267-280.
- LLISTERRI, Joaquim. (2001): «Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías», *Espasa*: 1-33 [en línea] http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/CorrFon_NT_2001.pdf
- KORKMAZSKY, Filipp y Bing JUANG et. Alii (1998): «Statical modeling of pronunciation and production variations for speech recognition», *Proceedings of the International Conference on Spoken Language Processing*, Sydney.
- RENIE, David (1998): «Analyse de The Rhytm of French», *ALSIC (Apprentissage de Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 1,2: 171-177 [en línea] <toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/renie/alsic_n02-log2.htm>
- RIVAS ZANCARRÓN, Manuel y Victoriano GAVIÑO RODRÍGUEZ (2009): *Tendencias fonéticas en el español coloquial*, Hildesheim: Georg Olms.
- RIVAS ZANCARRÓN, Manuel (en prensa): «Niveles de coherencia en la corrección fonética del español», *Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Roma.
- TAYLOR, Robert Pattinson (2000): «Accent Coach. English Pronunciation Trainer. CALICO Software Review 7/99» [en línea] <calico.org/p-48-Accent%20Coach%20(7/1999).html>

LAS CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN EN EL EXTERIOR: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL AULA DE ELE EN RED

Alberto Rodríguez Lifante
Universidad de Alicante

Ana Sanmiguel Mariño
Universidad de Oviedo

RESUMEN: A menudo oímos hablar de la importancia de saber cómo buscar y qué información seleccionar en Internet. De igual manera, ocurre con los recursos que empleamos para el aula de ELE. Los manuales están diseñados y revisados por profesionales, pero ¿qué sucede con los que encontramos en Internet? ¿Quién controla o gestiona la información publicada? ¿Tienen todos los materiales la misma calidad?

En este sentido, los materiales publicados por las Consejerías de Educación de España en el Exterior presentan recursos didácticos interesantes, preparados por docentes expertos, que pueden ser usados con estudiantes de diferente lengua materna o contexto cultural. A esto debemos añadir la continua actualización de los materiales y de las propuestas didácticas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

«Los peligros de internet» perfectamente podría ser el título de un debate para el aula de ELE. Y la cuestión es que se insiste mucho en la importancia de concienciar a adolescentes y a padres para que los primeros no hagan un uso inadecuado de la Red. Sin entrar en más disquisiciones, es cierto que es posible encontrarse información falsa – o, cuando menos, errónea. Del mismo modo, y centrándonos ya en el tema que nos ocupa, esta plataforma a la que llamamos internet puede ofrecernos explicaciones gramaticales poco precisas o propuestas didácticas de escasa calidad.

Por ello, es importante que un profesor haga suya la clase añadiendo materiales de diferentes fuentes a lo que le pueda aportar el libro de texto. Sin embargo, igual que éstos son cuidadosamente diseñados y revisados por especialistas antes de su publicación, los materiales *online* no deberían seleccionarse sin haber sido analizados previamente o sin la fiabilidad de la página o su autoría. Puede ser, por lo tanto, útil conocer páginas institucionales que nos faciliten materiales motivadores, variados y, a poder ser, que hayan sido puestos en práctica con anterioridad.

Las Consejerías de Educación en el Exterior (organismos dependientes del Ministerio de Educación) nos presentan portales a primera vista muy similares. En principio, éstos presentan la siguiente organización: en primer lugar aparecen las novedades, y, a la izquierda de la página web, un menú desplegable con datos que varían

dependiendo del portal. La información que se ofrece en esta parte está destinada a alumnos interesados en estudiar español tanto en su país como en el nuestro (becas, concursos y programas de estudios), hijos de inmigrantes españoles que no quieran perder la lengua de sus progenitores, docentes extranjeros que deseen mejorar y actualizarse o profesores nativos que se estén planteando desplazarse y trabajar en estos países. De entre todos estos recursos los que nos parecen más interesantes, ya que pueden ser consultados y utilizados, son las secciones de Publicaciones y Materiales, sobre las que se centrará nuestro análisis a partir de ahora.

CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN: SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA
(<http://www.educacion.gob.es/reinounido.htm>)

En las Islas Británicas el español «está de moda». Cada vez hay menos alumnos que continúan estudiando una lengua extranjera cuando ésta deja de ser obligatoria. A pesar de esta tendencia negativa, nuestra lengua sigue una trayectoria ascendente. De este modo, ya ha adelantado al alemán y se sigue acercando «peligrosamente» al francés, que se mantiene como la lengua extranjera más estudiada. Posiblemente ésta sea una de las causas que han llevado a los que trabajan para esta consejería a diseñar una gran cantidad y variedad de materiales.

Cabe comenzar apuntando que debido a los cambios que está sufriendo la web del Ministerio de Educación, el enlace de acceso a la revista *TECLA* ha sido modificado. Ahora se incluye en el apartado de publicaciones (<http://www.educacion.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones.html>) Aquí tenemos acceso al último número, así como la opción de buscar en el índice por materias o cronológico. Esta revista, que nos facilita cada mes tres textos (para niveles A, B y C respectivamente) y su explotación didáctica, sigue siendo la publicación estrella de esta consejería. Su éxito ha llevado a la Asesoría en Edimburgo, que es la encargada de su confección y publicación, a añadir desde el 2010 los materiales en su versión audio. Esto permite que se puedan trabajar los mismos documentos como ejercicio de comprensión oral o escrita.

En esta misma sección nos encontramos con otra revista, en este caso anual, *Acti/España*, cuya publicación en la actualidad únicamente está disponible en versión digital, y que se compone de actividades diseñadas y puestas en práctica por diferentes auxiliares de conversación. Junto a la portada de cada número se nos presenta un índice en el que se agrupan las diferentes propuestas por niveles (básico, intermedio y avanzado). Tenemos la opción de acceder a la revista completa haciendo clic en la portada o a la tarea que nos interese seleccionando el título. Ésta se divide en dos secciones: una primera página consistente en un cuadro con información para el profesor sobre el tiempo estimado, los objetivos y la descripción de la actividad, y otro con las soluciones, siempre que se trate de un ejercicio cerrado; y una o dos páginas de fichas con las que trabajarán los alumnos. El interés de esta sección radica en el carácter lúdico y cultural de la mayoría de las sugerencias. Sin embargo, debido al origen de dichas actividades, se centran casi exclusivamente en la producción oral y olvidan el resto de destrezas.

Si pasamos al apartado de «Material Didáctico» (<http://www.educacion.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/material-didactico.html>), nos encontramos con algunos PowerPoints «sobre temas de actualidad y cultura española e hispanoameri-

canas» que comparten este punto de partida. Estas «Presentaciones de Grupos de Trabajo de Auxiliares de Conversación», también en Power Point, han sido creados por grupos de hasta diez auxiliares supervisados y guiados por un asesor técnico. Normalmente se centran en temas del currículum de los A-levels (lo que sería el Bachillerato español) y el nivel se corresponde aproximadamente con un B1-B2. Lo más positivo de estas presentaciones es el uso de las nuevas tecnologías para crear materiales visuales y motivadores, al mismo tiempo que combinan información y datos con actividades lúdicas.

Tampoco podemos dejar de mencionar que para el nivel inicial se nos ofrecen asimismo animaciones que podemos descargar, y con audio. Se trata, una vez más, de materiales que fomentan la motivación, y preparados para utilizar tanto con PCs como con Mac, pero que pueden requerir también en algunos casos el empleo de pizarras interactivas, aún no instaladas en todos los centros.

Por último, presentan igualmente manuales para primaria que se pueden comprar por correo, y carteles que suelen regalar en actividades de formación, pero también se pueden solicitar por correo electrónico.

Vemos, con esta selección de secciones y materiales, cómo esta consejería nos ofrece recursos variados y motivadores, destinados a diferentes niveles y edades, y que han sido diseñados por especialistas o seleccionados entre todos los que les llegan. Lo único que nos queda, por lo tanto, es sumergirnos en la página y bucear hasta encontrar la actividad que se adapte a nuestro grupo y nuestras necesidades. Cierto es que se trata, en su mayoría, de materiales creados pensando en el sistema educativo británico. Sin embargo, en muchos casos podrían ser útiles en otros contextos, ya sea tal y como están publicados o adaptados.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA (<http://www.educacion.gob.es/italia/>)

La cercanía geográfica y lingüística de Italia con nuestro país es uno de los rasgos que marca la estrecha relación entre ambas culturas. Esta consejería se encarga de gestionar también una asesoría técnica en Atenas y los asuntos relacionados con educación y con la difusión de nuestra lengua en Albania, a través de la Embajada de España en este país.

Debemos tener en cuenta también que se trata de países en los que la presencia del español cuenta con una trayectoria dilatada, sobre todo Italia (véanse los centros en los que se puede cursar estudios según el sistema español <http://www.educacion.gob.es/italia/oficinas-centros/centros-docentes.html>). El caso de Grecia, por lo que a la introducción del español en la enseñanza secundaria se refiere, es más reciente, a pesar de que su presencia en la enseñanza no reglada cuenta con más de dos décadas.

Entre las publicaciones y materiales podemos resaltar *Cuadernos de Italia y Grecia*¹ (<http://www.educacion.gob.es/italia/publicaciones-materiales/publicaciones>).

¹ Las primeras publicaciones de la Consejería de Italia recibían el nombre de *Cuadernos de Roma*, hasta que se creó una Asesoría Técnica en Atenas y la publicación anual de la Consejería pasó a *Cuadernos de Italia y Grecia* (a partir de 2001). En 2009, con la inclusión de Albania, dicha publicación ha pasado a denominarse *Mediterráneo*, en <http://www.educacion.gob.es/italia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>.

html) en los que anualmente se recogen informes y trabajos de docentes que desarrollan su actividad en dichos contextos. Por un lado, encontramos trabajos más específicos que se centran en la situación y necesidades de los estudiantes de ese entorno (estudios contrastivos, análisis de necesidades, etc.) pero, por otro, son muchas las actividades y recursos didácticos que, debidamente adaptados, pueden ser utilizados en otros contextos. Esta revista cuenta con la colaboración de docentes y expertos de diversos centros educativos (asesores técnicos, profesores, lectores, auxiliares, entre otros) que presentan propuestas didácticas y actividades que han usado en clase, así como materiales para trabajar en diferentes niveles (tanto con adolescentes como con adultos).

Quizás un poco obsoleto en cuanto al contenido (especialmente al soporte), pero sintomático de la evolución del ELE en Italia, es la primera publicación de la Consejería de Italia (*Cuadernos de Roma*, (<http://www.educacion.gob.es/italia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>) en sus cuatro primeros volúmenes (volumen I: *Leer*; volumen II: *Escribir*; volumen III: *El español en la escuela elemental* y volumen IV: *Proyectos y tareas*), cada uno de los cuales se organizan en dos partes: en la primera de ellas se reflexiona sobre las estrategias que se trabajan en dichos procesos y en la segunda se presentan materiales concretos para el aula.

Otro de los recursos que nos ofrece esta consejería es un catálogo de «Recursos en línea para la enseñanza de español como lengua extranjera» (véase <http://www.educacion.gob.es/italia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>). Se trata de una recopilación de materiales en red, que van desde portales o páginas de universidades extranjeras hasta blogs sobre lengua, literatura y cultura españolas. Cada uno de éstos se presenta en fichas con una breve referencia sobre el contenido y su utilidad.

En la misma línea, encontramos una selección de material educativo y divulgativo (<http://www.educacion.gob.es/italia/publicaciones-materiales/material-didactico.html>) (fotografías, imágenes, crucigramas, juegos y mapas, entre otros) que, cedidos en su parte de otras consejerías², han sido adaptados para ser usados en el contexto italiano, griego y albano.

En definitiva, este portal nos ofrece numerosos recursos que podemos usar como complemento a cualquier manual. Además, junto al material didáctico, podemos también encontrar contenidos de carácter teórico que dan cuenta de las nuevas tendencias que siguen las investigaciones sobre la enseñanza de ELE en el aula. La consulta de estas publicaciones para aquellos que también se dedican a la enseñanza de nuestra lengua puede ser un aliciente y, al mismo tiempo, un acicate para que ellos también puedan aportar su granito de arena al campo del ELE. En este sentido, lo que debemos resaltar de este tipo de publicaciones, tanto didácticas como de prácticas docentes de diferentes países, es el intercambio de experiencias entre profesores de ELE que llevan a cabo su tarea docente en diferentes puntos del mundo.

CONSEJERÍA DE ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ
(<http://www.mec.es/sgci/usa/es/home/index.shtml>)

Esta consejería se encarga de la enseñanza de nuestra lengua en dos países de gran extensión. Asimismo, Estados Unidos es, por su proximidad con México y por el gran

² Según la publicación, algunos de los materiales han sido cedidos por la Consejería de Reino Unido e Irlanda.

número de inmigrantes hispanoamericanos que recibe, el país donde más se estudia español. Otra peculiaridad de este territorio es la necesidad de una instrucción reglada a lo que se conoce como hablantes de herencia. Se trata de jóvenes de ascendencia hispana que utilizan con su familia el español oral, pero tienen mayores dificultades a la hora de expresarse de manera escrita o de emplear un registro más formal. Teniendo todo esto en mente, pasemos a analizar los materiales que nos ofrece.

Por un lado, nos encontramos con el «Boletín de noticias» (<http://www.educacion.gob.es/exterior/usa/es/publicaciones/bn/portada.shtml>), publicación electrónica bimensual. Destinada a la comunidad educativa, informa de eventos relacionados con la enseñanza de ELE o de lenguas extranjeras en general que han tenido lugar en territorio norteamericano. Así, los especialistas de estos países están perfectamente actualizados, incluso si se han perdido algún evento.

Por otro, si buscamos algo que combine teoría y práctica, tenemos la revista «Materiales» (<http://www.educacion.gob.es/exterior/usa/es/publicaciones/materiales/inst.shtml>), que se viene publicando desde 1991. Ésta se divide en varias secciones que nos ofrecen tanto «reflexiones» teóricas como «juegos para la clase de español», explicaciones y ejercicios de «gramática», análisis contrastivo («contrastes») de la lengua inglesa y española, descripciones de clichés o frases hechas del español cotidiano, reseñas de libros o comentarios sobre páginas Web. Todo esto pensando en la enseñanza tanto del español como lengua extranjera como en la del español para hispanohablantes.

En cuanto al acceso, podemos hacerlo por número de la publicación o por nivel de la actividad. Si nos decantamos por la primera opción, veremos que cada número gira en torno a un tema cultural. De este modo, podemos encontrar monográficos sobre cine, literatura, medios de comunicación, celebraciones, biografías, la España verde, mujeres, humor, la boda real, deportes y espectáculos, la era de los descubrimientos o el contacto cultural, entre otros muchos. Vemos, pues, que se trata de aspectos que se tratarían en el aula de ELE con alumnos de cualquier nacionalidad. Si preferimos una búsqueda por nivel, debemos resaltar la referencia a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (a partir del número 19), lo que puede facilitar la tarea del profesor nativo, familiarizado – al menos teóricamente – con éstos.

Encontramos igualmente teoría y propuestas didácticas en «Materiales de apoyo a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera» (<http://www.educacion.gob.es/exterior/usa/es/publicaciones/sfl/apoyo.shtml>). Esta sección se presenta como un dossier diseñado por docentes que incluso han puesto en práctica la mayoría de las sugerencias, y que se destina principalmente a aquellos profesores que llegan al país y se encuentran con un sistema educativo que desconocen. En él se nos facilitan artículos, actividades para la enseñanza primaria y secundaria, *standards de ACTFL*³, actividades para hispanohablantes o material de organización escolar.

Por último, esta consejería nos ofrece un documento en *pdf sobre «Ponce de León y los primeros españoles en Florida» (<http://www.educacion.gob.es/exterior/usa/es/publicaciones/poncedeleon/presentacion.shtml>), con información sobre la llegada de los primeros exploradores a este estado, la colonización, las misiones o la influencia que éstos dejaron al otro lado del océano. Destaca aquí el lenguaje sencillo,

³ Niveles para la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos, establecen lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada uno de ellos.

las ilustraciones creadas por alumnos estadounidenses y la presencia de citas de diferentes presidentes de los Estados Unidos de América, como Kennedy o Nixon. También se presenta una sección titulada «¿sabías qué...?, dónde se resumen algunas curiosidades, o una «Cronología de España en Florida», aunque se echa en falta alguna propuesta didáctica. En este caso sí que se trata de un tema bastante específico y que puede interesar en particular a los alumnos originarios de este territorio. No obstante, también se podría emplear con otros grupos a la hora de hablar del descubrimiento y la conquista del «Nuevo Continente».

Vemos, pues, que en esta página podemos encontrar materiales muy variados en cuanto a su temática y también a sus destinatarios. Por un lado, almacena artículos más teóricos, pero también ejercicios o incluso explicaciones gramaticales que pueden ser de gran ayuda para los estudiantes. Por otro lado, se cubren diferentes niveles y edades, y se hacen propuestas tanto para estudiantes de ELE – no necesariamente anglófonos, como hemos visto– como para hispanohablantes.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BULGARIA

(<http://www.educacion.gob.es/exterior/bg/es/home/index.shtml>)

La presencia del español en los países balcánicos se ha impulsado gracias a la creación de las secciones bilingües, en las que se imparten enseñanzas regladas regidas por el sistema español. Este impulso se ve favorecido por la presencia de auxiliares y de profesores en centros de enseñanza secundaria, además de consejeros, asesores técnicos y docentes en los departamentos universitarios.

De ahí que se hayan elaborado numerosos materiales sobre materias específicas (física, literatura española, geografía o historia de España) y se realicen de manera periódica actividades de formación para el profesorado (jornadas didácticas, seminarios, cursos de formación específica, etc.). Este hecho demuestra no sólo el interés por mantener actualizado al profesorado encargado de transmitir nuestra lengua, sino también las ganas de organizar y promover el intercambio de materiales e ideas didácticas.

A continuación haremos un breve repaso de los recursos más relevantes que nos ofrece este portal. Para empezar, en el apartado de publicaciones (<http://www.educacion.gob.es/exterior/bg/es/publicaciones/publicaciones.shtml>) encontramos las actas de formación del profesorado que llevan realizándose durante tres años consecutivos (2008, 2009 y 2010) y este año tendrá lugar su cuarta edición. Únicamente están publicadas las actas de las II Jornadas en las que podemos comprobar que se abordan aspectos teóricos con propuestas didácticas y prácticas para el aula (sobre cómo trabajar los poemas, las obras dramáticas y, en definitiva, los textos literarios).

Por otro lado, nos ofrecen materiales didácticos complementarios, tales como canciones o materias no lingüísticas (como taxonomías de animales, clases de minerales, materias inorgánicas, etc.), que estarían más enfocadas a temas específicos de física o biología.

En esta misma línea, hay otros materiales sobre la *Panorámica de la literatura (contemporánea) en lengua española*⁴ que abarca desde la Generación del 98 y del 27,

⁴ No debemos olvidar que se trata de materiales elaborados y destinados a los profesores de las secciones bilingües.

así como los diversos géneros literarios hispanoamericanos. Los temas se plantean a través de la explotación de textos y de actividades (y enlaces que remiten a materiales audiovisuales complementarios en red) para que los estudiantes puedan reflexionar sobre el contenido y la forma, al mismo tiempo que se cumple con el currículo y los contenidos del curso.

En materia de historia, se han elaborado materiales que hacen un *Recorrido* por la historia de España y están organizados en 10 unidades. Cada una de las éstas explica los acontecimientos e hitos más relevantes que han marcado nuestros periodos de la historia, pero de manera clara y concisa. Todo ello se complementa con actividades al final de cada una de las unidades temáticas que sirven para consolidar y reflexionar sobre los contenidos teóricos. En este sentido, creemos que hay una gran variedad de recursos (imágenes, textos ya seleccionados y adaptados, explicaciones, gráficos, etc.) que pueden emplearse, con las adaptaciones que cada profesor estime oportunas.

También, como hemos mencionado, encontramos materiales para el estudio de *Geografía* de España divididos en 29 módulos. Cada uno de éstos aborda diversos temas de la geografía española (fauna, flora, clima, diferencias sociales, división por autonomías, etc.) y, al igual que los materiales de historia y literatura a los que nos hemos referido, se presentan de manera teórica pero apoyándose en textos, imágenes y otras herramientas visuales.

Todos estos son recursos que pueden ser de gran utilidad en clases sobre cultura: a la hora de explicar la división de España por autonomías o provincias, para poner de relevancia las diferencias sociales o la variedad y riqueza de nuestro país (por lo que se refiere a la fauna y la flora, así como al clima), para trabajar/consolidar un tema específico a través de un contenido curricular (ya sea de historia, de literatura o de geografía) o incluso de acicate a los docentes de español para poder elaborar otras actividades, modificarlas o adaptarlas a partir de las propuestas que nos ofrecen.

CONCLUSIONES

Como hemos apuntado en un principio, las fuentes de información de las que disponemos son cuantiosas, quizás excesivas, de modo que debemos estar muy atentos y calibrar no sólo si son actividades aparentemente atractivas o dinámicas, sino también estar seguros de que han sido elaboradas, y en muchos casos probadas, por especialistas. Detengámonos un momento y pensemos el proceso que seguimos cuando seleccionamos un manual de texto para el curso: tenemos en cuenta el contenido, la organización, el enfoque que emplea, la clase de actividades, entre otras cosas, pero también nos guiamos muchas veces por la editorial y por los autores. ¿No nos ocurre lo mismo con muchas de las películas que vemos cada viernes en cartelera? Nos decantamos por una u otra, muchas veces, por el director o por algún actor o actriz, a pesar de que después la elección pueda o no cumplir nuestras expectativas. En este sentido, los materiales que usamos en el aula pueden no ser los idóneos, pero debemos en la medida de lo posible seguir unos criterios para tener mayor éxito a la hora de llevarlos a ella.

Las ventajas que plantea el uso de los materiales publicados en estas páginas, creemos, son evidentes:

- 1) Se trata de páginas oficiales supervisadas por profesores y expertos en el exterior (asesores, auxiliares, etc.) cuyo trabajo se centra en la difusión de nuestra cultura y lengua.

- 2) La mayoría de los trabajos que se presentan ha sido previamente pilotada, usada y, dependiendo de cada caso, corregida y adaptada para que funcione en el aula. Ahora bien, muchas de las propuestas didácticas puede que estén orientadas a un grupo en concreto y habrá que tener en cuenta estas características (edad, tipo de alumnado o de centro, enfoque del contenido que se propone) y adaptarlo a las circunstancias en las que cada profesor se encuentra.
- 3) Los materiales se encuentran disponibles en red y se actualizan con relativa frecuencia. Esto permite por un lado acceder a ellos y descargarlos en cualquier momento y desde cualquier parte del mundo si se dispone de una conexión a internet y, por otro, consultar las novedades sobre materiales que cada Consejería de Educación va elaborando.
- 4) Los materiales publicados están pensados para distintos niveles y explotan todas las destrezas. Pero, además, puesto que se trata de un material «libre» (y para ello precisamente está publicado en este formato) puede reelaborarse, adaptarse o enriquecerse con otras actividades que puede que en otros contextos sean más efectivas o simplemente el profesor, conocedor de sus alumnos, sepa cómo enfocarlo.
- 5) Así también, la diversidad de los temas (historia, lengua, literatura, geografía, etc.) es un rasgo positivo que permite la enseñanza de la lengua española por contenidos. En principio, dichos materiales están elaborados como comentarios para las secciones bilingües, pero podemos aprovecharlos, con las modificaciones o adaptaciones oportunas, para tratar temas de cultura en cualquier nivel. Del mismo modo, acercan este aspecto a docentes no nativos, a los que les resultará, sin duda, más distante.
- 6) El hecho de que los materiales se encuentren en una consejería (en la de Bulgaria, en la de Reino Unido o en la de China, por ejemplo) no significa que éstos estén limitados a dicho contexto (al búlgaro, al inglés o al chino respectivamente), sino que, tal y como hemos podido comprobar, se trata de herramientas extrapolables a otros contextos, ya que el objeto de estudio es el mismo: el español. Es lógico que haya una serie de idiosincrasias propias a cada hablante y cultura (lengua materna, sistema educativo, gusto y preferencia por determinada tipología de actividades, etc.) pero también es verdad que, incluso dentro de un mismo grupo de hablantes, existen particularidades (ritmo y estilo de aprendizaje, motivación, actitud, aptitud, etc.) que responden sobre todo a variables individuales. Nos referimos con esto al hecho de que la diversidad entre nuestro alumnado siempre estará presente, pero a pesar de todo esto, las actividades que proponemos son exitosas. Del mismo modo, un actividad preparada para un grupo de estudiantes (y con ello queremos hacer hincapié en las publicaciones de cada consejería) puede trasladarse a otro de distinta lengua materna y funcionar igual o mejor (o también puede que falle, en cuyo caso debemos llevar a cabo una reflexión y revisión de las causas que han dado lugar a su ineffectividad).

Debemos mencionar, no obstante, algún aspecto que nos parece que puede no ser tan positivo:

- 1) El hecho de estar disponible en red puede ser también una desventaja, debido a cambios internos que lleve a cabo la Consejería en cuestión o el Ministerio de Educación en el Exterior.

- 2) Asimismo, podemos encontrar con algún problema técnico o de conexión a internet.
- 3) Y, como consecuencia de lo anterior, puede que no siempre estén disponibles todos los materiales en la plataforma virtual, por ello recomendamos que se descarguen y se guarden en cualquier dispositivo de almacenamiento para su posterior consulta.

Creemos que el análisis y presentación de las publicaciones, así como sus características son razones más que suficientes para despertar al menos el interés por conocer, investigar y compartir estos portales (todos los existentes y que se encuentran disponibles en: <http://mepsyd.es/redele/webs.shtml>) a quienes aún no los han descubierto y explorado.

Por tanto, no queda más que recordar, como beneficiarios de los materiales que hemos analizado, que todos ellos van a estar disponibles en las plataformas y portales correspondientes y de manera periódica serán actualizados con nuevos recursos.

LA INTERACCIÓN ORAL EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL EN LÍNEA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE AULA

Arantxa Santos Muñoz

Universidad de Dalarna / Universidad de Uppsala

RESUMEN: Durante los últimos años la oferta de cursos de español a distancia ha aumentado considerablemente, si bien es cierto que en la mayoría de ellos la interacción oral queda relegada a un segundo plano. Así, la mayor parte de la actividad conversacional en la Red se lleva a cabo a través de chats, foros, etc., a pesar de que, sin duda, la conversación cara a cara sigue siendo una parte importante de la competencia comunicativa del estudiante. Ante tal situación cabe preguntarse por qué la mayoría de cursos *online* no ofrecen la posibilidad de conversar en el aula virtual, para suplir así la carencia de encuentros presenciales tradicionales.

Con el fin de medir la eficacia de este nuevo soporte de interacción y poder descubrir sus posibilidades y limitaciones, hemos analizado las grabaciones de cuatro grupos de estudiantes de español de nivel universitario. En el presente artículo se exponen los resultados obtenidos en una primera fase de análisis y se establecen cuáles son a priori algunas de las ventajas e inconvenientes del uso del aula virtual en la clase de español en línea.

INTRODUCCIÓN

En mi corta trayectoria como profesora de español he tenido que enfrentarme a diferentes retos, muchos de los cuales se han ido solventando poco a poco, casi sobre la marcha, no sin esfuerzo personal y gracias a la ayuda y colaboración de colegas de dentro y fuera de mi institución académica. No cabe duda de que una de las principales dificultades con las que me he encontrado ha sido el tener que desarrollar e impartir cursos de español *en línea*¹ sin verdaderamente poseer la experiencia previa que esta modalidad de enseñanza/aprendizaje requiere. No obstante, todo mejora con la práctica y a día de hoy, tras casi cinco años de trabajo dedicado a esta reciente forma de enseñanza, el hecho de trabajar frente a una pantalla de ordenador y encontrarme en un *aula virtual*² con los estudiantes de español me resulta lo más normal del mundo.

Puede parecer peligroso que a pesar del tiempo invertido en este tipo de cursos, aún continúe cuestionándome si la conversación en este nuevo soporte realmente fun-

¹ Al hablar de *curso en línea* nos referimos a cursos en los que los estudiantes, independientemente de la ciudad, el país y el continente en el que se encuentren, se reúnen con el resto de compañeros, con el fin de realizar un trabajo juntos, asistir a una lección o participar en un seminario. Distinguimos así entre *educación en línea* y *educación a distancia* (García Aretio, 2007).

² Partimos del concepto de *virtuellt klassrum*, presentado por Svensson (2008: 141).

ciona. Por supuesto, la respuesta más inmediata, basada por una parte en los resultados de las evaluaciones de los cursos y por otra, en la impresión que yo misma tengo de mi labor como profesora, es «sí, funciona»; pero lógicamente, esta intuición del docente y las impresiones generales de los estudiantes no son suficientes para determinar hasta qué punto la interacción oral en línea resulta o no adecuada y eficaz.

Estamos de acuerdo en que «el objeto principal de la enseñanza de una lengua debe ser conseguir que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse correctamente y de forma apropiada» (Cestero, 2005: 11), y dado que en los últimos años han surgido nuevas formas de comunicación e incluso de conversación³, resulta más que justificado que chats, foros, y redes sociales se hayan convertido en nuevas herramientas de interacción. Actualmente, raro es el curso en el que no se hace uso de algún foro, algún *blog* o *Facebook* para, entre otras cosas, fomentar la interacción entre los participantes. Por otra parte, plataformas como *Moodle* o *Fronter* están a la orden del día no solo en los cursos en línea, y desde hace tiempo gran parte del profesorado se ha habituado a trabajar con ellas. Ahora bien, cabe plantearse si a pesar de la importancia que se concede a la interacción en la Red, la conversación cara a cara en los cursos en línea no queda relegada a un segundo plano.

SITUACIÓN ACTUAL: PUNTO DE PARTIDA

Basta echar un vistazo a la oferta de cursos de español a distancia para darse cuenta de que efectivamente, muy pocos ofrecen la posibilidad de conversar cara a cara en un aula virtual⁴. Es probable que en muchos casos esta situación venga determinada principalmente por motivos económicos o de carácter institucional, pero también es cierto que al hablar sobre el uso de la videoconferencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en numerosas ocasiones me he encontrado rodeada de rostros escépticos.

En la práctica docente si observamos la interacción oral en línea parece fácil detectar ciertos aspectos que difieren del modelo de conversación o interacción oral desarrollada en el aula tradicional. Algunas de esas diferencias podrían ser a simple vista la reducción de elementos kinésicos, ciertos rasgos del paralenguaje, o las dificultades relacionadas con el sistema de toma de turnos, que entre otras cosas, puede verse alterado por factores externos. De una forma más general, cabe también plantearse si lo que consideramos conversación en este nuevo soporte realmente se comporta como tal.

Si revisamos algunas de las publicaciones más recientes sobre los nuevos usos de Internet y las nuevas tecnologías, nos daremos cuenta de que cada vez son más los profesores e investigadores que centran su estudio en novedosos modelos de interacción⁵. Sin embargo, muy pocos son los trabajos en los que el sistema de videoconferencia se presenta como un soporte válido de interacción virtual. A este respecto, recogemos una cita de F. Yus (2010: 241-242):

Superados ya los problemas de ancho de banda que antaño generaban problemas de sincronización entre voz e imagen o saltos en la reproducción del vídeo, que supo-

³ Revisese el concepto de *conversación virtual* presentado en Yus (2010).

⁴ Distinguiremos así entre *conversación cara a cara tradicional*, en la que los interlocutores se encuentran en un mismo espacio físico y *conversación cara a cara virtual*, en la que la conversación se lleva a cabo en un *aula virtual*, a través de un sistema de videoconferencia.

⁵ Destacamos de nuevo el reciente trabajo de Yus (2010), en el que se realiza una descripción exhaustiva de las diferentes variedades de interacción en la Red.

nían una clara merma comunicativa, la videoconferencia se erige en la actualidad como una de las formas de interacción por la Red que más se acerca a la naturalidad de la conversación en co-presencia física de los interlocutores.

Sin embargo, acercarse a la naturalidad de la conversación cara a cara no implica que la estimación de la relevancia en los mensajes intercambiados por este medio genere los mismos efectos cognitivos y conlleve un proceso mental de procesamiento similar al de los mismos mensajes en una situación de co-presencia física. El primer obstáculo para una equiparación entre ambos contextos comunicativos reside en que la videoconferencia se realiza en lugares distantes pero enmarcados por los límites de la pantalla del ordenador, y a menudo se generan alteraciones comunicativas producidas por la parte de la escena que no está enmarcada y la que aparece enfocada. (...) En la videoconferencia los interlocutores no comparten el mismo contexto físico, lo cual afecta a la interpretación del entorno del interlocutor, de su mirada, de su expresividad corporal, etc. Tampoco comparten el mismo contexto social y eso genera una merma en las pistas contextuales apropiadas para interpretar la conducta comunicativa del interlocutor. A ello añadiríamos problemas de tipo tecnológico que perturban la comunicación (¿me ha oído correctamente? ¿ha intuido correctamente el sentido de este gesto?).

Estas afirmaciones, trasladadas al aula virtual, constituyen el punto de partida del presente trabajo, el cual supone un modesto intento de responder a algunas de las cuestiones planteadas anteriormente.

OBJETIVO Y MÉTODO

Hasta aquí se ha presentado la problemática central de nuestro estudio. Nos interesa comprobar si los estudiantes conversan y puesto que como profesores hemos de guiar al estudiante hacia una mejora de su competencia lingüística en español y el desarrollo de estrategias conversacionales, consideramos interesante analizar de cerca si esta nueva forma de interacción en línea resulta tan eficaz como la conversación cara a cara tradicional. Intentaremos descubrir cuáles son las ventajas y las deficiencias que plantea, para posteriormente establecer las implicaciones que esto conlleva a nivel didáctico.

No cabe duda de que esta cuestión es tan compleja como el propio sistema lingüístico y que por supuesto, requiere atender a una gran diversidad de variables y diferentes aproximaciones al tema que en esta comunicación no podemos abarcar. El objetivo de este artículo es presentar los resultados alcanzados en una primera etapa de análisis cualitativo y exponer cuáles son ser a priori las ventajas, posibilidades y dificultades de esta nueva variedad de interacción sincrónica en los cursos de español.

CORPUS DE TRABAJO

Con el objetivo de poder observar detenidamente el funcionamiento de la conversación en el aula virtual, se ha recopilado un corpus de trabajo que recoge aproximadamente doce horas de grabación en formato audiovisual.

Las grabaciones se realizaron a través de la herramienta de grabación automática del software Adobe Connect Pro⁶ y corresponden a algunas de las actividades sin pro-

⁶ Programa de videoconferencia adaptado a la enseñanza que utilizamos de forma habitual en nuestra práctica docente.

feesor llevadas a cabo durante el semestre de otoño 2010 en el curso de Español Oral (*spanska I*) de la Universidad de Dalarna (Suecia). En total, se han analizado los encuentros de cuatro grupos de estudiantes (tres grabaciones de una hora aproximada por grupo), en los que participan un total de 21 estudiantes.

Los participantes, además de dar su autorización por escrito, rellenaron un cuestionario al comienzo del curso con datos de carácter sociológico, información sobre su nivel de español, relación con la cultura hispanohablante y experiencia previa con el uso de sistemas de videoconferencia.

A continuación se presentan algunos de los datos más relevantes sobre las actividades grabadas y el perfil de los participantes.

GRABACIONES		
Semana del curso	Actividad de interacción oral	Objetivo principal
Semana 3	<i>¿Verdad o mentira?</i>	Presentación y toma de contacto.
Semana 7	<i>Normas de interacción social, rutinas culturales y malentendidos.</i>	Reflexión sobre las diferencias culturales y patrones de comportamiento.
Semana 12	<i>Coloquio sobre las películas vistas durante el curso</i>	Puesta en práctica de las destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos durante el curso.

Gráfico 1



Gráfico 2



Gráfico 3



Gráfico 4



Como puede observarse en los gráficos anteriores, nos encontramos ante un grupo heterogéneo⁷, si bien todos los participantes tienen como mínimo un nivel B-1 de espa-

⁷ En el trabajo de I. de la Cuesta y A. Santos (2008) se describe el perfil general de los estudiantes de español en línea de la Universidad de Dalarna.

ñol. Entre los criterios de distribución de los participantes en grupos de trabajo se tuvo en cuenta que el nivel de los estudiantes no nativos fuera lo más homogéneo posible. Asimismo, el número de participantes incluido en cada grupo también es diferente, lo cual nos permitirá comprobar si un mayor o menor número de estudiantes por sala incide en el funcionamiento de la interacción.

En cuanto a las grabaciones, se realizaron en diferentes momentos del cuatrimestre, con el objetivo de poder comprobar en qué medida el nivel de experiencia adquirida en el manejo del sistema de videoconferencia puede influir en el funcionamiento de la interacción.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como ya hemos señalado anteriormente, no es nuestra intención en este trabajo realizar una descripción exhaustiva de la estructura de la conversación, sino más bien observar si la interacción oral en línea funciona y cumple su función en el aula virtual de español. Para ello, aun siendo conscientes de que los intercambios comunicativos en un contexto académico presentan ciertas diferencias con lo que viene entendiéndose por conversación coloquial⁸, hemos considerado pertinente partir de los catorce rasgos de la conversación espontánea definidos por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y recogidos más tarde por Tusón (1997: 68).

Con el fin de comprobar si los participantes de nuestro estudio conversan, hemos contrastado dichas características con los datos recogidos en las grabaciones, indicando si cada una de las características se cumple, o si por el contrario, es observada como dudosa o problemática. Así, podemos afirmar que son nueve las características que se reflejan sin problema en el aula virtual: 1) se produce cambio de hablante (es dialogal); 2) solo suele hablar una persona a la vez; 3) el orden de los turnos de palabra no es fijo; 4) la duración de los turnos no es fija; 5) el número de hablantes puede variar; 6) el discurso puede ser continuo o discontinuo; 7) existen técnicas para la distribución de los turnos; 8) pueden utilizarse diferentes unidades formales de construcción de los turnos; 9) existen mecanismos para reparar los errores o transgresiones en la toma de turno.

Los cinco rasgos restantes no siempre han podido encontrarse en las interacciones observadas, por lo que los clasificaremos como dudosos o problemáticos.

Así, en primer lugar, no podemos afirmar que la duración de la conversación no se especifique previamente, ya que en todos los casos la actividad duró entre cincuenta y sesenta minutos aproximadamente, cumpliéndose el tiempo estimado para el encuentro. En segundo lugar, tampoco podemos afirmar que el tema de la conversación no estuviera especificado con antelación, dado que para la actividad siempre contaban con unas instrucciones de trabajo. De la misma manera, en tercer lugar, hemos observado que la distribución de los turnos de palabra en ocasiones se ve afectada, en el sentido de que a veces los propios estudiantes deciden establecer un orden predeterminado para, entre otras cosas, conseguir un cierto equilibrio en la duración de cada intervención. Consideramos que la principal razón por la que no se cumplen estas tres características está implícita en la finalidad de la reunión en sí (un intercambio académ-

⁸ Revisense los trabajos de A. Briz (2001) en el que se describe la modalidad de uso coloquial y Cestero (2005), en el que se tipifican las actividades comunicativas interactivas.

mico), por lo que creemos que estos tres rasgos presentados como dudosos en la interacción oral en el aula virtual pueden verse modificados en gran medida por el profesor, a través de una adecuada elección de las actividades y una especificación y redacción apropiada de las instrucciones de la actividad.

Con todo, hemos constatado que las actividades conversacionales grabadas, en especial la segunda y la tercera, dejan un gran margen para la inclusión de comentarios de diversa índole e incorporación de nuevos temas de conversación, confirmando así un alto grado de flexibilidad a la interacción. Muestra de lo anterior puede considerarse el siguiente ejemplo, en el que tras varios minutos de conversación acerca de los gustos televisivos de cada una de las participantes, F decide intervenir y propone redirigir la conversación hacia el tema central de la actividad:

F.: Eh, sí bueno. Ya hemos analizado ya la tele de todos los países. Si volvemos a lo que era la tarea de hoy, había una pregunta de las diferencias culturales [...] ¿Os acordáis de la pregunta?

L.: Yo la tengo aquí... [...]

F.: Eso. ¿Seguimos con esa pregunta?

P.: Claro.

F.: Sí.

Ejemplo 1

En general, atendiendo a la ordenación temática de las interacciones observadas, constatamos que el grado de espontaneidad en el aula virtual es bastante alto. Los estudiantes no siempre se ciñen a la tarea propuesta sino que incluyen en la conversación temas de interés propio, produciéndose así nuevos hilos temáticos o subconversaciones dentro de la conversación.

Son dos los rasgos que señalamos como más problemáticos: los relacionados con las transiciones entre turnos y los solapamientos. En muchas ocasiones, hemos observado largos *lapsos* entre intervenciones⁹, que sin duda repercuten de forma negativa en la interacción. Hemos constatado que en más de un 40% de los casos el largo silencio corresponde a problemas técnicos como pueden ser una falta de sincronización entre la imagen y la voz, un problema de sonido o una deficiencia en la conexión de alguno de los participantes. Sin embargo, en el resto de los casos resulta difícil determinar si el silencio viene acarreado por cuestiones técnicas (no apreciable en estos casos en la grabación), o si se debe simplemente a que los participantes deciden dejar ese espacio de tiempo entre los turnos. Teniendo en cuenta que estos casos se presentan en su gran mayoría en hablantes con sueco como lengua materna y que no han vivido previamente en ningún país de habla hispana, nos inclinamos a pensar que este hecho está condicionado por el modelo conversacional de los hablantes nativos de sueco, las características de la toma de turno presentadas en dicha comunidad lingüística y su actitud hacia el silencio dentro de la conversación. El ejemplo 2 recoge el comentario de un estudiante sueco a este respecto, cuyo contenido corrobora nuestra afirmación:

⁹ A este respecto resulta interesante revisar el trabajo de Beatriz Gallardo (1993).

M.: Bueno, podemos empezar por las preguntas que ha hecho al principio... Si creemos que las rutinas conversacionales del español y el sueco son similares y por qué y en qué situación o situaciones consideras que las rutinas y patrones de comportamiento lingüístico son diferentes. ¿Habéis pensado sobre eso?

J.: Sí.

M.: ¿Sí? ¿Y en qué habéis pensado?

J.: Como viví muchos años en Portugal, noté que es una diferencia bastante grande cuando se está charlando en un grupo. Toda la gente está hablando en el mismo tiempo sin... se escucha a los otros pero se continúa a hablar, y eso no es muy común aquí en Suecia, y siempre dejamos los otros ir al fin de su discurso y después nosotros empezamos a hablar. No es así en la mayoría de los países en el mundo, normalmente solo aquí en el norte de Europa.

Ejemplo 2

En cuanto a la comunicación no verbal, subrayamos el hecho de que en todas las grabaciones se ha observado una gran cantidad de gestos, que además resultan completamente perceptibles para los interlocutores. Esto en nuestra opinión resulta muy positivo ya que favorece la comunicación y la posibilidad de trabajar estos aspectos en el aula virtual. Nos ha llamado especialmente la atención que muchos de estos gestos comienzan a adoptarse y se intensifican de forma intencionada, con el fin de que el resto de compañeros se percaten del significado de los mismos, ya desde la primera sesión del curso. Hemos detectado que en la mayoría de estos casos los gestos corresponden a turnos de apoyo de seguimiento tal y como se describen en Cestero (2005: 45). Por otra parte, elementos del paralenguaje tales como las risas o los bostezos también resultan claramente perceptibles en el aula virtual, lo cual hace que en ese sentido podamos equiparar las reuniones en línea con las que se producen en el aula tradicional.

Entre las principales limitaciones observadas en lo que se refiere al intercambio de turnos de habla, subrayamos dos aspectos: aquellas limitaciones y dificultades que se presentan a la hora de poner en práctica estrategias de toma de turno interruptiva y la falta de información derivada del uso de las miradas. En cuanto a la primera cuestión, señalamos que este tipo de turno suele llevarse a cabo preferiblemente mediante el uso del chat, si bien es cierto que de nuevo existe una gran diferencia de comportamiento entre hablantes suecos y no suecos.

En el caso de las miradas, constatamos que tal y como señala Yus (2010: 242), se genera una gran pérdida de información por el hecho de que estas no se dirijan a ningún interlocutor en concreto. A pesar de esto, desde un enfoque didáctico, resulta positivo el que estas limitaciones se vean solventadas por los propios participantes, obligados en cierto modo a poner en práctica diferentes estrategias para compensar las carencias anteriores.

Si prestamos atención a otros elementos del lenguaje no verbal tales como la indumentaria, nos damos cuenta de que en muchas ocasiones a través de la pantalla se pierde información, lo cual dentro del aula también podría considerarse una ventaja, ya que reduce las comparaciones y fomenta la igualdad entre los estudiantes. En contrapartida, el marco visual en que se encuadra la interacción, muestra por norma general otros elementos que describen el espacio físico (tipo de habitación, mobiliario, etc.) en que se

encuentra el participante. Esto en ocasiones resulta especialmente problemático dado que a menudo acarrea una gran cantidad de interrupciones no justificadas que se deben a factores externos como son el sonido del teléfono, niños llorando, compañeros de trabajo que se acercan a realizar alguna consulta, etc. No obstante, se ha observado que estas mismas interrupciones a menudo fomentan un mayor grado de espontaneidad en la conversación dentro del aula virtual, lo cual en algunos casos podría interpretarse como algo ventajoso.

Tras nuestro análisis, no podemos afirmar que un mayor número de participantes en la sala implique necesariamente una mayor cantidad de problemas de conexión durante las sesiones, dado que en todas las grabaciones se produjo algún problema de tipo técnico e incluso funcionaron mejor algunas de las reuniones con mayor número de participantes. De la misma manera, no podemos constatar que un mayor grado de experiencia en el uso del sistema de videoconferencia implique un mayor nivel de éxito en el desarrollo de la interacción, aunque sí es cierto que, tal y como señalaron la totalidad de los estudiantes en las evaluaciones, a lo largo del curso ciertamente fueron adquiriendo una mayor soltura en la utilización del sistema de videoconferencia.

Por último, resulta interesante que, independientemente de la edad del participante, el chat se utiliza durante la conversación principalmente en aquellos momentos en que se producen problemas de sonido y resulta difícil comunicar de forma oral, o bien como refuerzo en las secuencias de apertura y cierre. Esto puede entenderse como positivo, ya que muestra una predilección por lo oral, pero al mismo tiempo, la necesidad de utilizar el chat en diversas situaciones nos lleva a corroborar que la interacción oral se desarrolla no sin ciertas limitaciones y dificultades, frente a lo que sería una conversación cara a cara tradicional.

CONCLUSIONES

A pesar de que en todas las grabaciones analizadas observamos algún problema de tipo técnico, podemos concluir que indudablemente, el ofrecer a los estudiantes de lenguas la posibilidad de comunicarse de forma oral y sincrónica en los cursos en línea resulta muy positivo. Tal y como señalaron en sus evaluaciones la mayoría de los estudiantes, el hecho de participar en una reunión en línea les hace sentir que verdaderamente están practicando la lengua. Los estudiantes comunican, interaccionan de forma oral y sincrónica, pudiendo incluso prestar atención a ciertos elementos kinésicos y de paralingüaje. Además, dado que el alumnado en este tipo de cursos puede vivir en cualquier parte del mundo, no resulta difícil desarrollar actividades que fomenten el intercambio de experiencias; esto es importante en los cursos en línea, ya que generará un mayor grado de conversación espontánea. En este sentido, respondiendo a una de nuestras preguntas iniciales, consideramos que la interacción oral en el aula virtual resulta eficaz. Ahora bien, dado que este estudio se ciñe a la observación de un grupo en el que el nivel de español es relativamente alto, no hemos podido valorar en nuestro trabajo la eficacia de esta modalidad de interacción en grupos con participantes de nivel inferior a B-1, si bien pensamos que en ese caso nuestro análisis hubiera tenido que basarse en otros parámetros.

Comparando esta nueva modalidad de interacción con la conversación cara a cara tradicional, hemos visto que existen importantes diferencias que como profesores de cursos en línea deberemos tener en cuenta a la hora de programar nuestras clases. Las principales limitaciones con que nos hemos encontrado corresponden a aspectos de la comunicación no verbal, el componente tecnológico y el propio sistema de toma de turnos. Algunas de estas dificultades, como las relacionadas con el lenguaje no verbal,

se pueden compensar en el aula virtual mediante el uso del chat o incluso en ocasiones, a través de un buen ajuste y enfoque de las cámaras y/o micrófonos. Otras, como las relacionadas con la velocidad de conexión, resultan más difíciles de solventar, ya que no dependen ni de las habilidades de los estudiantes ni de la experiencia del docente con el uso del sistema.

Con todo, consideramos que una de las principales ventajas que presenta el aula virtual es que efectivamente permite grabar a todos los participantes en una situación de igualdad, independientemente de cuántos sean. Grabar las reuniones de los estudiantes permitirá al docente no solo evaluar las dificultades y limitaciones del soporte con el que trabaja, sino también el progreso y los resultados de los estudiantes en los diferentes estadios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Justamente con esta finalidad hemos llevado a cabo esta pequeña investigación, la cual a pesar de sus limitaciones, esperamos que pueda constituir el punto de partida de una investigación más amplia.

Los solapamientos y los silencios en la transición entre los turnos de palabra en el aula virtual con estudiantes sucesos se han señalado como aspectos más problemáticos y son por lo tanto algunas de las cuestiones que a priori consideramos que habría que observar con mayor detenimiento.

Nos llenaría de satisfacción haber logrado borrar con nuestro trabajo algunas de las marcas de escepticismo y desconfianza que suelen aparecer en relación a una cuestión que a día de hoy resulta novedosa y poco experimentada, pero que probablemente en unos años pueda considerarse una arraigada modalidad de interacción oral en la Red, y esperamos que esta pequeña contribución pueda servir tanto a profesores como a estudiantes de cursos en línea. A los primeros, animándoles a comenzar a trabajar con la interacción oral en el aula virtual desde una perspectiva crítica que les permita avanzar en su tarea docente. A los segundos, haciéndoles ver que a través de una toma de consciencia de las posibilidades y limitaciones que presenta el aula virtual pueden conseguir un mejor funcionamiento de la interacción oral en línea, todo ello con el fin último de alcanzar una mejora de la competencia conversacional de los aprendientes.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2001): *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel.
- CESTERO MANCERA, Ana María (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros.
- CUESTA, Isabel de la y Arantxa SANTOS (2008): «El diagnóstico de las necesidades de los alumnos como mecanismo indispensable para la elaboración de cursos de lenguas extranjeras», *LMS Lingua*, nr. 4, 36-39.
- GALLARDO, Beatriz (1993): «La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones», *Contextos*, XI, 21-22, 189-220.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (coord.) (2007): *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona: Ariel.
- SACKS, H., SCHEGLOFF E. A. et al. (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», *Language*, 50, 4, 696-735.
- SVENSSON, Patrik (2008): *Språk utbildning i en digital värld*, WS Bookwell, Norstedts Akademiska Förlag.
- TUSÓN VALLS, Amparo (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.
- TUSÓN VALLS, Amparo (2002): «El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido.», *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 133-153.
- YUS, Francisco (2010): *Ciberpragmática 2.0.*, Barcelona: Planeta.

EL LABERINTO DIGITAL: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE PARA LOS FALSOS AMIGOS DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS

Marta Saracho Arnáiz

Escuela Superior de Educación (ESE) del Instituto Politécnico de Oporto-Portugal

INTRODUCCIÓN

El profesor de lenguas extranjeras se plantea frecuentemente la metodología de la enseñanza de la lengua en un plano teórico, ya que la reflexión y el análisis forman una parte importante de nuestro trabajo como docentes de esta área. Sin embargo, llevar a la práctica de la clase materiales e instrumentos que contengan principios metodológicos actuales y al mismo tiempo vehicularlos a través de herramientas digitales parece que presenta en ocasiones un obstáculo, debido al desconocimiento de las herramientas disponibles y a la dificultad de uso de las mismas, así como a un cierto rechazo o miedo por parte de algunos profesores a actualizarse en estas materias. Esta experiencia muestra como, desde una perspectiva del usuario común de las TIC, el profesor de Español como Lengua Extranjera¹ puede aplicar la metodología más actual, utilizando Entornos Virtuales de Aprendizaje², y obtener un resultado muy satisfactorio. No obstante, habrá que seguir unos pasos no exentos, en ocasiones, de dificultades, que comentaremos y sobre las que trazaremos algunas pistas para su resolución. El instrumento que presentamos en este trabajo es el laberinto digital, cuya estructura proporciona una metodología muy adecuada a la enseñanza-aprendizaje de idiomas y que en este caso vamos a aplicar en ELE al contenido concreto de los falsos amigos del español y del portugués³.

¿QUÉ ES UN LABERINTO DIGITAL?

En primer lugar, vamos a explicar qué es un laberinto. Se trata de una actividad de tipo lúdico (los laberintos gráficos de los periódicos o de las actividades infantiles), en la que hay un inicio y un fin que será necesario alcanzar, y al que se llega después de hacer ciertas elecciones. Si estas son correctas, se consigue finalizar la actividad. Si no son correctas las elecciones, el usuario tendrá que volver atrás hasta encontrar la solución adecuada.

¹ ELE.

² EVA.

³ Se trata de una experiencia llevada a cabo en la Escola Superior de Educação (ESE) del Instituto Politécnico de Oporto (IPP) con alumnos portugueses.

La palabra laberinto es una traducción del término inglés «*maze*», y en el mundo anglo-sajón se ha utilizado mucho este tipo de actividad con fines didácticos, y no exclusivamente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los primeros laberintos no fueron digitales y se empezaron a aplicar en la educación en dos áreas distintas: el entrenamiento de médicos y el mundo de los negocios.

La metodología que está subyacente a los laberintos es la del Aprendizaje Basado en Problemas⁴ que fue desarrollada por la Universidad de MacMaster de Canadá en los años 80 para ejercitar a futuros médicos en su práctica profesional. Lo que resulta interesante de esta metodología de enseñanza-aprendizaje es que está centrada en el alumno, ya que tiene como objetivo mantener alta la motivación del aprendiz; es un aprendizaje significativo, es decir, enfoca temas y actitudes que se relacionan directamente con los intereses del alumnado; además, se alcanza el aprendizaje de manera inductiva, activando en una primera fase los conocimientos previos del alumno para conducirlo a la experimentación y de ahí, al aprendizaje y, finalmente, como resultado de todo lo anterior, el papel del profesor se convierte en el de simple guía o facilitador del proceso.

Esta metodología se fundamenta en la teoría cognitiva que hace su aparición por esos años, la cual concibe el aprendizaje como descubrimiento, expresión y desarrollo, y se aplicará para objetivos didácticos de variada índole. Por esa época surgen las primeras experiencias hipertextuales con libros de lecturas, sobre todo en el ámbito infantil y juvenil⁵, y al mismo tiempo, en el ámbito informático, hacen su aparición los primeros softwares.

De aquellos años hasta hoy el gran desarrollo de la tecnología informática ha permitido crear instrumentos muy complejos en el área de los llamados laberintos digitales. Así, distinguiremos tres clases o tipos de laberintos: los juegos de aventuras⁶, las simulaciones y los laberintos de texto. Los dos primeros requieren medios técnicos y equipos tan complejos y especializados que quedan, en general, fuera del alcance de los profesores. Los últimos, los laberintos de texto, se basan en una tecnología sencilla y fácil de utilizar para cualquier usuario y por ello, son los que más nos interesan.

Los laberintos de texto son estructuras de hipertextos o hipermedia que constan de nodos o unidades básicas de información y de enlaces que conectan los nodos vinculando segmentos de información. Un laberinto se inicia con un texto que introduce una historia, a partir de la cual se introduce una cuestión (nodo), sobre la que el alumno tendrá de decidir (enlaces). Existen decisiones correctas o erróneas, si se trata de un laberinto de tipo cerrado (sólo hay un posibilidad de respuesta) o, en el caso de un laberinto abierto, más que una respuesta es posible, pero conduce al alumno a otras direcciones por el laberinto.

Los laberintos de texto en la enseñanza-aprendizaje de inglés son abundantes y han tenido bastante aceptación, sin embargo en ELE podemos decir que son escasos. A pesar de ello, los principios metodológicos que apuntan, unido a su novedad nos han parecido lo suficientemente interesantes, desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, como para iniciar una experiencia de la pudiéramos retirar buenos resultados.

⁴ ABP, en inglés ABL.

⁵ Your Firts Adventure y Choose your own Adventure (1984), New York, Bantam Books.

⁶ Un ejemplo de juegos de aventuras aplicado a la enseñanza de ELE es la Aventura Gráfica del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes (<http://www.ave.cvc.cervantes.es/>).

CREAR UN LABERINTO DIGITAL

El programa de autor que nos ha permitido crear este instrumento ha sido Quandary⁷, un software específico⁸ para construir laberintos de texto. Por otro lado, teníamos los contenidos lingüísticos, los falsos amigos del español y del portugués, pero para elaborar el laberinto tuvimos que hacer una selección de la extensa lista que estos presentan. Al mismo tiempo que delimitamos un cierto número de falsos amigos para un grupo de alumnos de ELE B1, tuvimos que crear una historia. Esta historia debía, a nuestro juicio, tener algunas características: ajustarse al nivel de conocimientos de los alumnos (B1), no ser muy complicada o larga, tener interés para los alumnos por los temas que se planteaban y presentar imágenes que acompañasen el texto y le confiriesen más plasticidad y dinamismo. Así, creamos Un viaje por el Sahara, un laberinto de texto con una historia bastante sencilla sobre un viaje por el desierto de un grupo de jóvenes que introduce 17 falsos amigos (nodos). Además, fue muy importante en esta fase contar con la ayuda de un técnico y experto en Nuevas Tecnologías para comprender mejor el funcionamiento del programa Quandary y poder avanzar en la fase más técnica de la experiencia.

En la Figura 1 podemos ver los 17 falsos amigos seleccionados (en tono más claro el enlace correcto en español y en más oscuro el término portugués con el que se confunde).

FALSOS AMIGOS	
Un viaje por el Sahara	
1. Estafados/ estafados/ hechos polvo	
2. Exquisito/ esquisito	
3. Enfadados/aborrecido/ aburrido	
4. Acordarse/acordar/el amanecer	
5. Largo/largo	
6. Anécdotas/ anécdotas	
7. Al azar/azar	
8. Espantoso/espantoso	
9. Cuello/pescoço	
10. Jamón/ presunto	
11. Listo/esperto	
12. Apenas/ apenas	
13. Tacaños/ tacaño	
14. Todavía/todavía	
15. Prendas/prendas	
16. Éxito/ sucesso	
17. Sótano/sótão	

Figura 1. *Relación de Falsos amigos seleccionados*

⁷ Stewart Arneil y Martin Holmes, <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>

⁸ Sólo disponible para Microsoft.

Cuando el alumno accede al laberinto, encuentra un texto inicial que le da las instrucciones y orientaciones para empezar el ejercicio. El hecho de limitarle al alumno el tiempo para realizarlo (10 minutos), así como el que tenga una puntuación, aporta un aspecto lúdico y de competición que es muy motivador. En la Figura 2 vemos el inicio de la historia de Un viaje por el Sahara, así como el nodo 1 con sus enlaces. En la Figura 3, observamos el paso siguiente, si el alumno ha elegido el enlace «Hecho polvo», la respuesta correcta. Existe una retroalimentación que indica al alumno que lo está haciendo bien y que le anima a que siga adelante.

Por el contrario, si el alumno no elige la respuesta correcta, la retroalimentación se lo indica (ver figuras 4 y 5).

Así, al alumno va recorriendo el laberinto, volviendo hacia atrás o avanzando hacia el final hasta el nodo 17. Cuando termina, aparece una mensaje de finalización indicando la puntuación y una despedida (ver Figura 6).

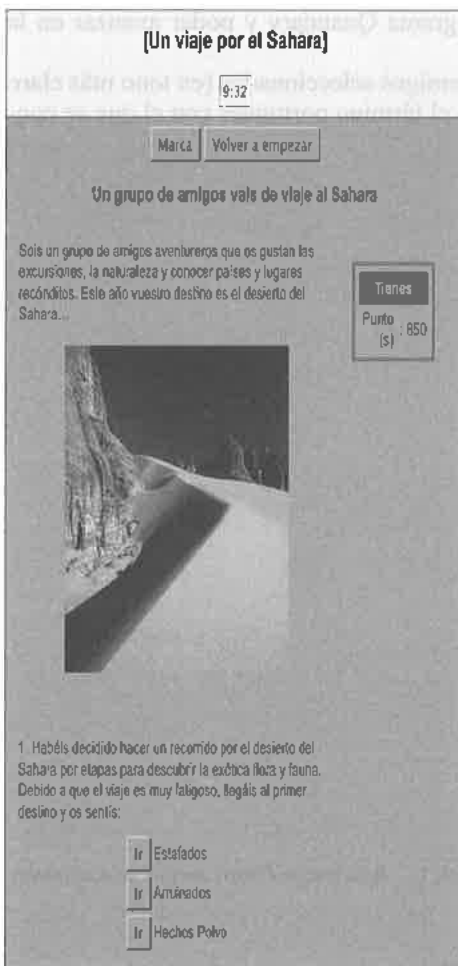


Figura 2. *Nodo 1*



Figura 3. *Retroalimentación*



Figura 4. *El amanece*

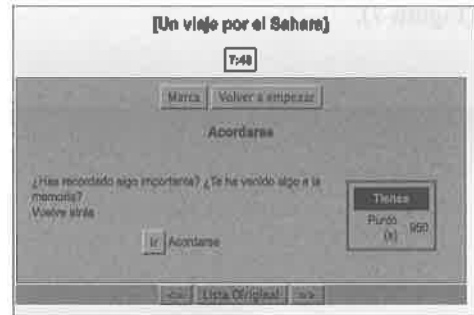


Figura 5. *Retroalimentación*

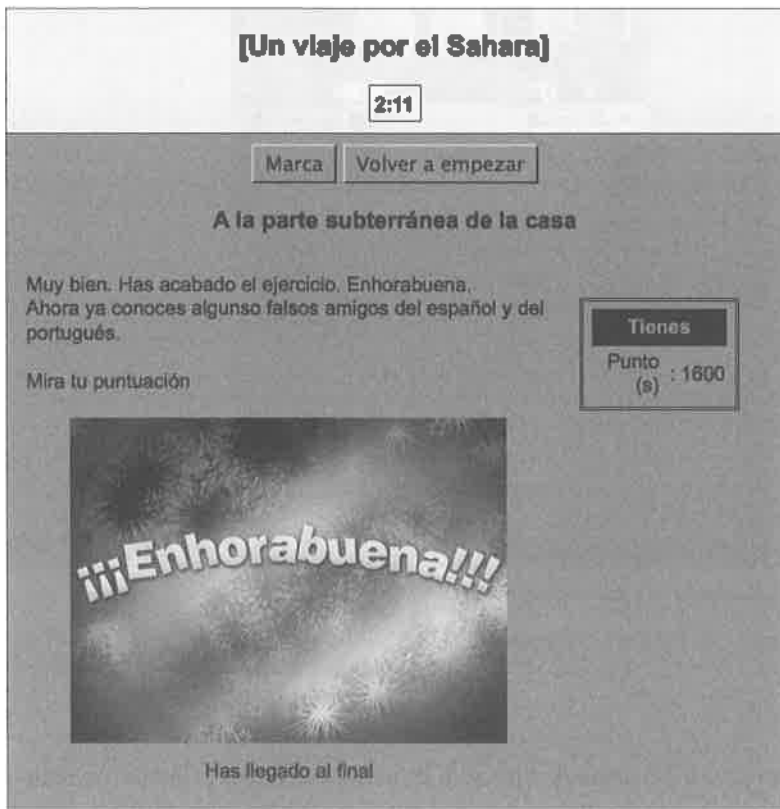



Figura 6. *Final del laberinto*

Durante el periodo de elaboración de *Un viaje por el Sahara*, teniendo la preocupación de ofrecer al alumno la mejor forma de interiorizar los términos seleccionados, se planteó la pertinencia de construir otro laberinto. Este segundo ejercicio debería responder a ciertas exigencias: presentar los mismos falsos amigos que el primero, recrear una historia con un contexto muy diferente y con el orden de los términos alterado. Creamos así «En una cocina», un laberinto de texto centrado en el contexto cotidiano de un joven que decide preparar una cena especial para reconciliarse con su novia (Figura 7).

Tienes
: 850

Me llamo Javier y tengo 24 años, soy informático, pero aún vivo en casa de mis padres. Me gusta mucho jugar al fútbol con mis amigos y el cine, una pasión que tengo desde muy niño. Antes de lo que os voy a contar, yo creía que sabía bien lo que era una cocina, que era fácil cocinar y esas cosas, pero luego me di cuenta de que no tenía ni idea.
El caso es que...



1. Un día se me ocurrió organizar una sorpresa a mi novia y hacerle una cenita con postre y todo. La haría en la casa del pueblo para estar más a gusto, porque entonces ella y yo habíamos estado bastante distanciados por las discusiones. Javier y su novia habían estado:

Ir	Enfadados
Ir	Incompatibles
Ir	Aburridos

Figura 7. *Laberinto 2, En una cocina, nodo 1.*

La estructura del segundo ejercicio es idéntica a la del primero: un texto de entrada (ver Figura 8) con las instrucciones, 17 nodos con 17 falsos amigos, tres enlaces en cada nodo (con el término falso, otro inadecuado y el correcto) y un final.

[En una cocina]

Marcador Reiniciar

Bienvenido a "En una cocina". Este es un ejercicio que pone a prueba tus conocimientos de falsos amigos del español y el portugués. Cuando termines es muy importante que rellenes el cuestionario que anexamos.

Vas a empezar el ejercicio con 850 puntos. A cada pregunta acertada ganas 50 puntos. Si te equivocas, pierdes 50 puntos. En cada pregunta puedes perder un máximo de 50 puntos, ya que aunque falles 2, acertarás la tercera y recuperarás 50 puntos.

Empezar

<= Index =>

Figura 8. Texto de entrada – Laberinto 2

Se elaboró un cuestionario en *google.docs* para conocer la opinión de los usuarios y para poder retirar conclusiones sobre la herramienta. Se les pidió a los alumnos (al finalizar el segundo laberinto) que, una vez realizados los dos laberintos, rellenasen y enviasen el cuestionario (Figura 9).

Laberintos Digitales

Has acabado de hacer dos laberintos digitales. Contesta a estas preguntas de manera breve y precisa.
Es muy importante que respondas a todas las preguntas.

*Obligatorio

Puntos Campo 1 *
¿Cuántos puntos has conseguido al final del primer ejercicio?

Puntos Campo 2 *
¿Cuántos puntos has conseguido al final del segundo ejercicio?

Objetivo *
¿Debe dual es el objetivo de esta herramienta?

Aprendizaje *
¿Crees que los laberintos te podrían ayudar a aprender un idioma? ¿Por qué?

Figura 9. Cuestionario en *google.docs*

La cuestión de la localización en la Web de los laberintos y el cuestionario fue fácil, ya que en la ESE⁹ disponemos de una Plataforma Moodle, con acceso para todos nuestros alumnos. La clase con la que realizamos esta experiencia fue una clase de ELE B1 de 16 alumnos, de los que diez respondieron al cuestionario. Los laberintos y el cuestionario se ubicaron en la asignatura correspondiente a dicha clase. Los parámetros del cuestionario fueron:

1. Sobre el objetivo que creían que tenían los laberintos.
2. Si la herramienta les parecía de utilidad para el aprendizaje.
3. Opinión sobre la herramienta (difícil, fácil, extenso, interesante, divertido).
4. Palabras nuevas que hubieran aprendido.
5. Si les gustaría utilizar esta herramienta en clase de español.
6. Que indicasen la puntuación obtenida en ambos laberintos.

Los resultados del cuestionario nos ofrecieron buenas pistas de trabajo. A la pregunta 1), siete respondieron que el objetivo era aprender falsos amigos del español y del portugués, dos dijeron que era evaluar, uno aprender vocabulario y uno respondió que era motivar al aprendizaje con recurso a las TIC; a la 2), los diez respondieron afirmativamente; a la 3), a seis les pareció interesante, a tres divertido y a uno extenso; a la 4), dos alumnos refirieron la expresión «al azar», dos la palabra «exquisito» y dos mencionaron «espabilado». Las palabras «aburrido», «prenda» y «tacaño» las refirieron 3 alumnos (una cada uno) y, finalmente, uno refirió haber aprendido muchas palabras, sin especificar cuáles. Al punto 5) todos se manifestaron favorables. Copiamos textualmente dos de las respuestas más significativas: «me divertiría al aprender» y «es algo nuevo en la escuela, pero con las nuevas tecnologías e Internet es posible crear una situación de aprendizaje motivadora e interesante para los alumnos». En lo que respecta a los resultados de los dos laberintos (punto 6), los resultados no fueron los que esperábamos, ya que 4 alumnos subieron la puntuación en el segundo laberinto, frente a 6 que la bajaron. Analizando estos últimos datos, pensamos que muchas variables podían haber sido las responsables por el descenso de la puntuación, en especial las circunstancias que cada alumno tuvo en el momento de realizar el segundo laberinto.

CONCLUSIONES

El laberinto digital utilizado para la clase de ELE es un material muy atractivo para el alumno, en primer lugar, porque es una herramienta de TIC, un medio que le atrae (actividades interactivas, las pueden realizar fuera de clase, no necesitan estar acompañados). Además, supone una novedad y es lúdico, es decir, entretenido y divertido. Todo lo anterior refuerza la motivación del alumno ante el ejercicio. Pero además, el laberinto digital promueve un tipo de aprendizaje activo, estimulando al alumno a usar sus conocimientos previos y a la experimentación. El error no es un fracaso en el laberinto digital, sino un momento de reflexión, de nueva información y de adquisición. Por todo lo expuesto, creemos que es una herramienta excelente de enseñanza-aprendizaje para ELE. Al profesor de español le cabe hacer uso de esta herramienta que está a su alcance, ya que podrá ser de gran utilidad para él y para los alumnos.

⁹ Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Oporto.

BIBLIOGRAFÍA

- JUAN LÁZARO, Olga (2004) «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje», en J. Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñanza Español segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1087-1108.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2004) «Internet en la enseñanza del español» en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñanza Español segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1061-1086.
- LARRAZ ANTÓN, Rosa Ana (2007), *Laberintos digitales: una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante e-learning*. Memoria de Máster en enseñanza de ELE. Universidad Antonio de Nebrija.
- LARRAZ ANTÓN, Rosa Ana, *Laberintos para aprender y enseñar lenguas, CI – Cuaderno Intercultural. Recursos para la Interculturalidad y la educación intercultural*, <http://www.cuadernointercultural.com/laberintos-para-aprender-y-ensenar-lenguas/>
- RUIPÉREZ GARCÍA, Germán (2004) «La enseñanza de lenguas asistida por ordenador» (ELAO) en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñanza Español segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1045-1060.
- Un viaje por el Sahara y En una cocina* (laberintos digitales) se pueden visitar en la Plataforma Moodle de la ESE – IPP, <http://moodle.ese.ipp.pt/course/view.php?id=16> (abierta a visitantes)

HIPERHISTORIAS EN LA CLASE DE ELE

Cecilia Silva

Universidad de Tohoku

RESUMEN: El presente artículo propone el uso de enlaces a partir de un texto inicial para desarrollar el vocabulario y guiar a los estudiantes a crear una historia propia. Este trabajo se divide en dos partes. En la primera (teoría multimodal) se explican los conceptos de hipertexto y enlaces: se trata de un enfoque multimodal que puede combinar texto, imagen y sonido. En la segunda parte (práctica en el aula) se aplican estos conceptos en la clase de español como lengua extranjera: los estudiantes trabajan con un texto inicial y, a través de enlaces, acceden a otros textos en diversos modos de comunicación, investigan el vocabulario, trabajan en actividades de lengua (gramática y audición) y pueden elegir diversas opciones para crear y escribir su propia historia.

INTRODUCCIÓN

El trabajo aquí propuesto responde al enfoque multimodal en el aula, que desafía la idea de que la lengua es el medio dominante de comunicación y busca explorar los roles que la imagen, los gestos y los sonidos juegan en la construcción de significados. Algunos de los pensadores más importantes en el tema son Gunther Kress y Theo van Leeuwen.

La multimodalidad ha sido definida por Kress y van Leeuwen (2001:20) como «el uso de diversos modos semióticos en el diseño de un producto semiótico, así como también la manera particular de combinar esos modos». Los modos son «recursos semióticos que permiten la realización de discursos y tipos de interacción. Los medios son los recursos materiales usados en la elaboración de productos semióticos, incluyen las herramientas y los materiales usados.

Intentamos aplicar la teoría de multimodalidad de Kress en clases de Español como segunda lengua extranjera. La actividad aquí expuesta es parte de un trabajo de hipertexto con historias –hiperhistorias– en el que los estudiantes trabajaron con el primer capítulo de Platero y yo.

El presente artículo contiene tres partes:

1. Marco teórico
2. Actividad en el aula: *HiperPlatero*
3. Discusión

MARCO TEÓRICO: MULTIMODALIDAD E HIPERTEXTO

La teoría de la multimodalidad trabaja con conceptos y métodos que no pertenecen específicamente al campo de la lengua sino que van más allá de los límites del estudio de la lengua para ofrecer una visión integral de la función comunicativa (Van Leeuwen, 2004:7-19). Esta idea es reforzada por Gunther Kress (2003:35-60) quien invita a «repensar el lenguaje como un fenómeno multimodal». Este autor considera que siempre ha habido un modo en particular que ha sido dominante con respecto a otros modos, por ejemplo el lenguaje escrito después de la invención de la imprenta, o el lenguaje visual en nuestros días.

En referencia a la multimodalidad, es interesante mencionar tres aspectos: todos los textos son multimodales, hay algunos textos que existen predominantemente en un modo que en otro, y hay sistemas de comunicación culturalmente considerados multimodales. Diversos modos de representación tienen distintas potencialidades y limitaciones y se articulan de distintas formas según las culturas. Además, dos modos como el lenguaje escrito y el visual suponen distintas formas de conceptualización, pensamiento y comunicación. Los modos pueden funcionar independientemente, por ejemplo el modo visual funciona en forma independiente y como un modo semiótico de transportar significados relativamente autónomo. En otras palabras, no depende del modo «lenguaje escrito» para transmitir significados. La lógica profunda de cada modo semiótico está relacionada con su materialidad: el sonido se relaciona con temporalidad y secuencia, las imágenes visuales con simultaneidad y espacio, los gestos con la temporalidad, la secuencia y lo espacial.

La multimodalidad puede servir como basamento teórico de la navegación hipertextual: en la navegación hipertextual la lectura, la escritura y la comunicación no son lineales o mono-modales (solamente lenguaje escrito) sino que requieren la lectura de múltiples recursos interconectados y codificados en animación, símbolos, lenguaje escrito, fotos, sonidos, etc.

Multimodalidad e hipertextualidad están relacionadas con diseño, en el sentido de estructura y proceso: esto implica la selección de elementos dentro de los recursos disponibles, la construcción de una estructura y expresión. Además, multimodalidad e hipertexto comparten una característica común: la hibridez. En realidad, los textos multimodales combinan linealidad horizontal de lo impreso con las características hipertextuales de los textos electrónicos. Esta combinación de modos de expresión y comunicación ha llevado a los autores a tomar una figura del campo de la literatura, la sinestesia, a la cual se refieren como «la interacción de muchos y muy diversos modos en un texto, tanto desde la perspectiva del productor del texto como del lector» (Kress, 2000:15). Un cuarto elemento que interesa mencionar es la intertextualidad: las construcciones hipertextuales y multimodales están construidas con múltiples textos interrelacionados.

A continuación, nos extenderemos en tres características del hipertexto: la no-linealidad, la interactividad y la intertextualidad.

No-linealidad. En un texto tradicional o lineal la información está organizada de modo tal que el lector sigue un orden de lectura establecido y sin interrupciones (a excepción de las notas a pie de página o las referencias bibliográficas). Por lo contrario, Caridad y Moscoso (1991:32-33) expresan que «cuando se habla de transmisión no-lineal de la información no se hace referencia a una transmisión jerárquica, sino a una forma que podría denominarse relacionarse. Esto es, una organización que

se basa en las relaciones establecidas entre distintas partes informativas». La no-linealidad hace del hipertexto un documento sin principio ni fin y por consiguiente multidimensional.

Interactividad. Este aspecto se refiere a la relación bidireccional entre el texto y el lector, quien tomará independientemente decisiones en cuanto al orden de lectura.

Intertextualidad. Como ya lo hemos expresado un hipertexto es un sistema intertextual porque a través de vínculos establece conexiones entre múltiples unidades textuales y crea una red que se encuentra en constante expansión.

El hipertexto resulta de la integración de varios textos ubicados en múltiples espacios por medio de enlaces o vínculos. Pajares Tosca (1999) propone la metáfora del puente para referirse a la naturaleza de los enlaces: «Un puente tiene sus cimientos en dos orillas del mismo modo que el enlace se relaciona doblemente con el texto de partida y el de llegada [...] Los enlaces están perfectamente integrados en el texto de partida y proporcionan a la vez una pista que anticipa el contenido del texto de llegada». Más allá de la función técnica, Pajares Tosca afirma que «los enlaces son herramientas semánticas que poseen un significado propio pero también sugieren otro, un desarrollo del sentido del texto que tenemos que imaginar antes de verlo. Los enlaces nos obligan a pensar asociativamente y a anticipar significados, cuando los activamos estamos conectando ideas, construyendo un sentido». Estas conexiones de diversos textos destruyen una de las características básicas del texto impreso: su univocalidad. Cuando se coloca un texto en una red dicho texto se convierte en parte de un diálogo complejo (Landow y Delany, 1991:3-50). Estos dos autores se refieren al hipertexto como «el uso de la computadora para ir más allá de las cualidades lineales, limitadas y estáticas del texto tradicional» (p.3). Además, por definición, los materiales hipertextuales son productos expandibles y no terminados, siempre abiertos a nuevas posibilidades y conexiones.

Logan (1995:330-331) se refiere en forma genérica a los términos hipertexto e hipermedia e indica que, respectivamente, conectan información textual y multimedial dentro de una base de datos, de modo que hay múltiples formas de acceder y vincular los datos. En los primeros años de la década de 1990 Logan anticipó el impacto que el hipertexto y el hipermedia tendrían en la educación y manifestó que su potencialidad deriva del hecho de que la información está organizada en relación a otras informaciones y no por categorías discretas, como por ejemplo el orden alfabético. En otras palabras, el poder de las aplicaciones hipermediales reside en los vínculos o relaciones que los estudiantes investigan cuando buscan información.

ACTIVIDAD EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE LITERATURA *HIPERPLATERO*

El uso del hipertexto en el aula ha sido propuesto desde hace años por autores como Andersen (2001) y La Rocca (2004). Andersen sugiere una serie de actividades con las que se propone tres objetivos: clarificar las necesidades de aprendizaje para estudiantes y docente, reflexionar sobre el significado de las palabras en contexto y estimular la creatividad y la libre expresión. Por su parte, La Rocca (2004) considera que el hipertexto puede ser óptimo para lograr la aplicación práctica de las teorías de Inteligencias Múltiples y de los estudios sobre estilos de aprendizaje a la didáctica de las lenguas, no sólo como instrumento didáctico sino también como producto final de trabajos elaborados por los estudiantes.

EL HIPERTEXTO EN EL AULA DE ELE

Cuatro grupos de estudiantes universitarios japoneses de español como segunda lengua extranjera en nivel A1 trabajaron en la actividad *HiperPlatero* (ver Apéndice). La actividad se dividió en tres partes:

- a) Conversación sobre mascotas: los estudiantes escribieron un texto muy corto sobre sus mascotas y luego conversaron con sus pares.
- b) Actividad con *HiperPlatero*. La actividad incluyó la lectura del primer capítulo de *Platero y yo* en japonés e investigación del texto en español a través de las actividades propuestas y la lectura de la biografía de Juan Ramón Jiménez. El primer capítulo de *Platero y yo*, en forma hipermedial, permitió la ampliación del tema (conexión del capítulo 1 con la biografía del autor), la visualización de imágenes y conexión con medios auditivos (efectos sonoros) para trabajar el vocabulario, la conexión con videos para practicar la destreza auditiva, la lectura y la investigación de textos paralelos en la lengua en estudio y en la lengua materna de los estudiantes, la interacción con medios técnicos y trabajo colaborativo con los compañeros y la presentación atractiva de un texto literario.
- c) Presentación de un texto propio. Los estudiantes, en grupos, eligieron una mascota y escribieron una breve historia (*Nuestras historias*) que se agregó al hipertexto y fue presentado oralmente.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

Perspectiva de los estudiantes

Algunos de los comentarios de los estudiantes en referencia a la actividad *HiperPlatero* son los siguientes: leer un cuento en pantalla y trabajar con el vocabulario con imágenes y sonidos es divertido, es útil usar diccionarios en línea, (trabajar en clase con computadora) es interesante pero también me gusta la interacción con mis compañeros en las clases sin computadora, es refrescante trabajar con imágenes y sonidos, con las imágenes se hizo más fácil investigar el vocabulario nuevo, fue interesante trabajar con un texto real y escucharlo como canción.

Perspectiva de la docente

La observación de la clase y la lectura de los comentarios de los estudiantes permiten deducir los siguientes inconvenientes y ventajas:

Inconvenientes	Ventajas
La multiplicidad de vínculos puede saturar y desorientar al estudiante.	La diversidad de materiales permite una visión intercultural e interdisciplinar.
No todo el material disponible es la red es creíble, adecuado, veraz o de la calidad esperada.	El material hipermedial e hipertextual propicia un aprendizaje atractivo.
Dispersión: la profusión de información puede generar alejamiento de los objetivos de la actividad.	Autonomía: el estudiante trabaja independientemente, abre vínculos, prueba caminos y se hace más dueño del proceso de aprendizaje
Es muy difícil encontrar una actividad hipertextual totalmente adecuada a nuestros estudiantes en lo referente a nivel, cultura, intereses, edad.	El material elaborado pensando en nuestros estudiantes les permitirá total independencia de estudio.
Lo ideal es elaborar actividades hipertextuales para nuestros estudiantes, lo cual supone bastante trabajo ...	Puede ser apropiado planear actividades hipertextuales basadas en textos literarios, es decir, actividades que impliquen lectura.
El trabajo tiende a ser individual ya que el estudiante interactúa con el ordenador y eventualmente con sus pares en lengua materna en caso de dificultades.	Se puede planear también una actividad de interacción con los compañeros o un trabajo grupal.
Es aconsejable, ya que el trabajo en la red invita a abrir múltiples puertas y a veces esto puede provocar dispersión y alejamiento de los objetivos de la actividad, acotar el trabajo de algún modo.	

DISCUSIÓN

En el presente trabajo nos propusimos insertar un texto literario en un contexto hipermedial para incentivar la lectura de textos literarios, guiar a los estudiantes a investigar el vocabulario y llevar a cabo diversas actividades con el texto.

La mayor limitación del trabajo es que se trató de un hipertexto de lectura solamente, los estudiantes investigaron los vínculos para responder en una hoja y se esti-

ma que eso puede haber restado interactividad estudiante-ordenador. Pero por otra parte, la hoja de papel confirió independencia de movimiento y se pudo incluir una actividad de interacción humana.

¿Cuál fue el lugar del hipertexto en la actividad? Esto nos lleva a recapitular cuál fue el objetivo de la actividad y qué uso se le dio a la estructura hipermedial. Se trató de introducir a los estudiantes en la literatura hispanoamericana y se recurrió al hipertexto para usar sus atractivos multimediales y la combinación de diversos modos de presentar la información. De hecho, las imágenes y los efectos sonoros remplazaron al diccionario electrónico o de papel porque los estudiantes, en caso de reconfirmar los significados, usaron diccionarios en línea. Otro aspecto positivo fue la visualización paralela en pantalla de las dos versiones de Platero, en japonés y en español, lo cual hizo más atractiva la lectura en japonés y simplificó la investigación del texto en español. Si bien hubo un orden indicado para las actividades, los estudiantes trabajaron independientemente, lo cual fue muy ventajoso especialmente en el ejercicio de comprensión auditiva, al cual cada uno le dedicó el tiempo necesario.

Técnicamente, la actividad estuvo muy acotada, los vínculos se concentraron en la investigación de vocabulario. El aspecto positivo es que no se dispersó la atención y la actividad se terminó al final de la clase. En realidad, la construcción hipermedial realizada no llevó a los estudiantes a probar otros caminos fuera de la estructura presentada e investigar otros aspectos como por ejemplo otro capítulo de Platero y yo o algún otro aspecto literario. Por tratarse de una primera experiencia no consideramos esto como un aspecto limitante si bien en las siguientes experiencias se procurará usar el atractivo multimedial para motivar a los estudiantes a probar otros aspectos de la lengua española.

CONCLUSIONES

El entorno multimedial ofrece una atractiva posibilidad para la investigación de vocabulario nuevo. En este artículo, que se trata de una prueba inicial, se ha intentado ofrecer una forma de transformar un texto literario en hipertexto para que los estudiantes investiguen vocabulario nuevo de un modo más integral, con imágenes y sonidos.

Sería irónico decir que el lenguaje puede no ser el principal medio de comunicación en una clase de lengua extranjera. Sin embargo, el ejemplo puede ser ilustrativo para mostrar el potencial semiótico que tienen otros sistemas para la construcción de significados.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, Direk, *Hyper-Active Students*, en *Humanising language Teaching* 2, marzo 2001 [en línea] <http://www.hltnmag.co.uk/mar01/sart2.htm> [consulta: julio 2011]
- DELANY, Paul y LANDOW, George (1991): *Hypermedia and Literary Studies*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- KRESS, Gunther (2000): «Multimodality», *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, (Eds.) B. Cope and M. Kalantzis, South Yarra: Macmillan Publishers Australia Pty. Ltd., 182-202.
- (2000): «Design and transformation: new theories of meaning», *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, (Eds.) B. Cope and M. Kalantzis, South Yarra: Macmillan Publishers Australia Pty. Ltd., 153-161.

- , Leo VAN LEEUWEN, (2001): *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*, London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.
- , (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- LA ROCCA, Marcella (marzo 2005): *La creación de hipertextos en la clase de ELE*. Revista electrónica redELE, Número 3.
- LOGAN, Robert (1995): *The fifth language. Learning a living in the computer age*. Stoddart Publishing Co. Limited, Toronto, Canadá.
- PAJARES TOSCA, Susana (1999): *La cualidad lírica de los enlaces*. [en línea] <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/link.htm> [consulta: agosto 2011]
- UNSWORTH, Len (2001): *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- VAN LEEUWEN, Leo, (2004): «*Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication*», *Discourse and Technology. Multimodal Discourse Analysis*. (Eds) P. Levine and R. Scollon). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

APÉNDICE **HIPERPLATERO**

¿Cómo se llama tu mascota?


¿Cómo es?

¿Qué come?

¿Qué hace?

1 Responde las preguntas y escribe un pequeño texto sobre tu mascota. Pregunta a tres compañeros sobre sus mascotas.

2.Después de la conversación lee el primer capítulo del libro Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez, y lee la biografía del autor. Platero y yo



Ir a capítulo 1 **Ir a actividades**

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto, y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rubias, celestes y azules... Lo llamo dulcemente: «¡Platero!» y viene a mí con un trotocillo alegre que parece que se ríe en no sé qué cascabeles ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscatelas, todas de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que ama niño...; pero fuerte y seco por dentro como de piedra. Cuando puzco sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de lino y despacatos, se quedan mirándolo:

-Tiene acero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

External links and images connected to the text:

- <http://youngblin.es.com/IT14-Da1-y-Raetha.html>
- <http://www.bark.com/cjpa/wqb>
- <http://www.bark.com/cjpa/wqb>

Actividades

1. ¿Puedes sugerir un título para el primer capítulo del libro?
2. ¿Qué animal es Platero? ¿Cómo es? ¿De qué color es? ¿De qué color son sus ojos? ¿Que come Platero?
3. Busca las palabras que indiquen colores.
4. Busca las palabras que indiquen partes del cuerpo.
5. Busca las palabras que indiquen sonidos.
6. Busca las palabras que indiquen alimentos.
7. Mira el video de Platero y ordena el texto.

Video

8. Elige una palabra de la historia y haz un dibujo con ella.



[Regresar al texto](#)

Nuestras historias

Hay una ardilla en el bosque.

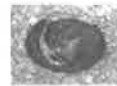


La ardilla es pequeña y bonita.
Es libre, rápida y puede subir a los árboles.
Corre mucho en verano.

La ardilla come varias cosas.



La comida favorita es la nuez y el champiñón.
Recoge muchas nueces y champiñones en otoño.
La ardilla duerme en invierno.



Entonces, pone la comida en las mejillas y la guarda en un cubil.

La primavera viene...

La ardilla esta enamorada de alguien...



LA WEB 2.0 EN ELE: ALGUNAS HERRAMIENTAS PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE VERBOS

Rubiane Maria Torres de Souza

*Doctoranda en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español
Universidad de Valladolid*

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunas herramientas de la Web 2.0 que pueden ser utilizadas en la enseñanza de verbos en Español Lengua Extranjera.

Está estructurado en cuatro partes: 1- *Qué hay en la Red y la Web 2.0* – donde hablamos de la Red y de su evolución hacia la Web 2.0, y comparamos la Web 1.0 y 2.0; 2- *Tratamiento de los verbos en la Red* – donde comentamos la forma como encontramos el estudio de los verbos, sus aplicaciones en la Red y con la Web 2.0; 3- *Sugerencias de herramientas Web 2.0 para los Verbos* – donde hablamos sobre las herramientas que podemos utilizar en la enseñanza de Verbos y sugerimos algunos ejemplos prácticos; y 4- *la Conclusión*.

La gran mayoría de los profesores andamos entre fotocopias, corta-pegas de distintos libros, adaptaciones de aquí y de allá. Muchos creemos que no hay un libro de texto perfecto y preparamos material extra para reforzar aquello que nos parece interesante para mejorar el contenido que daremos a nuestros alumnos. Somos verdaderos artesanos preparando material casi a diario.

En 2000, en otro Congreso también de ASELE, ya defendíamos la figura del profesor artesano en nuestro trabajo *«Realidad virtual: el día a día del profesor artesano»* e luego en *«Internet como instrumento para la creación de material y actividades en la enseñanza de la gramática en ELE»*¹. Y defendíamos también que Internet era un gran aliado de este profesor pues en ella se podría encontrar muchos recursos que podrían ser trabajados para la creación de material, y citábamos varias páginas a partir de las cuales podríamos crear actividades con materiales auténticos a partir de periódicos online, canciones, tiras de comics, que podían ser adaptadas para trabajar las distintas destrezas de Comprensión y Expresión Oral y Escrita. Este año tenemos la oportunidad de hablar de la Red y tratar el tema de forma más directa, más específica. ¡Ya era hora!

QUÉ HAY EN LA RED Y LA WEB 2.0

Hablar de enseñanza de idiomas sin hablar de Nuevas tecnologías hoy día es algo casi imposible pues cada vez es mayor el número de instituciones que se están moder-

¹ Trabajo en prensa, todavía no publicado.

nizando para estar a la altura no sólo de este futuro inmediato y próximo, sino como forma de acercarse al alumno e intentar mejorar la calidad de sus enseñanzas.

Preguntar si el fin justifica los medios es del todo obsoleto, puesto que ya está más que comprobado que las TICs, usadas de manera correcta, pueden ser y son un gran aliado para mejorar la enseñanza-aprendizaje, y eso no sería diferente en un área tan relevante como el de Español Lengua Extranjera (ELE). Pero ¿cómo utilizarlas? ¿Qué recursos «beber» de ellas? ¿Cómo aplicarlas a la enseñanza de las diferentes destrezas? ¿Cómo plantearlas en el ámbito del Marco Común Europeo de Referencia?

Si en nuestros trabajos anteriores ya hablamos de ello e intentamos contestar a algunas de estas preguntas, ahora creíamos que deberíamos avanzar un poco. Y más teniendo en cuenta que a mediados de 2004 aparecen ya nuevos términos relacionados con el uso de la Red, y surge lo que conocemos como Web 2.0, que tuvo como principal promotor a O'Reilly.

Viendo estos nuevos términos, al parecer, lo que usábamos entonces, eso de leer periódicos, encontrar letras de canciones, mandar correos electrónicos, etc podría ser encuadrada en lo que los expertos llamaron de Web 1.0. en contraste con el nuevo término de O'Reilly. Pues la Web 2.0 planteaba algo más innovador ya que la Red dejaba de ser un simple escaparate de contenidos para convertirse en algo más abierto y participativo para nuestros alumnos.

Si queremos comparar estas dos modalidades, dado el espacio que tenemos disponible aquí y para la presentación en el Congreso, y sin querer adentrarnos mucho en teorías² relacionadas con este tema, intentaremos atrevidamente resumirlas en dos palabras -- recursos y herramientas-- donde:

Web 1.0 = **recursos** → para que el profesor cree, el alumno lea, escuche...

Web 2.0 = **herramientas** → para que el profesor y el alumno creen = interacción

Como hemos dicho, para nosotros, la Web 2.0 es sinónimo de herramientas online y por ello decidimos conocer este «nuevo mundo» para ver qué herramientas nos podrían ser útiles como profesor. Y crean, hay miles³, un sinfín de cosas que nos pueden servir de base.

Para este Congreso, entre los varios temas que podíamos tratar, decidimos delimitar como objetivo la enseñanza de verbos, uno de los temas gramaticales donde el alumno suele tener más dificultad, e intentamos verificar cuáles de estas herramientas nos podrían servir. Y tras analizar, probar, y trabajar con algunas de ellas decidimos sugerir en nuestra presentación algunas propuestas que queríamos compartir porque consideramos que pueden ser útiles y prácticas para la enseñanza de verbos a alumnos de ELE, en especial a lusohablantes⁴, pero posiblemente adaptables a alumnos de LM distinta al portugués.

² En la Bibliografía indicaremos textos y páginas webs que tratan de ello.

³ Véase en la Bibliografía indicaciones de herramientas.

⁴ La idea de en un principio tratar de alumnos lusohablantes es porque es parte de la Tesis doctoral en la que estamos trabajando.

Dicho esto, y dirigiéndonos ya al tema que hemos propuesto inicialmente, empezamos por investigar el tratamiento que tienen los verbos en la Red. Ya sabemos que «en Internet podemos encontrar de todo» y que esta es una de las frases que oímos a diario, pero antes de nada debemos plantearnos si ese «todo» nos sirve a los profesores, y si les sirve a los alumnos.

TRATAMIENTO DE LOS VERBOS EN LA RED

Al delimitar nuestro trabajo en la enseñanza de Verbos fuimos directamente a un buscador para ver qué podíamos encontrar sobre el tema. Y definiendo 4 entradas de búsqueda hemos encontrado los siguientes resultados:

Entrada para búsqueda	Resultado
Verbos en español + es	Aproximadamente 10.900.000
Verbos irregulares en español + es	Aproximadamente 629.000
Verbos en español + ejercicios + es	Aproximadamente 3.060.000

Pudimos ver que había innumerables páginas que tratan sobre verbos. Y que buena parte de las primeras webs que aparecían eran páginas con listas de conjugaciones, conjugadores de verbos, y ejercicios (gran parte de ellos eran de rellenado de huecos). Pero que también, a medida que íbamos delimitando aún más nuestra búsqueda, nos encontrábamos con páginas más interesantes.

Nos paramos a preguntarnos si en medio de esta infinidad de información el alumno: ¿sabría ver las que traen los mejores datos sobre este tema? ¿Elegiría para sus trabajos y pesquisas aquellas de fácil «corta-pegar»? ¿Se quedaría con las que trae el tema ya «masticado»/listo para «tragar»? ¿O investigaría realmente las más adecuadas para sus trabajos? Nuestra experiencia como investigadora nos demuestra que a final con tanta información (buena o no) acabamos por perdernos, y con el alumno pasará algo parecido.

Por supuesto que debemos incentivar al alumno a que investigue, que busque por sí mismo, el aprender a aprender, pero también creemos que el profesor le debe dar pautas para guiarse en esta investigación.

LOS VERBOS Y LA WEB 2.0

Después de una primera búsqueda delimitamos aún más el tema y nos propusimos a investigar qué había en la Red que tratara sobre verbos pero que concretamente utilizaran herramientas de la Web 2.0.

Lo que encontramos nos sorprendió un poco porque eran pocas las webs relacionadas con el español, pero luego vimos que delimitando aun más la búsqueda, añadiendo alguna herramienta Web 2.0, el número de páginas encontradas crecía considerablemente.

Entrada para búsqueda	Resultado
Ejercicios con Htpotatoes + Verbos	Aproximadamente 5.210

Investigando un poco más encontramos innumerables ejercicios y actividades creados con herramientas de la Web 2.0⁵. Algunas muy básicas, que cambiaban el formato pero tenían el mismo fin (es el caso por ejemplo del uso del Hotpotatoes⁶ para ejercicios de rellenado de huecos) y otras más elaboradas y cuidadas donde el alumno podía hacer ejercicios pero también participar, colaborar, interactuar; algún proyecto con wikis dirigido a la Expresión escrita colaborativa; y algunas webquests.

No podemos citar aquí todas estas webs por lo que indicamos que se dirijan a <https://sites.google.com/site/fadosambinha/cantinho-da-autora/conexion-espanol>.

SUGERENCIAS DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA LA ENSEÑANZA DE VERBOS

Comparando la enseñanza de antes con la actual, nos atrevemos a resumirla en 3 momentos, poniendo como ejemplo que el tema a tratar es el Imperfecto de Indicativo:

	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Motivación	Casi no se hacía. A veces se empezaba la clase con un texto. O directamente por el tema gramatical previsto.	Un texto sacado de Internet, una canción.	Un video de Youtube
Material	Cuadro de verbos (hecho en una cartulina o escrito en la pizarra), libro de texto, y fotocopias con ejercicios.	Power Point (con cuadros de verbos), videos de Youtube, libro de texto, fotocopias.	Letra en Hotpotatoes para completar (Comprensión oral y escrita); webquest sobre el tema (Imperfecto – incluye Power Point); blog, site para consulta; Audacity, Podcast (para Expresión Oral); Wiki (para

Como podemos ver en el ejemplo⁷ del momento 3 cotejamos las 4 habilidades planteadas en el Marco Europeo e incluso una quinta habilidad que es la interacción, poco trabajada pero también planteada en el Marco Europeo, que antes no se hacía.

⁵ Véase listado de buena parte de ellas en: <https://sites.google.com/site/fadosambinha/cantinho-da-autora/conexion-espanol>.

⁶ Véase más detalles sobre esta herramienta en: <http://www.aula21.net/segunda/hotpotatoes.htm>

⁷ Creemos que si organizamos actividades de este tipo el alumno no se pierde «navegando» en Internet, sino que va dirigido a buen puerto pues le damos unas pautas y directrices para alcanzar una finalidad concreta, que en este caso era el Imperfecto de indicativo. El alumno no solo escucha una canción sino que interactúa con mucho más cosas a partir de ella, investiga por su cuenta pero dentro de un «mundo virtual» adecuado a sus necesidades.

¿Y que herramientas usar? ¡Hay una infinidad de ellas! Pero intentando hacer un Top 10 de estas herramientas⁸ que puedan ser útiles para la enseñanza de verbos, sugerimos las siguientes⁹:

1. **CmapTools**: indicada para que el profesor cree esquemas de aula. Debemos bajar el programa e instalarlo en el ordenador que vamos a usar o bien guardar el archivo creado como pdf para enseñarlo en cualquier ordenador. Se pueden añadir imágenes, audios, videos y textos.
2. **Hotpotatoes**: para que el profesor cree actividades interactivas online. Se puede anexas textos, audios y videos.
3. **Audacity**: para crear audios (grabar y editar). Hay que bajar el programa y el complemento «lame» que nos permite guardar los archivos ya en mp3.
4. **Podomatic**: para grabar y crear audios, tiene grabadora por si no queremos bajar programas de grabación, se puede colgar en blogs utilizando el «embed» – un óptima herramienta para ejercicios de Expresión oral.
5. **Google**: a través de su web podemos usar 3 herramientas que sirven para crear sites, blogs y documentos y presentaciones. Una óptima forma de interactuar con el alumno.
6. **Wikispace** : para crear wikis colaborativas – puede ser usada para Expresión escrita.
7. **Slideshare**: para transformar power point en slides. Sirve para el profesor pero también para los alumnos a la hora de presentar algún trabajo y compartirlos en la Red.

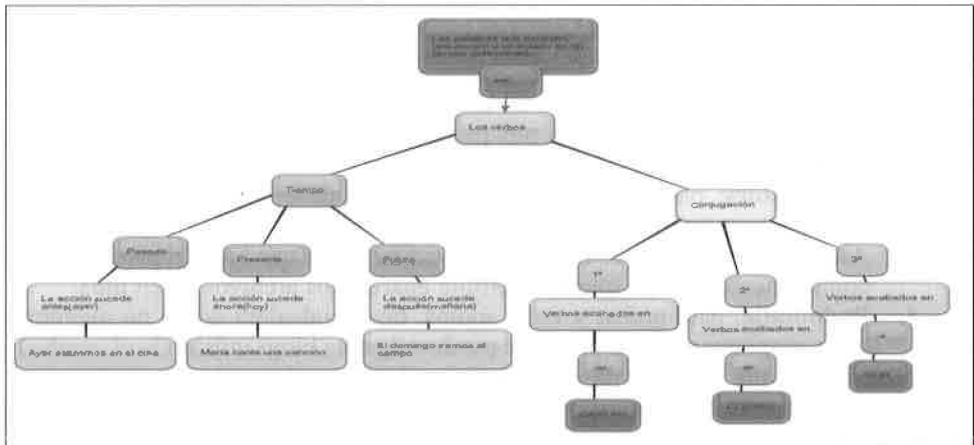
ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS DEL USO DE ESTAS HERRAMIENTAS

Dado el espacio que disponemos aquí, citaremos sólo 3 ejemplos prácticos del uso de estas herramientas aplicadas a la enseñanza de Verbos:

1. Utilizando CMapTools:
<http://colegioberrocal.wikispaces.com/Mapa+conceptual+Verbos. Conjugaciones+y+tiempo>

⁸ Para ver los links de cada una de ellas y algunos tutoriales pueden ir a: <https://sites.google.com/site/eportfoliomipl20rtores/referencias-material-de-consulta-1>

⁹ Utilizamos algunas de ellas para crear materiales de Portugués Lengua Extranjera – PLE, y también en nuestro proyecto presentado en el Curso «Materiales Interactivos para Portugués L2 en la Web 2.0» del Instituto Camões (Portugal) que se publicará este año (véase bibliografía).



2. Utilizando Hotpotatoes + audio TVE:
http://www.ver-taal.com/ej_tiempos_20080211_accidentescarretera.htm

Inicio Trailers Reportajes Anuncios Vocabulario Gramática Cultura Acentos

Gramática: uso de los tiempos del pasado (Telediaro TVE: 11/02/2008)

Diccionario de la RAE:

Completa las frases con los verbos indicados en la forma correcta del pretérito indefinido, pretérito imperfecto o pretérito perfecto.

Puedes verificar tu respuesta escuchando el reportaje o haciendo clic en el botón **Comprobar**.

Haz clic en **?**, **✓** o **X** para recibir una explicación.

Además puedes consultar la información sobre el uso de los tiempos del pasado.

Para el uso del pretérito perfecto ten en cuenta la fecha del accidente (10/02) y del reportaje (11/02). Por otro lado se entrevistó a la portavoz del SANJUR la misma noche del accidente (10/12).

Accidentes del fin de semana

Al menos 18 personas ? (morir) este fin de semana en accidentes de tráfico, el último y uno de los más graves anoche en Madrid al volcar una furgoneta en la que ? (viajar) ocho personas. Tres de ellas ? (morir). Una niña de tres años ? (estar) entre las víctimas y otras ? (resultar) heridas.

Éste es el estado en el que ? (quedar) la furgoneta en la que ? (viajar) las víctimas. El vehículo que ? (transportar) a ocho personas se ? (salir) de la vía

3. Creando un Podcast: <http://rtorres.podomatic.com>



Creemos que todas estas herramientas pueden ser trabajadas en una única herramienta final. Y para ello sugerimos como idea la creación de una actividad creada con otra herramienta 2.0, la Webquest¹⁰.

Un ejemplo interesante de webquest para la enseñanza de verbos puede ser lo que vemos en <http://nonaufregar.blogspot.com/>



¹⁰ Queríamos presentar aquí una webquest nuestra pero la que hemos creado hace parte de otro proyecto a ser publicado y por eso preferimos presentar aquí otros ejemplos igualmente prácticos. Para que vean otros ejemplos de webquests dirigidas a la enseñanza de Verbos indicamos que vayan a <https://sites.google.com/site/fadosambinha/cantinho-da-autora/conexion-espanol>.

Creemos que los ejemplos anteriores pueden ser una muestra de lo que podemos hacer con algunas herramientas Web 2.0 para convertir nuestras clases en algo más interesante y que motive al alumno. El esquema del ejemplo uno deja de ser sólo flechas y cuadros y se convierte en algo más colorido y que sin duda llama la atención del alumno; el ejercicio del ejemplo 2 deja de ser un simple relleno de huecos y pasa a ser un conjunto entre Comprensión Oral y Escrita; el ejemplo 3 deja de ser un simple ejercicio de Expresión Oral para convertirse en un instrumento de autoevaluación para el alumno; la webquest del último ejemplo deja de ser una simple noticia de periódico para convertir a los alumnos en detectives, periodistas, etc. haciéndoles actuar/interactuar.

Para todas ellas y para las que usemos para crear material para la enseñanza de verbos sugerimos que usemos siempre unas pautas previamente dadas por el profesor y destacamos entre ellas: que utilice los verbos que están tratando; y que utilicen vocabulario, expresiones, estructuras propias de su nivel de enseñanza.

CONCLUSIÓN

A modo de resumen, podemos decir que la Web 2.0 ofrece:

Como Ventajas	Como Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - la gran mayoría sólo pide que te registres; - son de fácil manejo (y buena parte tiene tutoriales que nos ayudan a aprender a manejarlas); - interactuamos; - el alumno también puede crear 	<ul style="list-style-type: none"> - algunas piden que se instale el programa; - hace falta dedicar tiempo; - hay que tener acceso a Internet y/o recursos audiovisuales pertinentes (cosa que no todos los centros disponen).

Por lo tanto creemos que sí podemos contar con ellas para crear material y para que el alumno también cree e interactúe. Pero con el cuidado para no perderse entre miles de informaciones o contenidos no siempre necesarios. Consideramos que si le dirigimos, si le guiamos hacia el objetivo que queremos que logre, si lo hacemos según el nivel del curso que tienen y según las características del grupo, seguramente ganamos todos en tiempo, en conocimientos y contenido, y en la mejoría de la calidad de la enseñanza de los verbos. Y para ello recomendamos¹¹:

¹¹ Recomendamos también que tenga siempre lista una carpeta con recursos como imágenes, textos, apuntes sobre los contenidos de la programación didáctica (gramática, literatura, cultura, etc.) para que así le sea más fácil tener una base de datos personal y no tener que «perder el tiempo» buscando material en la Red.

- 1º. - Pensar en la actividad que quiere crear (delimitando tiempo, público, etc).
- 2º. - Seleccionar el tipo de material que necesita (textos, imágenes, apuntes o material propio ya creado anteriormente).
- 3º. - Seleccionar los tipos de herramientas Web 2.0 que puedan ser útiles para la actividad que quiere crear;
- 4º.- Ver la viabilidad de las herramientas seleccionadas donde va a aplicar la actividad, pues no todos los centros cuentan con los recursos necesarios (por ejemplo un proyector en el aula).
- 5º.- Hacer un test de prueba con el material antes de utilizarlo en el aula y/o con los alumnos.
- 6º.- Aplicar lo que creamos.
- 7º. -Compartir con otros colegas.

Creemos que el «profesor artesano» del 2000, seguirá existiendo, y seguirá buscando, investigando, adaptando, y creando. Pero ¿qué es la labor de un profesor sino hacer eso casi a diario?

Y hay que actualizarse, hay que tener valor, ser persistente y constante, y buscar siempre cosas nuevas y adaptarse a ellas. Intentando que el uso de la Red no sea sólo un simple medio para cambiar el formato y seguir haciendo lo mismo, sino que se puedan hacer cosas de modo distinto, que se puedan aprovechar tanto los recursos como las herramientas que ésta nos ofrece¹².

El futuro ya es el presente. Con las TICs avanzamos muy rápido y lo que antes eran solo recursos, correo electrónico, información, música online pasamos a llamar Web 1.0, luego Web 2.0 con sus herramientas, y dentro de poco ya andaremos a vueltas con la Web 3.0 y 4.0¹³.

Ya se utilizan ipads, tablets e incluso empiezan a utilizarse los móviles, que ya dejan de ser un inconveniente en el aula para transformarse en un aliado para nuestras clases¹⁴... El futuro ya está aquí, el futuro es ahora. Pero necesitamos también dedicar tiempo para aprender a usar todo ello, y los centros de enseñanza deben poner los recursos necesarios e invertir en la formación de su equipo docente.

Necesitamos tiempo, pero no lo tenemos. Así que hay que atreverse. Hay que investigar, hay que crear. Y ahora ya no solos, sino también con los alumnos.

Sí, el futuro es ahora. Pues, ¡manos a la obra, artesanos míos!

¹² Por ejemplo una clase de laboratorio puede ser algo más que un simple ejercicio de repetición para trabajar la fonética; o un simple completar relleno de huecos escuchando una música o un vídeo.

¹³ Vean un cuadro resumen de la evolución Web 1.0 a 4.0 en: <http://albertocastellanoriveros.blogspot.com/>

¹⁴ Vean algunas herramientas de la Web 2.0 Móvil en Wirenode, MobileStudy, Google mobile e Zoho Mobile. Y algunos ejemplos de materiales en <http://fadosambinhart.wirenode.mobi/> y <http://www.mobilestudy.org/ut/2162/> (que ya se usan en Portugal e incluso como temas de Tesis doctorales: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>

BIBLIOGRAFÍA¹⁵

- A. CARVALHO, Ana Amélia (org.) (2008): *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores*, Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. [en línea] <<https://sites.google.com/site/eportfoliomipl20rtorres/referencias--material-de-consulta-1>>
- ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén. (1999): «Integración de destrezas y diseño de tareas» en el Curso de Metodología del Español como Lengua Extranjera en Valladolid.
- CASANOVA, Lourdes (1998): *Internet para profesores de español*, Madrid: Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo (versión castellana, Instituto Cervantes, Madrid. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- CRUZ PIÑOL, Mar (1997 a): «Guía para navegantes. La lengua española en Internet». *Carabela*, 42: 147-152.
- CRUZ PIÑOL, Mar (1997 b): «La World Wide Web en la clase de E/LE». *Frecuencia L*, 4: 47-52. Y en *Especulo*, 5, [en línea] <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm>
- FERNÁNDEZ PINTO, Jimena (1998): «Entornos hipertextuales para E/LE», *Especulo. Revista de estudios literarios*, 10, Universidad Complutense de Madrid. [en línea] <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor_hyp.html>
- GARCÍA SANTA CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan Curricular*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>
- MOURA, Adelina; y Rubiane Maria TORRES DE SOUZA (2011): *Projectos de aprendizagem com a Web 2.0*, Lisboa: Instituto Camões. (En prensa).
- RUIPEREZ, Germán (1997): «La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)», *Carabela*, 42: 5-25.
- SITMAN, Rosalie (1998): «Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE», en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, nº 18, pp. 7-33. [en línea] <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>>
- TORRES DE SOUZA, Rubiane Maria (2000): «Realidad no virtual: el día a día del profesor artesano», *Actas XI Congreso ASELE* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0915.pdf>
- TORRES DE SOUZA, Rubiane Maria: *Internet como instrumento para la creación de material y actividades en la enseñanza de la gramática en ELE* (En prensa)
- [en línea] <<https://sites.google.com/site/eportfoliomipl20rtorres/referencias--material-de-consulta-1>>
- [en línea] <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>
- [en línea] <<http://web20spc.blogspot.com/2010/11/web-20.html>>
- [en línea] <<http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>>
- [en línea] <<http://www.aula21.net/segunda/hotpotatoes.htm>>
- [en línea] <<http://phpwebquest.org/newphp/>>
- [en línea] <<http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>>
- [en línea] <<http://www.podomatic.com/featured>>
- [en línea] <<http://www.wikispaces.com/>>
- [en línea] <<http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/materiales>>
- [en línea] <http://www.materialesdelengua.org/WEB/index_web.htm>

¹⁵ Ateniéndonos a las normas de publicación, y no pudiendo colocar aquí toda la bibliografía pertinente, indicamos nuestro site como referencia para consultarla: <https://sites.google.com/site/fadosambinha/> (en el apartado «Cantinho do E-Portfolio» en «Cantinho da autora»). Y en el caso de que haya algún cambio de dirección dejaremos una nota de aviso.

EL USO DE LOS CORPORA EN EL ANÁLISIS DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS POR APRENDIENTES DE ELE

An Vande Castele

Vrije Universiteit Brussel, IDLO

RESUMEN: Este artículo presenta una serie de tareas de investigación realizadas por estudiantes de lingüística no nativos del español con respecto al empleo de los marcadores discursivos. Enfocamos cómo el uso de los corpora en línea les ayuda en el análisis de los marcadores. A lo largo del estudio se discutirán los diferentes pasos seguidos con los estudiantes. Primero, se revisan unos aspectos teóricos sobre las características típicas de los marcadores. Después, los estudiantes realizan un estudio lexicográfico y por fin elaboran un análisis empírico basado en datos recopilados en varios corpora en línea.

El objetivo del presente texto consiste en indicar cómo los estudiantes de lingüística aprenden a diferenciar los significados de los nexos discursivos y cómo determinan en qué contexto sintáctico y pragmático estos recursos cohesivos suelen utilizarse.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo versa sobre el empleo de los corpora disponibles en la Red en el estudio de los marcadores discursivos por parte de estudiantes de lingüística no nativos del español. A lo largo del texto se describirá cómo nuestros estudiantes, que son aprendientes del español como lengua extranjera, aprenden a diferenciar los significados y usos de los marcadores discursivos en español. Y vista la temática del congreso, focalizaremos cómo el empleo de los corpora en línea les ayuda en sus análisis, y, por supuesto también en la adquisición de la lengua extranjera.

Comentaremos cómo los estudiantes realizan una serie de tareas de investigación con el objetivo de examinar el empleo de los marcadores discursivos. Discutiremos los diferentes pasos, las diferentes tareas realizadas por los estudiantes. Tras revisar unos aspectos teóricos, realizan un breve estudio lexicográfico y después elaboran un análisis empírico sobre el empleo de una serie de marcadores.

COHERENCIA Y COHESIÓN DISCURSIVA

Antes de entrar en los detalles teóricos sobre los marcadores discursivos conviene revisar el concepto de texto. Lo definimos de acuerdo con Halliday y Hasan (1976:1) como *«any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a*

unified whole»; así que no solo se restringe al discurso escrito. Abarca cualquier tipo de pasaje, hablado o escrito, de una longitud cualquiera, pero que semánticamente constituye un conjunto unitario. Con esta definición el texto o discurso se considera como un acto lingüístico comunicativo centrado en la interacción entre locutor e interlocutor. Otras definiciones subrayan aspectos similares. Adam (1990: 49) define el texto de la manera siguiente: «*un texte est une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin.*» La finalidad comunicativa es claramente un elemento esencial. Herrero Cecilia (2006:81-82) lo formula de la manera siguiente: un texto es

«una unidad comunicativa organizada como un todo semántico que trasciende las frases y las proposiciones que lo integran. El texto responde a una intencionalidad comunicativa que surge en un contexto o situación de interacción, y está organizado siguiendo un principio de cohesión interna [...] y de coherencia o pertinencia comunicativa [...]».

Así, un discurso implica mucho más que una simple sucesión de oraciones. Implica varias vertientes: una vertiente morfosintáctica (que remite a la forma y estructura), una parte semántica (que se refiere al significado) y una parte pragmática (que incorpora las posibles inferencias).

Se ilustra claramente con el ejemplo famoso 'Tengo mucho trabajo' tomado de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999:4057). La frase se presenta de la misma manera formal y tiene una interpretación semántica idéntica en (1b) y en (2a):

(1a) *¿Quieres venir al cine?*

(1b) *Tengo mucho trabajo.*

(2a) *Tengo mucho trabajo.*

(2b) *Lo siento, no puedo ayudarte. He quedado y me tengo que marchar.*

Desde una perspectiva pragmática, al contrario, se trata de dos intervenciones con una lectura muy distinta: en (1b) 'Tengo mucho trabajo' se considera como una disculpa y se rechaza la invitación, mientras que en (2a) se ofrece una información que puede interpretarse como una solicitud de ayuda.

Otro ejemplo más: si un niño dice: «*Tengo hambre*», no quiere informar, sino que busca acción, quiere que la madre deduzca que su hijo le está pidiendo algo de comer, aunque no lo haya dicho expresamente. Significa que la comunicación no solo es un hecho de descodificar los mensajes basándose en lo que denotan los elementos constitutivos. Implica también una importante parte deductiva. El interlocutor tiene que inferir cosas.

Estas consideraciones nos llevan a los conceptos de coherencia y cohesión textual. La coherencia discursiva remite a la unidad de sentido que debe poseer un texto. Las diferentes partes en un texto coherente deben corresponder a una unidad temática y suelen perseguir un determinado objetivo comunicativo. Según Givón (1995:61) la coherencia discursiva es «*the continuity or recurrence of some element(s) across a span (or spans) of text*». Se refiere al equilibrio entre información dada y nueva (cf. Prince, 1981) o el equilibrio entre la continuidad informativa y la repetición de información ya ofrecida (cf. Adam, 1990).

La cohesión discursiva se refiere a la vertiente interna del discurso e indica la concatenación de los elementos en un texto y los diferentes tipos de relaciones que se esta-

blecen en un texto. Muy en general se suele distinguir entre los recursos referenciales y los elementos de conexión. Los marcadores pertenecen al segundo grupo, aunque no todos los marcadores se consideren como conectores.

PROPIEDADES TÍPICAS DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Primero, recordamos unas definiciones del concepto de marcador discursivo y después detallamos sus propiedades típicas. Los marcadores del discurso son, según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999:4057),

«unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación».

Fuentes Rodríguez (1987:23) los define como «unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior de la oración, en el texto, proporcionando a éste unidad y coherencia».

Los marcadores discursivos asumen un papel vinculante. Funcionan como nexos entre los diferentes elementos significativos en el texto. Son elementos reguladores que orientan la distribución informativa. En realidad no resulta tan evidente proponer una definición clara, unívoca.

Además, las dificultades en la definición también se notan en la terminología: *marcadores / conectores / operadores / partículas / enlaces discursivos / pragmáticos / textuales / extraoracionales* (cf. Garcés Gómez, 2008 y Vázquez Veiga, 2003).

Ahora bien, conviene distinguir, de acuerdo con Briz *et al.* (2008) cuatro funciones básicas que suelen asignarse a los marcadores discursivos.

- La función, quizá más importante, se refiere a la conexión de varias partes en el discurso. El aspecto de la conexión se subdivide en tres subtipos: la conexión argumentativa, la reformuladora y la estructuradora.
- Otros marcadores asumen una función de modalización, que consiste en una posible intensificación o atenuación de lo dicho.
- La función de focalización sirve para destacar un determinado elemento en el discurso.
- El último tipo de marcadores se emplea para mantener el contacto en el acto comunicativo (función de control de contacto).

Entre las propiedades típicas de los marcadores Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) destacan los elementos siguientes:

- Los marcadores discursivos se caracterizan por su carácter invariable. Suele tratarse de palabras o locuciones invariables. Además, poseen un alto grado gramaticalización. Han perdido su pleno significado léxico para adoptar un funcionamiento fijo en el texto. Implica, por ejemplo, que no admiten modificadores (**en gran consecuencia, *por un importante lado*) ni forma plural (*bueno > *buenos*).
- Un segundo aspecto atañe a los diferentes ámbitos textuales en los que se encuentran los marcadores discursivos. Ciertos se sitúan en el nivel de la ora-

ción, otros aparecen aislados de la oración misma y asumen una función extra-oracional. Bazzanella (2006:456) apunta al respecto:

«Discourse markers are items external to propositional content which are useful in locating the utterance in an interpersonal and interactive dimension, in connecting and structuring phrasal, inter-phrasal and extra-phrasal elements in discourse, and in marking some on-going cognitive processes and attitudes».

También pueden ocupar varias posiciones en una oración: ciertos siempre se ponen al inicio, otros admiten más variación y pueden colocarse al inicio, al final y/o en una posición intermedia, algunas veces se incorporan dentro de un sintagma.

- El significado de procesamiento, por fin, refiere a lo siguiente. Los marcadores discursivos no contribuyen a la representación de la idea que quiere comunicar el hablante, sino que ordenan las inferencias, guían el proceso de interpretación. Ahora bien, las entidades lingüísticas con un significado conceptual son aquellas que pasan por algún concepto mental; los elementos de procesamiento, al contrario, no remiten a imágenes conceptuales, sino que actúan como instrucciones en un texto y orientan al lector. Unos casos concretos para aclararlo. Con el significado conceptual se refiere a lo siguiente: si digo o escribo «mesa», se asocia a esta palabra una imagen mental de una cosa (que suele ser de madera o metal, un mueble, con tabla lisa, con 4 patas, etc.). Esta imagen mental es el significado conceptual. La referencia, luego, indica el objeto concreto en la realidad extra-lingüística. En el caso de los marcadores, por el contrario, se dice que poseen un significado de procesamiento o procedimental. El marcador *sin embargo*, por ejemplo, no admite una representación, no conduce a una imagen mental de un concepto. Lo que sí hace es relacionar miembros en un texto.

TAREA DE INVESTIGACIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE LINGÜÍSTICA

Pasamos ahora a la tarea de investigación que realizan los estudiantes en el seminario de lingüística. Tras una breve exposición teórica sobre los marcadores, les pedimos que sintetizen algunas obras básicas, unos capítulos de Portolés (2007²) y las primeras secciones en el capítulo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* editada por Bosque y Demonte. Reúnen la información que, según ellos, es más representativa en la definición del marcador discursivo.

Después, elaboran un breve estudio lexicográfico. Cada estudiante recibe un marcador e investiga su significado en varios diccionarios. Para esta parte lexicográfica de la tarea buscan información tanto en diccionarios generales (Maldonado, 2006⁸; Moliner, 2007³; RAE, 2001²²; Sánchez Pérez, 2001; Seco *et al.*, 2008⁴) como en diccionarios especializados (Briz, Pons y Portolés, 2008 [en línea]; Fuentes Rodríguez, 2009 y Santos Río, 2003).

Como puede observarse en la consulta, los diccionarios especializados resultan particularmente útiles, ya que ofrecen mucha información sobre el significado y sobre los posibles usos de los marcadores. Indican qué papel informativo asumen en el texto o en la oración, en qué contexto comunicativo, oral o escrito o ambos, se emplean.

Además, se añaden ilustraciones, ejemplos concretos. A título de ilustración, invitamos al lector ir al sitio web de Briz *et al.* en [<http://textodigital.com/P/DDPD/>] y mirar por ejemplo las entradas de *bueno*. Ofrece una explicación, un primer ejemplo de ilustración, se comenta el ejemplo y se añaden más ejemplos tanto del registro escrito como del oral.

Para la parte empírica de la tarea los estudiantes se sirven de varios corpora en línea para reunir una base de datos: *CREA (Corpus de Referencia del Español Actual)* de la Real Academia Española [corpus.rae.es/creanet.html]; el *Corpus del español*, creado por Davies de la Brigham Young University [www.corpusdelespanol.org]; y *SOL (Spanish Online)*, realizado por Mighetto, de la Universidad de Göteborg [spraakbanken.gu.se/konk/rom2/].

Cada estudiante analiza unos 150/200 ejemplos con un marcador determinado en la parte individual de la tarea. En la parte común que realizan después, los estudiantes se juntan en grupos de cuatro o cinco personas según el tipo de marcador estudiado (reformuladores, contraargumentativos, etc.) y contrastan sus resultados. Esta fase común les permite trabajar sobre un conjunto más extenso de unos 600 hasta 800 ejemplos y fomenta la discusión sobre los posibles usos de los marcadores investigados. Observamos que esta etapa común funciona además como una fase de retroalimentación. Como se necesitan datos similares para poder comparar, los estudiantes en cada grupo se ven obligados a revisar, precisar, mejorar sus propios análisis individuales.

CONSIDERACIONES FINALES

La importancia de la tarea de investigación realizada por nuestros estudiantes no solo se inscribe en el estudio científico de la lingüística y la aplicación de una metodología lingüística, sino también implica el aprendizaje de la lengua misma. Realizando esta tarea, nuestros estudiantes, que no son nativos del español, llegan a mejorar sus competencias comunicativas en la lengua. Primero, tienen que leer discursos auténticos en un corpus, analizar los ejemplos. Además, tienen que redactar un paper (producción escrita) y presentar sus resultados en clase (producción oral). Y, en fin, como lo señalan varios autores el mejor entendimiento del empleo de los marcadores también influye en sus capacidades para emplear una lengua de una manera más eficaz.

Unas citas al respecto para concluir:

Wierzbicka (2003:341), por ejemplo, subraya el papel imprescindible de los marcadores en el discurso y concluye que influyen altamente en la competencia comunicativa de los locutores de una lengua. Así, a los hablantes de una lengua no nativa les resulta importante dominar el empleo de los marcadores en la lengua extranjera, ya que faltas en el dominio pueden dificultar en gran medida la comunicación eficaz: «If learners of a language failed to master the meaning of its particles, their communicative competence would be drastically impaired.»

Montolio Durán (1998:114) comenta la dificultad del uso correcto de los marcadores por parte de no nativos: «el hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores

discursivos en una lengua extranjera». De hecho, nuestros estudiantes lo comprueban y señalan que las clases sobre los marcadores en general y la tarea en particular les ayudan mucho en la comprensión de las diversas funciones asumidas por las partículas discursivas.

Martín Zorraquino (2005:56) indica que para llegar a una buena competencia discursiva, el dominio del uso adecuado de los marcadores del discurso es imprescindible: «es necesario que el aprendiz conozca bien sus propiedades distribucionales, semánticas y pragmáticas para que pueda, con mayor facilidad y éxito, producir y entender los diferentes discursos».

En el MCER (2002:120) también se encuentra una idea similar, a la hora de definir la competencia discursiva como «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación [...]».

En fin, considerando las palabras de Portolés Lázaro (2007²:30), «los hablantes no pretenden construir discursos coherentes sino realizar discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor obtener las inferencias que se desean comunicar.», el dominio de los marcadores no se considera como una finalidad en sí misma, sino como un recurso para construir un discurso pertinente. Así, los marcadores contribuyen a la dinámica discursiva, dando instrucciones sobre la ordenación de los elementos en el discurso o influyendo de alguna manera en la modalidad discursiva. En breve, los marcadores contribuyen a una interpretación óptima de lo comunicado.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Jean-Michel (1990): *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles/Liège: Mardaga.
- BAZZANELLA, Carla (2006): « Discourse markers in Italian: Towards a «compositional» meaning », *Approaches to discourse markers*, Amsterdam: Elsevier , 449-464.
- BRIZ, Antonio, PONS BORDERÍA, Salvador y José, PORTOLÉS (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)* [en línea] <<http://www.dpde.es>>
- CVC (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (MCER), Instituto Cervantes. [en línea] <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.
- DAVIES, Mark (2002-): *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s* [en línea] <<http://www.corpusdelespanol.org/>>.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1987): *Entlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÉS GÓMEZ, María del Pilar (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Madrid: Iberoamericana.
- GIVON, Talmy (1995): «Coherence in text vs. coherence in mind», *Coherence in Spontaneous Text*, Amsterdam: John Benjamins, 59-100.
- HALLIDAY, Michael A.K. y Ruqaiya HASAN (1976): *Cohesion in English*, London: Longman.
- HERRERO CECILIA, Juan (2006): *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MALDONADO, Concepción (2006³): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid: S.M.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José, PORTOLÉS LÁZARO (1999): « Los marcadores del discurso », *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso. morfología*, Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.

- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2005): «El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE», *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español Como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 53-70.
- MIGHETTO, David: *Spanish Online* [en línea] <<http://spraakbanken.gu.se/konk/rom2/>>.
- MOLINER, María (2007³): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 2 vol.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (1998), «La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos», en MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y Estrella, MONTOLÍO DURÁN, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 93-119.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (2007²): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- PRINCE, Ellen F. (1981): «Toward a taxonomy of given-new information», *Radical pragmatics*, New York: Academic Press, 223-256.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001²²): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa. <<http://buscon.rae.es/draeI/>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Corpus de referencia del español actual [en línea] <<http://corpus.rae.es/creanet.htm>>.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2005): *Gran diccionario del uso del español actual*, Madrid: SGEL.
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- SECO, Manuel, ANDRÉS, Olimpia y Gabino RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar, 2 vol.
- VÁZQUEZ VEIGA, Nancy (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- WIERZBICKA, Anne (2003): *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*, Berlín: Mouton de Gruyter.

WEB 2.0 Y APRENDIZAJE: BLOGS Y WIKIS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

M.^a Montserrat Vaqueiro Romero

UNED (Centro Asociado de Pontevedra)

RESUMEN: Internet se ha convertido en una poderosa herramienta en todos los aspectos de la vida moderna, pero mientras que la mayoría de nuestros estudiantes han nacido dentro de la era Internet y se sienten seguros en ese ambiente, casi todos nosotros somos anteriores y por tanto inmigrantes en el medio. Cada vez son más numerosas las publicaciones sobre las ventajas que el uso de los blogs y otras herramientas 2.0 pueden aportar a la enseñanza, pero los profesores de español no somos siempre los más adelantados en cuanto a nuevas tecnologías se refiere y la importancia de estas herramientas es tan grande que creo que conviene seguir insistiendo y ofreciendo diferentes puntos de vista hasta crear en nuestra comunidad de profesores de ELE esta conciencia social que caracteriza la Web 2.0.

ALFABETIZACIÓN 2.0. FUNDAMENTOS DE LA WEB 2.0

QUÉ ES LA WEB 2.0

El término **web 2.0** fue acuñado por Tim O'Reilly en 2004 para referirse a una segunda generación en la historia de los servicios que ofrece Internet, con la aparición de nuevos servicios como las redes sociales, los blogs o wikis, las web para subir y compartir contenidos (vídeos, documentos, fotografías...) que fomentan la colaboración y el intercambio ágil entre los usuarios. La web 2.0 es también llamada web social por el enfoque colaborativo del que se ha impregnado internet.

Esta nueva orientación en el uso de internet tiene también una fuerte repercusión en la educación por las nuevas aplicaciones y servicios que genera. Los blogs educativos, las wikis, las redes profesionales, los servicios para compartir contenidos, la sindicación, las aplicaciones ofimáticas online... han puesto en práctica nuevas formas educativas de emplear la red. Se puede tomar el 2004 como el año en que se recuperó la confianza financiera en el «negocio internet» después del reventón de la burbuja tecnológica en 1999. En ese año 2004 la editorial O'Reilly Media toma la iniciativa de organizar una conferencia aprovechando esa confianza recuperada y la bautiza web 2.0. Desde su celebración (de carácter anual desde entonces) el nombre *web 2.0* se usa, con mayor o menor fortuna, para cubrir una serie de conceptos, tecnologías y, sobre todo, una actitud hacia esas tecnologías y las aplicaciones y servicios web. El gran valor de la web 2.0 es reducir drásticamente la distancia entre los que acceden a la web y los que publican en ella información de «manera sofisticada»: mientras que en la web 1.0 sólo se podía acceder con facilidad a la publicación de páginas rudimentarias, actualmente cualquier usuario puede acceder, de forma gratuita, a un gestor de contenidos en la forma de un *blog*, que se ha convertido en la aplicación por excelencia del fenómeno, publicar imágenes en

Flickr e incluso vídeo en YouTube. Además, las barreras tecnológicas y económicas para acceder a soluciones personalizadas de mayor potencia, o para establecer una identidad única y propia en la web prácticamente se han desvanecido.

Esto se combina, además, con el hecho de que la web se está convirtiendo en la plataforma sobre la que se ejecutan nuestras aplicaciones, cada vez de manera más independiente del sistema operativo del ordenador utilizado, con lo que cambian radicalmente las normas del mercado del software.

Esas tecnologías y, sobre todo, el consiguiente cambio de actitud, presentan una multitud de oportunidades. Entre ellas es necesario destacar el concepto de *software social*, que se refiere al uso de la comunicación mediada por ordenador para la formación de comunidades: una aplicación basada en la web se pone a disposición de una multitud de usuarios que aportan información a cambio de un incentivo. La aplicación paradigmática del software social es *del.icio.us*, que suplanta la aplicación de «favoritos» del navegador: cada usuario anota sus parcelas de interés de la Red para facilitar su propia navegación, sin seguir ninguna regla específica de catalogación, y del agregado de esas anotaciones emerge una descripción del conjunto de la Red imposible de obtener mediante un esfuerzo centralizado, por bien organizado que esté. En palabras de Dion Hinchcliffe (2006):

«At its core, Web 2.0 is about harnessing collective intelligence, and most of the rest of the Web 2.0 ideas fall out from that concept.» [‘Fundamentalmente, la web 2.0 consiste en aprovechar la inteligencia colectiva, y la mayoría del resto de las ideas de la web 2.0 no encajan en este concepto.’]

No se enumerarán aquí todos los conceptos en torno a la web 2.0, pero sí conviene indicar al menos algunos de ellos, merecedores de mayor investigación por parte del lector, como las *folksonomías*, conceptos como *beta permanente* y *long tail*, o los retos para el concepto de propiedad intelectual en un mundo en que la publicación de la información y el acceso a ella escapan de todo continente físico¹.

Espectro desde la Educación 1.0 a la Educación 3.0

	Educación 1.0	Educación 2.0	Educación 3.0
El significado es...	Orden, fijo	Contrato acordado	Consentido socialmente y negociado continuamente
La tecnología es...	Recluida en los cuartos del aula (cañones/proyector digital)	Asamblea estacionalmente (medios digitales)	En todas partes (universo digital)
La enseñanza es...	Profesor a estudiante	Profesor a estudiantes y entre estudiantes (proprietarios/proyectos en la red)	Profesor a estudiantes, estudiantes a profesores, personas-tecnología-personas (colaborativo)
Las escuelas están en...	Un edificio	Un edificio u online	En todas partes (entramado invisible en la sociedad: calles, bares, lugares de trabajo, etc.)
Los países son las fronteras de...	Cuarenta	Cuarenta	Un lugar para aprender también allá
Los profesores son...	Profesores autorizados/licenciados/certificados	Profesionales autorizados/licenciados/certificados. Todo el mundo es capaz de enseñar	Todo el mundo, en cualquier lugar
El hardware y software en las escuelas son...	Comprados e altos precios e ignorados	De código abierto y disponibles a bajo precio	Accesibles a bajos precios y usados frecuentemente en un fin
La industria va a los graduados como...	Trabajadores en una cadena de montaje	Trabajadores de una cadena de montaje mal pagados para una economía de conocimiento	Colaboradores o emprendedores/empresarios

Tabla de John Moravec (2008). *En Moving beyond Education: 2.0*: <http://www.educationfutures.com/2008/02/15/moving-beyond-education-20/>

¹ Dos buenos puntos de inicio sobre estos temas son las correspondientes entradas en la Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Long_tail y <http://en.wikipedia.org/wiki/Folksonomy>. Sobre la cuestión de los contenidos son buenos puntos de partida Lessig (2004) o Suber (2005); Liang (2004) y Xalabarder (2006) exploran los sistemas de licencias mientras que Siemens (2003) aborda el tema educativo.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: WEB 2.0 Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Diferentes estudios consideran interesante la utilización de Internet en el ámbito docente (Prats, 2002) e incluso es posible destacar alguna buena propuesta para la preparación de actividades de aprendizaje en el aula². La web 2.0 ofrece nuevas funcionalidades que permiten hablar de Internet no sólo como gran fuente de recursos, sino, además, como la plataforma donde trabajar con esos recursos. Y es que el conjunto de mejoras de internet que hay detrás del 2.0 hace que las posibilidades de uso de la red sean mucho mayores que hace tan solo tres años.

Una de las características propias de la web es la facilidad para compartir información. Esta característica se ha reforzado con la aparición de herramientas de gestión de contenidos (CMS, *Content Management System*) como *blogs* y *wikis* cuyo correcto uso puede incrementar la eficacia de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Sencillez de uso. No es necesario que ni el docente ni los estudiantes tengan conocimientos especiales, con unos conocimientos básicos de ofimática basta. Son intuitivos

Muchas posibilidades diferentes de comunicación. Es posible compartir fotos, artículos, trabajos, vídeos o enlaces, mantener debates, comentar los trabajos de otros e incluso evaluarlos.

La enseñanza de ELE no queda fuera de este proceso de inclusión del blog en el ámbito educativo. Antes bien, los profesores y alumnos de español como lengua extranjera encuentran (o pueden encontrar) en los blogs un medio de comunicación y una herramienta de colaboración, debate y aprendizaje. Si bien para implementar el uso de los blogs se requiere contar con tecnología y profesores capacitados en el uso de estas nuevas herramientas, una de las ventajas más grandes de la utilización de blogs en el aula de ELE es que los estudiantes están ya familiarizados con este recurso; este hecho facilita su participación, lo que para la práctica de una lengua extranjera es fundamental.

Ahora bien, es interesante pensar en el uso de esta herramienta en el marco de la apropiación didáctica de las tecnologías de la educación, proceso que puede aplicarse para todas las disciplinas, pero que –en este caso– será vinculado específicamente a la enseñanza ELE.

Es posible, entonces, hablar de tres momentos en este proceso de apropiación de las tecnologías en el aula de ELE:

Primera etapa. Tecnología analítica. En un principio, en la enseñanza de ELE se utilizan vídeos, instrumentos que implicaron importantes avances en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, estas herramientas no abrían el espacio para la participación e interacción de los estudiantes con los docentes y, sobre todo, de los estudiantes entre sí.

Segunda etapa. Tecnología digital. En los años 90, aparecen los CD y la Web, pero todavía con una tecnología poco colaborativa. Internet era usada como un lugar de consulta antes que como un espacio de intercambio y comunicación.

Tercera etapa. Tecnología social o Web 2.0. Actualmente existen muchas herramientas *online* que permiten usos educativos en redes sociales. Primero debemos preguntarnos: ¿Qué se entiende por Web 2.0? Se trata del pasaje o transición desde una web tradicional hacia aplicaciones centradas en los usuarios y sus posibilidades de creación e interacción. Se la conoce también como Web social, pues los usuarios son generadores de contenido, que se puede intercambiar, comentar, sindicarse. La Web 2.0

² WebQuest (<http://platea.pntic.mec.es/~erodril/index.htm>).

ofrece una amplia caja de herramientas, en constante crecimiento y mutación: blogs, wikis, podcasts, gestión de imágenes, videos, audio, sindicación de contenidos... Todas estas herramientas tienen en común su fácil utilización, su gratuidad y la posibilidad de adaptación a diferentes necesidades y situaciones.

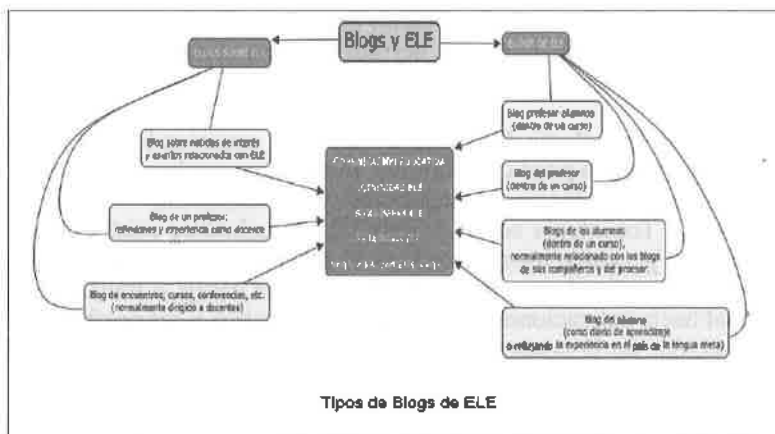
EL BLOG EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

En el nuevo paradigma educativo es necesario «aprender a aprender», puesto que la formación no se ciñe a un espacio y tiempo determinado, sino que exige mantener cierta capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida (*long-life learning*). El constructivismo se nutre de las aportaciones sobre el aprendizaje de distintas teorías: desde los estudios cognitivos de Piaget y la relevancia de la interacción social en la educación defendida por Vygotski, hasta las corrientes de la psicología educativa que destacan la importancia del aprendizaje significativo (Ausubel *et al.*, 1990).

Frente a otros modelos educativos centrados en la transmisión de contenidos, el constructivismo defiende que el conocimiento es una construcción del ser humano y que se realiza a partir de los esquemas previos que ya posee. Según la pedagogía constructivista, el profesor actúa como mediador, facilitando los instrumentos necesarios para que sea el estudiante quien construya su propio aprendizaje. Cobra, por tanto, especial importancia la capacidad del profesor para diagnosticar los conocimientos previos del alumno y garantizar un clima de confianza y comunicación en el proceso educativo.

Las características propias de los *weblogs* hacen de esta herramienta un instrumento de gran valor para su uso educativo dentro de un modelo constructivista. Los *blogs* sirven de apoyo al *E-learning*, establecen un canal de comunicación informal entre profesor y alumno, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital.

El mundo de los blogs está en constante cambio. Por este motivo resulta difícil intentar cualquier tipo de aproximación taxonómica. Sin embargo, puede resultar útil la distinción que realiza Lola Torres Ríos (2007) y que podemos observar en el siguiente gráfico:



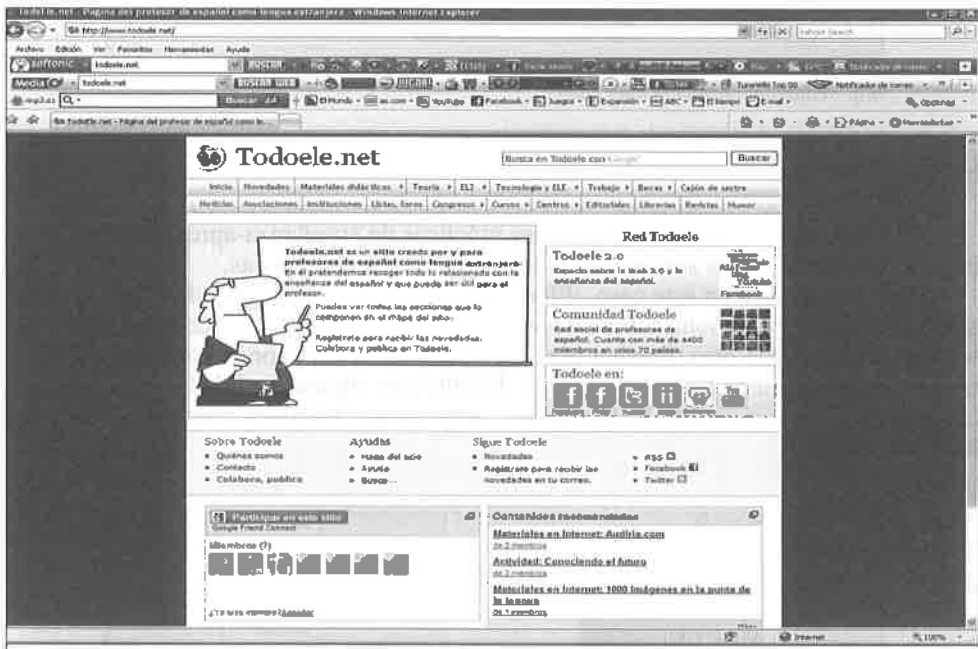
Tipos de Blogs de ELE. Clasificación de Lola Torres (2007)

Según se desprende del gráfico, existen dos grandes grupos de weblogs

a) *Blogs sobre ELE*

Se trata de blogs académicos, de investigación, de experiencias, que permiten debatir y compartir teoría, ejercicios, links, noticias de interés, entre docentes e investigadores del área.

Además, resulta interesante mencionar la existencia de metablogs, como TodoELE (<http://www.todoele.net/>), Aulablog (<http://www.aulablog.com/>) o Planeta educativo (<http://www.aulablog.com/planeta/blogs>), que funcionan como repositorios de herramientas, enlaces, materiales didácticos y apoyatura teórica.



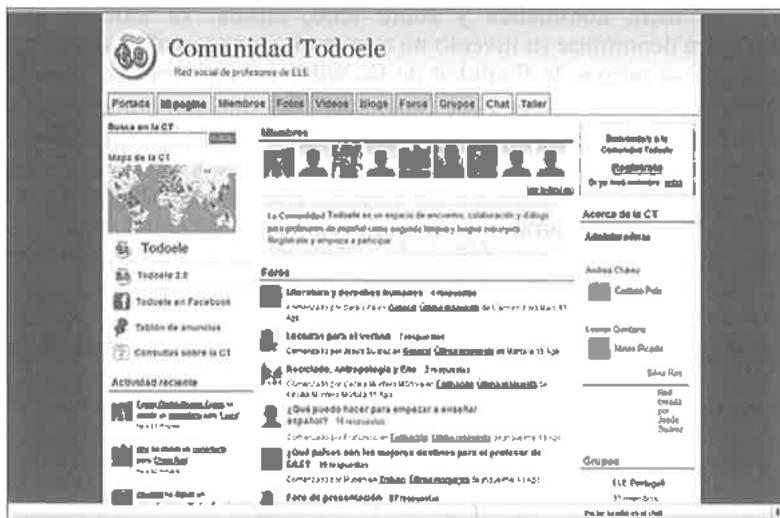
<http://www.todoele.net/>

Resulta interesante mencionar en este punto, que en Argentina las experiencias vinculadas con repositorios o metablogs son incipientes. Se puede mencionar, por ejemplo, el blog de la Asociación Argentina de Docentes de Español (<http://aade.nireblog.com>) y algunas experiencias aisladas de blogs de docentes. Si es posible encontrar sitios en los que se reúnen docentes (de todas las áreas) que mantienen activo algún blog educativo o que se interesan por estas prácticas, como por ejemplo Edublogger Argento, Comunidad de educadores bloggers argentinos (<http://edubloggerargento.ning.com/>).



<http://lajanda.blogspot.com/2006/02/portafolio-y-eportafolio.html>

Blogs grupales o alumno-alumno: es posible crear varios blogs que se vinculen entre sí y conformen verdaderas redes sociales. Estos blogs pueden ser alojados en otras herramientas (como www.ning.com/ <http://todoelecomunidad.ning.com/>) para generar una verdadera comunidad de intercambio o para establecer una sindicación (www.netvibes.com)



<http://todoelecomunidad.ning.com/>

Teniendo en cuenta las aportaciones de profesores e investigadores (Tiscar Lara, 2006; Orihuela, 2005; Richardson, 2006; De la Torre, 2006, entre otros), podemos resumir las ventajas de la utilización de los *blogs* en el aula de la siguiente manera:

1. Fomentar una actitud crítica ante lo que se lee.
2. El *blog* pone fin al uso pasivo de Internet y aporta interactividad plena, gracias sobre todo a los comentarios al final de cada mensaje.
3. El *blog* proporciona a los alumnos una audiencia real. Normalmente los alumnos escriben y hacen los ejercicios para la clase y para el profesor, que se convierte en la única persona que lee los escritos. Sin embargo, en los *blogs*, los lectores son los compañeros, los cuales están interesados en comunicar algo.
4. Los *blogs* actúan como herramientas sociales, ya que se puede conocer personas interesadas en temas similares.
5. El *blog* puede servir de ayuda a los alumnos más tímidos o a aquellos que necesitan más tiempo para responder y que tienen más dificultad a la hora de participar en clase.
6. Proporciona material al estudiante de español, relacionado y complementario con el que trabaja dentro de la clase.
7. Convierte Internet en un lugar de trabajo cooperativo en el que estudiantes y docentes utilizan el *blog* como una herramienta para comentar, opinar y escribir noticias de interés general. Consecuentemente, se habla de la
8. Fomento del debate.
9. Otorgar voz propia a los alumnos y dar visibilidad a su trabajo.
10. Apoyo al *e-learning*.

EL WIKI EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

El origen de las wikis³ data de 1995, cuando Ward Cunningham creó el primer WikiWikiWeb: un sistema de creación, intercambio y revisión de información en la Web, de forma fácil, automática y sobre todo, rápida. El término elegido por Cunningham para denominar su invento no es casual, ya que «wiki» significa «rápido» en hawaiano. En su origen, la finalidad de las wikis no fue otra que crear la base de datos en línea más simple que pudiese funcionar. Hoy día, son numerosos sus usos y utilidades: comunicación en grupos de trabajo, creación de enciclopedias, escritura colectiva de novelas, etc. Un wiki es una aplicación informática colaborativa en un servidor que permite que los documentos allí alojados puedan ser trabajados por los usuarios pudiendo crear, editar, borrar o modificar el contenido de la página de manera sencilla, interactiva y rápida. De esta definición, cabría destacar dos cosas: colaborativa e interactiva. Por colaborativa entendemos que es un espacio creado y corregido por los usuarios y por interactiva, la relación que las personas establecemos con los materiales (Cabero y Llorente, 2007), en este caso, con las herramientas tecnológicas y con Internet.

Las características principales del wiki (Adell Segura, 2007) son:

³ Cuando se utiliza el término wiki se refiere a una página wiki, mientras que el conjunto de páginas se denomina «el wiki».

1. Su facilidad de uso. Para utilizar wikis no son necesarios conocimientos especializados de informática. El funcionamiento de la wiki consiste básicamente en la alternancia de los botones *Editar* y *Guardar*.
2. Cualquiera puede agregar o eliminar contenidos. En cualquier caso, los usuarios registrados pueden introducir modificaciones en el texto, suprimir frases, alterar la estructura de las páginas, etc. Esta característica facilita la escritura colaborativa, lo que lo convierte en una herramienta muy eficaz para el trabajo en grupo.
3. La estructura es flexible, no está impuesta o predeterminada sino que emerge como resultado de la participación.
4. Las wikis están en cambio constante, pueden ser modificados centenares de veces. En las prácticas educativas, esto nos permite emplear una wiki a lo largo de un período prolongado de tiempo y que la evolución del aprendizaje de los alumnos quede reflejada en el devenir de la construcción de la wiki.
5. Una de las grandes ventajas que poseen las wikis es su historial, en el que cualquier contribución no sólo es visible sino que puede ser archivada. Esto permite en todo momento que el profesor pueda hacer un seguimiento del trabajo del grupo y de cada uno de los alumnos, así como de la evolución del proyecto.
6. El uso de wikis es apropiado tanto para la educación a distancia como para la educación presencial; también se puede trabajar en él de forma sincrónica o asincrónica.

Las wikis favorecen el aprendizaje basado en proyectos colaborativos proporcionando un importante componente motivador para el alumno, ya que permiten que sean a la vez autores, editores y consumidores finales del contenido. Los alumnos se sienten responsables del contenido y de la forma, adquiriendo una responsabilidad mayor de cara al proyecto que tienen que elaborar. De este modo, «el estudiante involucrado en la realización de un proyecto deberá desplegar un conjunto de estrategias de aprendizaje de forma bastante autónoma (...). Necesitará un alto grado de iniciativa (...). Deberá coordinar su tarea con el resto de los miembros del grupo. (Badía y García, 2006). Los docentes pueden elegir diversas modalidades de accesibilidad al sitio wiki. Pueden optar por una edición totalmente abierta, es decir, pública, restringida a los miembros de la wiki, esto es, a los alumnos y el profesor; abierta solo a aquellas personas invitadas por el administrador, es decir, a todos aquellos que el administrador considere pudiendo ampliar la accesibilidad a por ejemplo, otros profesores y alumnos, etc. El grado de accesibilidad debe estar definido en función de la actividad que se vaya a desarrollar en la wiki. La decisión no es inamovible, pues si a medida que desarrollamos la actividad ésta puede ser modificada, haciéndose más abierta o restringida según las necesidades y el desarrollo del proyecto. La accesibilidad no sólo está limitada a la creación sino también a la visibilidad de la wiki. Así, «los permisos, el añadir o quitar miembros o la posibilidad de bloquear páginas son armas en manos del administrador/a para guiar el espacio wiki, monitorizar las colaboraciones y en definitiva potenciar la experiencia educativa» (Del Moral, 2007:98).

El uso de wikis en el aula presenta una serie de ventajas que debemos tener en cuenta en un proceso de aprendizaje. Su facilidad y sencillez de uso hace que podamos obviar ciertos obstáculos formales y que se pueda dedicar más tiempo al desarrollo de

contenidos. La forma de evaluar el trabajo desarrollado en una wiki debe contener los siguientes parámetros: esfuerzo colaborativo; organización del trabajo; contenido acorde a la materia teniendo en cuenta la ortografía, la gramática, la sintaxis, la madurez del léxico... ; finalización de las tareas y niveles de consecución estas. La evaluación debe ser global y continua, sin que el peso recaiga sobre el proyecto final sino sobre su desarrollo. Las posibilidades de uso de las wikis en el aula están limitadas por la imaginación, el tiempo y la implicación que el docente quiera tener con la materia ya que estas son ilimitadas.

CONCLUSIONES

Blogs y wikis son ejemplos de las nuevas herramientas que la Web 2.0 nos ofrece y que promueven el aprendizaje colaborativo acostumbrando a los alumnos a trabajar en equipo y compartir su experiencia en español. Todas ellas están siendo explotadas en diferentes ámbitos de la actividad humana, ayudando a construir un nuevo mundo más unido, más comunicado, más social. En el campo de la enseñanza de lenguas, y en particular del español, no podemos desaprovechar las ventajas que nos brinda la Web social.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (1995): «La navegación hipertextual en el World Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos». Publicación electrónica: <<http://nti.uji.es/docs/nti/edutec95.html>>
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H. (1990): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2.ª ed., 4.ª reimp.
- BADÍA, A. y GARCÍA, C. (2006): «Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos». *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 3, 42-54.
- BLÁNQUEZ, Fco. J. (2007). «Internet y la enseñanza del español: el uso de blogs». Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Documento disponible en: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/JavierBlanquez/Memoria.pdf>>
- CABERO ALMENARA, J. (coord.) (2007): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- CASTRO, J. 2007: «El uso de blogs en la clase de español. Una herramienta de apoyo al aprendizaje autónomo». Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Documento disponible en: <<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/JavierCastro.shtml>>
- CRUZ PIÑOL, M. (2002): *Enseñar español en la era de Internet*. Barcelona, Ediciones Octaedro S.L.
- DEL MORAL, M. (2007): «Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos». *Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 9, 73-82.
- FUMERO, A. (2005): «El abecé del universo *blog*», *TELOS*, 65, oct.-dic. 2005.
- GARCÍA MANZANO, A. (2006): «Blogs y wikis en tareas educativas». (En línea). *Revista Observatorio tecnológico*. Ministerio de Educación. Documento disponible en: <<http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=378>>
- HINCHCLIFFE, D. (2006): «Five techniques for using Web 2.0 to reinvent the customer relationship». *Dion Hinchcliffe's Web 2.0 Blog [blog]*. 31 de mayo <http://web2.wsj2.com/five_techniques_for_using_web_20_to_reinvent_the_customer_re.htm>
- LARA, T. (2005): «Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista». (En línea). *Revista Telos* 65. Documento disponible en: <http://www.telos.es/articulo_cuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>

- MARTÍNEZ CARRILLO, M. del C. (2007). «Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador» (En línea). Revista REDELE. Documento disponible en: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionMartinezCarrillo.pdf>>
- O'REILLY, T. (2004). «Qué es web 2.0. patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software». *Boletín de la Sociedad de la Información: Tecnología e Innovación*. Documento disponible en: <<http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>>
- ORIHUELA, José Luis (2006): La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente, Madrid, La Esfera de Los Libros, Parte del contenido de la obra (los enlaces) está disponible en eCuaderno, el blog del autor.
- PRATS, J. (2002): «Internet en las aulas de educación secundaria». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* [artículo en línea].<http://www.ub.es/div5/departam/dcs/prats/internet_aulas.htm>
- TORRES RÍOS, L. (2007): «La influencia de los blogs en el mundo de ELE», revista *Glosas didácticas*, n.º 16 (invierno 2007).
- ZAYAS HERNANDO, F. (2006): «Mis primeras experiencias con los blogs en el aula» publicado en el n.º 42 de *Quaderns Digitals* sobre sus experiencias utilizando blogs en la enseñanza de la literatura. Disponible en: <http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9001>

ESTUDIO DE LA CORTESÍA EN LA INTERACCIÓN EN BLOGS DE ELE

Susana Verde Ruiz
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Entre las herramientas Web 2.0, los blogs constituyen una de las más conocidas y usadas en la enseñanza de lenguas dada la sencillez de su manejo y la facilidad de publicación de contenidos en la Red. Este trabajo tiene como objetivo analizar las estrategias de cortesía (basándonos en los modelos teóricos de Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983 y Kasper, 1990; entre otros) que utilizan alumnos y profesores en los intercambios comunicativos en blogs de español como lengua extranjera, tanto en blogs de aula como en blogs de profesores.

LA ENSEÑANZA EN BLOGS DE AULA Y BLOGS DE PROFESORES

Debido al *boom* que representa la Red en nuestros días, la enseñanza necesita familiarizarse con las tecnologías que permiten el acceso a Internet y la publicación de contenidos en la Web. Las nuevas tecnologías se utilizan a menudo como complemento de las clases, con el fin de presentar el mismo material educativo o una ampliación de este mediante herramientas multimedia, lo que favorece el acceso a los conocimientos y presumiblemente, a su asimilación. Numerosos trabajos ponen de manifiesto las ventajas del uso de la tecnología digital en la educación (Alavi, 1994; Fedorov, 2007, etc.), sugiriendo que el aprendizaje a través de Internet no solo fomenta el desarrollo del potencial cognitivo de los alumnos sino que también favorece su motivación y satisfacción (Cecez-Kecmanovic y Webb, 2000). Por ello, los instrumentos de la Web 2.0 (blogs, chats, redes sociales, etc.), que ya forman parte de nuestra vida cotidiana, pueden –y deben– ser incorporados, en mayor o menor medida, a la experiencia en el aula.

Dentro de las herramientas multimedia, los blogs empezaron a utilizarse pronto en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a su potencial comunicativo –permiten un alto grado de interacción así como un aprendizaje colaborativo en el que se lleva a cabo la construcción conjunta del conocimiento– (Ramos Méndez y González Argüello, 2010: 2). Por ello, en nuestro estudio hemos seleccionado un corpus de blogs de aula para la enseñanza de español y blogs de profesores de lenguas extranjeras¹. Los blogs

¹ Los primeros son una continuación del trabajo que se lleva a cabo en las clases, mientras que los segundos conforman un espacio interactivo de reflexión para los profesores que ejercen dicha docencia.

están formados por artículos o entradas que se ordenan por fecha de publicación y aparecen en la página principal en orden cronológico inverso. Se agrupan por categorías y etiquetas, y pueden contener materiales multimedia: fotografías, videos, presentaciones, enlaces a actividades, etc. Además, los lectores (alumnos u otros profesores) pueden escribir comentarios a dichos artículos que aparecen publicados debajo de estos. Estos comentarios son esenciales para el conjunto del blog, ya que en ellos reside gran parte de la interacción.

Entre los objetivos de los blogs de aula se encuentran: sacar provecho a las nuevas tecnologías con fines educativos (ya que los alumnos dedican gran parte de su tiempo a la Red, es bueno que en ella también encuentren material para el aprendizaje de lenguas), plantear una nueva forma de evaluación de los conocimientos (los estudiantes pueden publicar sus trabajos y actividades que serán corregidos por el profesor o por sus compañeros), promover el trabajo en colaboración (mediante las aportaciones individuales los alumnos crean un trabajo colectivo) y, finalmente, dar pie a debates intelectuales (sobre distintos acontecimientos sociales recientes, libros, películas, aspectos culturales, etc.).

Los blogs de profesores son también muy útiles para aquellos que se dedican a la enseñanza de español como lengua extranjera. Ya son muchos los profesores de lenguas que están aplicando sus conocimientos en experiencias con blogs. En ellos comparten inquietudes y reflexiones respecto a la actividad docente, así como ejercicios que han propuesto en sus clases y el resultado que han dado con los alumnos.

MARCO TEÓRICO: LA CORTESÍA

Actualmente, la didáctica de lenguas extranjeras aboga por la introducción de la pragmática en las clases (Bouton, 1996; Meier, 1999). Dentro de la pragmática, la cortesía² es uno de los aspectos de mayor interés e importancia. Las diferencias culturales pueden dar lugar a interferencias pragmáticas. Por ello, para evitar malentendidos, situaciones incómodas, etc., el estudiante debe familiarizarse, entre otras cosas, con las estrategias de cortesía y ser consciente del papel fundamental que estas desempeñan en los intercambios comunicativos. Además, en las clases de lenguas extranjeras se hace necesario trabajar con corpus reales, de forma que los alumnos puedan extraer su propio conocimiento pragmático.

Desde la publicación de la obra de Brown y Levinson (1987), la cortesía como estrategia comunicativa se incorporó al estudio del lenguaje. Su objetivo era proveer un marco teórico para el análisis de la cortesía y que también permitiera discutir simi-

² El término *cortesía* no es fácilmente definible. Según Escandell Vidal (1998: 46) hay tres acepciones posibles: *lo socialmente correcto* (Fraser, 1990), *ser amable o amigable* (Leech, 1983) y *ser diplomático*, esto es, no ser agresivo (postura en la que podríamos situar el modelo de Brown y Levinson). Asimismo, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999: 161-162) destacan que la cortesía se centra en el comportamiento verbal y en el empleo de un conjunto de estrategias según las cuales elegimos unos determinados indicadores lingüísticos de cortesía. Además sirve para facilitar las relaciones sociales compensando las posibles ofensas a otros participantes de la interacción y refleja las relaciones sociales en los ejes de poder/solidaridad, distancia/proximidad, conocimiento mutuo, etc.

litudes y diferencias en el funcionamiento transcultural de la cortesía. Así, los autores distinguen dos tipos de cortesía: cortesía positiva y cortesía negativa, y utilizan el término *face*³ (traducido como «imagen pública»). La imagen pública es algo que poseemos únicamente si es reconocido por otros miembros de la comunidad. Nos esforzamos por evitar que nuestra imagen se dañe en las interacciones comunicativas. Así, existen dos tipos de cortesía porque necesitamos mantener dos tipos diferentes de imagen: la imagen negativa (o necesidad de no ser molestado) y la imagen positiva (o necesidad de ser apreciado).

Brown y Levinson (1987) plantean la existencia de tres parámetros que influyen en el hablante a la hora de elegir una estrategia de cortesía: el poder relativo (del destinatario con respecto al hablante), la distancia social (que incluye la familiaridad entre los interlocutores) y el grado de imposición (de un determinado acto respecto a la imagen del oyente). Así, generalmente nos esforzamos más por ser corteses con personas que ocupan posiciones de mayor poder social que nosotros, casi siempre somos más corteses con quienes no conocemos muy bien, mientras que podemos ser un poco más bruscos y directos con las personas cercanas, etc.

De esta forma, combinando estos parámetros obtenemos el grado potencial de amenaza que supone una acción. Ante las acciones que amenazan la imagen (*face-threatening acts*), los hablantes tienen que elegir entre varias estrategias. Pueden llevar a cabo la acción que amenaza la imagen de forma directa y abierta (*on record, with redress*). Esta estrategia se utiliza, según Haverkate (1994), cuando el oyente tiene que reaccionar inmediatamente al mandato por circunstancias externas, cuando está emocionado o enfadado o, principalmente, cuando tiene poder frente a su interlocutor. Otras veces las acciones que amenazan la imagen se hacen de forma abierta pero indirecta, utilizando la cortesía positiva (*on record, without redress, with positive politeness*). Para ello se utilizan estrategias basadas en la expresión de comprensión, aprecio o halago hacia el interlocutor y sus ideas. Asimismo, el hablante puede optar por realizar la acción que amenaza la imagen del otro haciendo manifiesto que no pretende coartar las libertades y opiniones de su interlocutor. En este caso se expresa de forma abierta e indirecta pero con cortesía negativa (*on record, without redress, with negative politeness*). Y, finalmente, puede realizar la acción que amenaza la imagen de forma encubierta (*off record*). Aquí el hablante disimula su verdadera intención, de forma que el interlocutor debe interpretarlo como quiera, como una simple información o como una petición indirecta.

La cortesía en la interacción es tan importante que si entra en conflicto con otras estrategias comunicativas (como las máximas de Grice, 1975), estas se abandonan en favor de la cortesía. Así, Leech (1983) propone el *Principio de cortesía* donde el coste y el beneficio para el oyente son directamente proporcionales con la menor y mayor cortesía. Este principio está recogido a su vez en una serie de máximas: de tacto (minimice el esfuerzo del otro y maximice su beneficio), de aprobación (minimice el desprecio hacia otro, maximice el aprecio), de generosidad (minimice su propio beneficio,

³ El uso del término *face* se remonta al sociólogo Irving Goffman. Según Goffman, la máscara, por ser la concepción que hemos formado de nosotros mismos, nuestro ideal de persona, es entonces nuestro yo verdadero, el yo que quisiéramos ser (Goffman 1959: 19).

maximice el beneficio de su interlocutor), de modestia (no muestre aprecio a sí mismo, muéstrelo hacia el otro), de acuerdo (maximice el acuerdo, minimice el desacuerdo) y de simpatía (maximice la simpatía, minimice la antipatía) (Leech, 1983).

Finalmente, como comportamiento opuesto a la cortesía se encuentra la *grosería*. Kasper (1990) entiende que hay dos tipos de grosería: la inmotivada (*unmotivated rudeness*) y la motivada (*motivated rudeness*). La grosería inmotivada se refiere al incumplimiento de las normas corteses debido a la ignorancia. Es el caso de los extranjeros no familiarizados con las formas lingüísticas culturalmente apropiadas o de los niños debido a fallos en el manejo de normas sociopragmáticas o pragmalingüísticas. La grosería motivada, por el contrario, se refiere a los casos en los que el hablante intenta ser grosero intencionadamente. Kasper propone una subclasificación basada en el tipo de intenciones comunicativas del interlocutor. En primer lugar, la grosería puede deberse a la falta de control afectivo (es decir, la excesiva expresión de emociones fuera de lo públicamente permitido). En segundo lugar, el comportamiento grosero puede ser de tipo estratégico (esto es, destinado a la consecución de un propósito); y, en tercer lugar, el comportamiento grosero puede ser de tipo irónico (teniendo como objetivo usar encubiertamente formas descorteses evitando así la confrontación).

LA INTERACCIÓN EN LOS BLOGS

En los últimos años han surgido varios estudios lingüísticos sobre la interacción comunicativa que tiene lugar en la Red. En concreto, Yus (2001) ha acuñado un nuevo término: *ciberpragmática*, que da cuenta del uso del lenguaje en el contexto de las nuevas tecnologías de comunicación virtual. Las diferencias entre el contexto de las situaciones cara a cara y las situaciones virtuales dan lugar a diferentes efectos que pueden ser explicados a través de la ciberpragmática. Yus hace acopio de las estrategias que los usuarios de Internet utilizan para compensar la información que aporta la comunicación no verbal. Por ejemplo, para compensar rasgos vocales como la entonación, los usuarios de Internet recurren a la repetición fonemática, uso connotado de signos de puntuación, etc. Del mismo modo, refiriéndose a la cortesía, Yus defiende que «en Internet, la expresión de cortesía es también frecuente y, a menudo, de uso obligado, lo que nos indica su importancia más allá de la interacción conversacional oral» (Yus, 2001: 190). Así, propone la traducción *cibermaneras* para el término en inglés *netiquette*⁴ que hace referencia a la cortesía en la Red.

La interacción es un aspecto clave en el proceso de aprendizaje de una lengua. Nuestro objetivo es analizar la interacción que se establece en los blogs de enseñanza de lenguas, para descubrir qué estrategias de cortesía se utilizan o dónde residen las posibles carencias de estas. Creemos que, ya que en los blogs —y generalmente en las clases— no se ofrecen actividades para desarrollar la cortesía, los alumnos la aprenden a través de la observación directa o la práctica. Con este propósito partimos de un cor-

⁴ Para más información sobre *netiquette* (unión de los vocablos *net* y *etiquette*) consúltense los manuales de Shea (1994) o Grossman (2000).

pus de 50 blogs. La mayoría de ellos se han localizado a través de la página web de TodoELE (http://www.todoele.net/foros/Foros_list.asp) o la de BlogELEsfera (<http://cstherortas.com/bloguELEsfera.html>) o mediante enlaces en otros blogs. Nuestro corpus recoge dos tipos de blogs: los blogs de profesores y los blogs de aula. Los criterios de elección se han basado en la frecuencia de actualizaciones (aquellos que solo tienen una o dos entradas al año o aquellos que sistemáticamente no tienen comentarios en sus entradas han sido descartados por su pobreza interactiva), la accesibilidad (en algunos es necesario suscribirse o ser invitado para poder entrar, por lo que también han sido rechazados en este estudio) y, finalmente, la calidad del blog (aquellos que presentan utilidades multimedia que potencian la visibilidad e interactividad son escogidos preferentemente).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, hemos constatado que en los blogs de alumnos, la interacción tiene lugar entre el profesor y cada alumno en particular. Aunque varios alumnos respondan a la misma entrada, no suelen interactuar entre ellos, sino que se dirigen casi siempre al profesor o al autor. Hay casos que suponen una excepción en los que se forma un hilo conversacional entre los alumnos, pero lo normal es que la intervención consista en dar su opinión respecto a un tema o responder a un ejercicio planteado por el profesor. En los blogs de profesores aparecen las dos opciones: o bien que se genere un debate e interactúen unos con otros o que el autor del blog responda individualmente a cada uno de los comentarios.

Asimismo, en nuestro análisis de la interacción hemos observado una tendencia casi generalizada a la ausencia de formas de saludo, presentación, cierre y despedida en los blogs de alumnos. No obstante, dentro de los que sí las utilizan predomina *hola* para el saludo y *besos* o *hasta la vista* para la despedida. Por el contrario, estos recursos aparecen casi siempre en los blogs de profesores. Cada comentario se inicia con un saludo y finaliza con una despedida. Entre estas destacan: *un (cordial) saludo, un abrazo*, dependiendo de la relación existente entre los interlocutores.

La elección de la fórmula de despedida está relacionada con uno de los parámetros que sirven para expresar la cortesía en español: el uso de los pronombres personales *tú* y *usted*. Brown y Gilman (1960) afirman que para el análisis del uso de dichos pronombres hay que considerar dos ejes: el poder y la solidaridad⁵. No obstante, en nuestras interacciones esto es difícil de analizar ya que no disponemos de la información personal de cada participante. En general, los profesores se tutean entre ellos, excepto en algunos casos en los que por desconocimiento de la otra persona se tratan de usted. Los alumnos, en general, también se tutean entre ellos (mostrando así solidaridad como miembros pertenecientes a un mismo grupo). En nuestro corpus solo hemos encontrado un ejemplo en el que un estudiante trata a otro de usted *estoy total-*

⁵ En las relaciones sociales, el poder representa el eje vertical y depende de factores como el poder adquisitivo, el papel institucional, etc.; mientras que la solidaridad constituye el eje horizontal que depende de la relación entre los interlocutores, la pertenencia al mismo grupo social, a la misma edad, etc.

mente de acuerdo con ⁶ comentario (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>). Asimismo, en sus intercambios con los profesores, los alumnos tienden a usar el pronombre *tú* debido a la relación estrecha que mantienen. No obstante, cuando se trata de blogs a cuyos autores no conocen, los estudiantes de nivel avanzado utilizan el pronombre *usted*.

Por otro lado, hemos analizado las estrategias usadas para la atenuación de la amenaza sobre la imagen pública (positiva y negativa) del interlocutor en la interacción. Para ello nos hemos basado en trabajos sobre la interacción en Internet como el de Harrison (2000) o el de Maricic (2000 *apud* Yus, 2001). Estos autores coinciden en destacar que en los espacios virtuales hay una carencia de las pistas contextuales que en las conversaciones cara a cara normalmente ayudan a la elección de una u otra estrategia conversacional. Este hecho puede tener consecuencias negativas ya que, tal como reconoce Yus (2001), puede provocar una carga excesiva de expresiones de cortesía en los mensajes.

Para comprobar esto, hemos aplicado las diferentes estrategias del modelo de Brown y Levinson (1987) a nuestro corpus. Los ejemplos que ilustran cómo los usuarios llevan a cabo la acción que amenaza la imagen de forma abierta recogen el uso de imperativos por parte de los profesores a la hora de plantear tareas *Una compañera vuestra [...] escribió un artículo sobre la costumbre española de ir de tapas. Búscalo y léelo* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>), *escucha la descripción de esta chica [...] después escribe un comentario en este blog* (<http://ventanaesp.blogspot.com>). En estos casos influyen los parámetros de poder relativo (del profesor sobre el alumno) y de distancia social (normalmente el profesor tiene confianza con los alumnos), que hacen que el profesor presente las actividades de forma directa. Dentro de este apartado también encontramos el uso de peticiones del tipo *a ver si me puede mandar la letra de esta canción. ¿vale?* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>) donde una alumna le pide a una profesora, a la cual no conoce, que le envíe la letra de una canción que ha colgado en una entrada. Igualmente en los blogs de profesores encontramos también preguntas elípticas del tipo *¿alguna sugerencia?* (<http://jramonele.blogspot.com>).

Por otra parte, siguiendo el análisis de Maricic (2000 *apud* Yus, 2001), cuando los usuarios llevan a cabo la acción que amenaza la imagen de forma abierta pero con cortesía positiva, se basan en dos estrategias: buscar un espacio común (esto es, atender al destinatario, remitir a la identidad grupal, buscar acuerdo, evitar desacuerdo, hacer exageraciones, bromas, etc.) o centrarse en la cooperación, utilizando expresiones optimistas. Para alcanzar el espacio común, los interlocutores utilizan fórmulas de agradecimiento informal: *gracias por compartir también la información* (<http://bazarele.blogspot.com>), *muchas gracias a los dos por los comentarios* (<http://lajanda.blogspot.com>), tomadas de las interacciones entre profesores, *Muchas gracias por la recomendación, Sarah* (<http://ventanaesp.blogspot.com>) de profesores hacia alumnos, o *gracias, Anahi* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>) entre alumnos. De esta forma se valora la ayuda de los demás, apelando a la cortesía positiva.

Con este mismo propósito, también se utilizan con bastante frecuencia fórmulas de identidad grupal. Por ejemplo, en los blogs de profesores encontramos a menudo pronombres y verbos en segunda persona del plural: *estamos en la era de taguear for-*

⁶ El subrayado es mío en todos los ejemplos tomados de los blogs.

mas (<http://lajanda.blogspot.com>), *habría que ver en qué grupos nos meten los alumnos según opinan de nosotros* (<http://blogs.ihes.com>). Asimismo, en los blogs de aula, encontramos fórmulas del tipo: *hola queridos alumnos* (<http://alumnosbbsiiaurich.blogspot.com>), *querid@s chic@s del Filangieri, [...] tenemos que repetir la diferencia entre «pero» y «sino»* (<http://castellano.splinder.com>). Estos marcadores de identidad grupal sirven como estrategias positivas de solidaridad⁷.

También hemos detectado casos de cortesía positiva a través de atenuaciones del desacuerdo o través de exageraciones. Esto es común entre los profesores y, en menor medida, entre algunos alumnos de nivel avanzado: *Me parece buena idea. Aunque yo sugeriría que se acentuara el texto [...] Quizá me pase de purista* (<http://kontarini.blogspot.com>). En este ejemplo, el uso del condicional introduce un tono dubitativo y el adverbio *quizá* actúa como atenuador del desacuerdo. También se puede observar en *Con todo, tengo una pequeña observación que hacer y es que tengo la impresión...* (<http://colorele.blogspot.com>), donde la profesora evita declarar que se trata de una crítica directa y sugiere que hará una mínima reflexión. Y por lo que respecta a las exageraciones, encontramos intervenciones del tipo: *mil gracias por colgarlo, voy a usarlo con mis alumnos* (<http://jramonele.blogspot.com>), *me parece sumamente interesante todo lo que dices* (<http://colorele.blogspot.com>), donde la ponderación remite a la necesidad de los demás de ser apreciados.

La cortesía positiva también se observa entre alumnos cuando unos tienen el cometido de corregir a otros. En estos casos comienzan mostrando acuerdo con sus opiniones para luego indicar los errores gramaticales: *estoy de acuerdo con tu opinión, pero es mejor decir: [...] En fin estoy contenta para ti y para mi porque yo también no fumo* (<http://castellano.splinder.com>), creando así un sentimiento de solidaridad.

Del mismo modo, también hemos analizado los intercambios en los que los usuarios llevan a cabo la acción que amenaza la imagen de forma abierta con cortesía negativa. En este caso los interlocutores:

- a) Dan libertad de acción, esto es, no asumen que el interlocutor está deseoso de ayudar. Para ello usan preguntas, frases mitigadoras, verbos modales, etc. En uno de los ejemplos, el profesor autor del blog ha publicado una entrada informando de una futura entrevista con Daniel Cassany, tras animar a los lectores del blog a que le propongan preguntas, una profesora comenta: *pregúntale, también, si puedes, si hay algún manual sobre la lengua escrita en los correos electrónicos [...] quizás sean demasiadas preguntas, pero el tema me interesa* (<http://lajanda.blogspot.com>). En este mensaje vemos cómo la lectora intenta dar al destinatario libertad de elección y a la vez suaviza la petición justificándose por el exceso de preguntas que ha planteado utilizando el adverbio *quizás*. Otro ejemplo, esta vez de una profesora a su alumna: *Sarah, ¿podrías darnos alguna información más?* (<http://ventanaesp.blogspot.com>), donde el uso del condicional introduce un tono dubitativo y da autonomía al destinatario en su elección.

⁷ En su estudio Ramos Méndez y González Argüello (2010) detectan en los blogs la sensación de pertenencia a una comunidad virtual, formada por usuarios que comparten intereses, objetivos e ideas. Estos marcadores fomentan explícitamente dicho sentimiento.

- b) Minimizan la amenaza, usando fórmulas corteses. En uno de los blog de aula un alumno le dice a otro: *tu entrada es muy interesante pero no estoy de acuerdo contigo* (<http://aulaele-cinc.blogspot.com>). Así comienza expresando el aprecio hacia su trabajo antes de poner de manifiesto su desacuerdo con las ideas planteadas.

De la misma forma, en ocasiones los profesores que dictan tareas a sus alumnos minimizan la amenaza que supone el uso de imperativo, utilizando el marcador de cortesía *por favor*: *Enno, Angelo e Inga ya han escrito sobre Londres. Por favor, escoged otra pregunta* (<http://alumnosbbsiiaurich.blogspot.com>). O entre profesores también es frecuente salvaguardar la imagen negativa del otro, usando fórmulas del tipo: *si me permites una sugerencia, por mucho que el blog sea de uso interno, cerrarlo a las visitas ajenas [...] le resta muchas posibilidades* (<http://jramonele.blogspot.com>), donde de nuevo el uso formas gramaticales dubitativas minimiza la imposición sobre el destinatario, o en *me preguntaba si existe la posibilidad de que adapte este juego a componentes de mi país, Argentina. No es que no me guste tu queridísima España, pero... ;)* (<http://jramonele.blogspot.com>). Aquí el profesor argentino inicia la petición con un tono dubitativo, utilizando la idea de posibilidad, suavizando la amenaza, y finalmente, introduce el emoticono para ganarse su simpatía.

- c) Minimizan la imposición, asumiendo la deuda de antemano, pidiendo disculpas, etc. En la interacción entre dos profesoras encontramos el ejemplo: *me gustaría saber, claro, si no te molesta ayudarme en eso, cómo puedo cambiar el orden [...]* (<http://bazaarele.blogspot.com>), donde el uso del condicional hace que se trate de una petición cortés que da libertad de elección al destinatario. Igualmente vemos cómo se suaviza la imposición en un blog de profesor que pide colaboración a sus compañeros de profesión: *toda colaboración será muy bienvenida* (<http://lajanda.blogspot.com>), así se alivia la responsabilidad, utilizando una construcción pasiva.

Y en cuanto a la estrategia de pedir disculpas de antemano, encontramos dos ejemplos ilustrativos: *agradeceré mucho tu información, gracias* (<http://aulaele-sociedad.blogspot.com>), *¡gracias por adelantado!* (<http://ventanaesp.blogspot.com>).

Por lo que respecta a las máximas de cortesía de Leech (1983), también las hemos aplicado a nuestro corpus siguiendo el modelo de Slembrouck (2000), que las estudia dentro de la comunicación digital, en concreto, en los mensajes de correo electrónico. En la interacción de los blogs objeto de estudio observamos frecuentemente el cumplimiento de las dichas máximas. Así, vemos ejemplos de la MÁXIMA DE TACTO en mensajes como el comentario que una profesora hace a la entrada de uno de sus alumnos sobre la vida fuera de casa en España *Christopher, has conseguido que me den ganas de salir a la calle ¡ahora mismo!* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>).

También observamos ejemplos de la MÁXIMA DE GENEROSIDAD. Entre ellos, en un blog de alumnos, donde varios estudiantes han intentado buscar la letra de una canción propuesta por la profesora y unos de ellos comenta *yo pues también estaba buscando la*

letra de la canción [...] les paso lo que encontré pos si aún les interesa» (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>), o en un blog de profesores, donde el autor ha compartido un juego creado por él mismo, los demás le felicitan y él responde *me encanta saber que puede ser de utilidad a otros profes, por eso lo comparto* (<http://jramonele.blogspot.com>).

Igualmente, observamos numerosos ejemplos que ilustran la MÁXIMA DE APROBACIÓN. Entre los propios alumnos, vemos cómo aprecian los trabajos de sus compañeros. Así, tras la publicación por parte de una alumna de una entrada sobre Goa, otra le dice halagando su descripción: *este texto me ha convencido que Goa sería un lugar ideal para las vacaciones* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>). Sin embargo, donde encontramos continuamente esta máxima es en los blogs de profesores en los que unos elogian el trabajo de otros y viceversa, con expresiones del tipo *La idea de contextualizar el uso de diferentes modismos con historietas me parece brillante* (<http://kontarini.blogspot.com>), *simplemente estupendo, es fantástico, ¡Excelente trabajo, JR!* (<http://jramonele.blogspot.com>) o *sinceramente... Enhorabuena!* (<http://colorele.blogspot.com>).

De la misma forma, la MÁXIMA DE MODESTIA se aprecia cuando los autores han sido alabados por sus propuestas y una vez dadas las gracias reconocen que lo suyo es tan solo una propuesta y que sus compañeros la pueden mejorar. Esta es una manera de minimizar el halago personal y proponer la crítica: *espero sugerencias de mejora* (<http://jramonele.blogspot.com>).

No obstante, sin duda la máxima que más aparece en todos los blogs, tanto de profesores como de alumnos es la MÁXIMA DE ACUERDO. Los alumnos muestran acuerdo con las opiniones de sus compañeros *Estoy completamente en acuerdo con su comentario sobre la vida social de los españoles* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>), *Francy estoy de acuerdo contigo, defendemos nuestros derechos todos los días!* (<http://castellano.splinder.com>).

En general, la interacción en los blogs se ha caracterizado por el uso de estrategias corteses (sobre todo entre profesores, pero también entre alumnos). No obstante, aunque los ejemplos son escasos, también hemos detectado comentarios que ilustran la grosería. En uno de ellos, la profesora ha puesto un video musical y varios lectores preguntan si alguien tiene la letra. Tras no obtener contestación alguna, uno de ellos comenta: *Hola. Es increíble!!!! En esta página no entra nadie?? Nadie sabe nada sobre la letra?? para qué sirve una página sin actualizar?? Pues sí que estamos bien!!!! Gracias por la ayuda* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>), donde vemos un claro ejemplo de grosería irónica, ya que el lector (anónimo, por cierto) pregunta retóricamente por la utilidad de un blog que no se actualiza y da las gracias irónicamente por algo que no ha recibido. Otro ejemplo, esta vez de grosería directa lo observamos en un blog de alumnos donde apreciamos el ataque hacia la imagen pública de la estudiante que ha publicado una entrada sobre las maravillas de Nueva York. Su compañero le responde: *Que poco conoces... y con que tan poco te conformas...* (<http://aulaele-cultura.blogspot.com>), defendiendo que la Ciudad de México es la metrópoli más grande del universo.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido analizar la interacción en los blogs de ELE (tanto de aula como de profesores) para poder acercarnos a las estrategias de cortesía. Creemos que la cortesía verbal es un aspecto de gran interés en la enseñanza de una lengua extranjera. Si el estudiante no es capaz de usar de forma eficaz y adecuada la lengua, considerando las relaciones entre los participantes, la situación comunicativa, el contexto cultural, etc., cometerá errores sociopragmáticos. Por tanto, defendemos que aprender una lengua supone también aprender sus reglas de cortesía. Desafortunadamente, los manuales de español como lengua extranjera carecen de indicaciones amplias a este respecto (Bani y Nevado, 2001) y la asimilación tiene lugar a partir de la observación y de la práctica.

A la luz de los resultados obtenidos (nuestro objetivo en este trabajo siempre ha sido ilustrar y no dar datos exhaustivos), podemos concluir que no todos los blogs de aula analizados sirven como herramientas fomentadoras de la interacción, muchos de ellos se utilizan únicamente como una plataforma para publicar sus producciones escritas que serán corregidas posteriormente por el profesor. No hay interacción entre los estudiantes y ni siquiera utilizan fórmulas de saludo ni de cierre en sus intervenciones. No obstante, hay otros blogs (entre ellos los de AULA ELE) en los que sorprendentemente observamos cómo los estudiantes de nivel avanzado comparten opiniones con sus compañeros, mostrando acuerdo o desacuerdo y utilizando estrategias de cortesía (mitigación del desacuerdo, dar las gracias por adelantado, uso del condicional o de marcadores de cortesía, etc.). Es tarea del profesor, por tanto, fomentar este uso proponiendo temas interesantes y debates. Igualmente, creemos que los blogs de profesores no solo son provechosos para compartir información entre docentes, los alumnos también visitan estas páginas y les sirven como corpus reales de las interacciones en la Red.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAVI, Maryam (1994): «Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation», *MIS Quarterly*, t.2, vol.18, 159-174.
- BANI, Sara y Almudena NEVADO (2001): «Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE» [en línea] <<http://www.cisi.unito.it/artifara/Rivista4/testi/cortesiasp>>
- BOUTON, Lawrence F. (1996): «Pragmatics and language learning», *Pragmatic and Language Learning*, vol. 7, Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Division of English as an International Language, 1-20.
- BROWN, Penelope y Stephen LEVINSON (1987): *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, Roger y Albert GILMAN (1960): «The pronouns of power and solidarity», *Style in language*, New York: MIT, 350-377.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.
- CECEZ-KECMANOVIC, Dubravka y Carolyn WEBB (2000): «Towards a communicative model of collaborative web-mediated learning», *Australian Journal of Education Technology*, t. 1, vol.16, 73-85.
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (1998): «Politeness: A relevant issue for relevant theory», *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, vol.11, 45-57.

- FEDOROV, Andrei (2007): Foro virtual como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad [en línea] <[http://www.iitisci.org/journal/CV\\$/trisci/pdfs/X606CS.pdf](http://www.iitisci.org/journal/CV$/trisci/pdfs/X606CS.pdf)>
- FRASER, Bruce (1990): «Perspectives on politeness», *Journal of Pragmatics*, vol. 14, 219-236.
- GOFFMAN, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre: Anchor Book.
- GRICE, Herbert Paul (1975): «Logic and conversation», *Syntax and Semantics*, vol.3, New York: Academic Press, 41-58.
- GROSSMAN, Steve (2000): Chatter's Jargon Dictionary, normas de *chatiquette* [en línea] <<http://www.stevegrossman.com/jargpge.htm#Chatiquette>>
- HARRISON, Sandra (2000): «Maintaining the virtual community: Use of politeness strategies in an email discussion forum», *Words on the Web*, Exeter: Intellect Books, 69-78.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.
- KASPER, Gabriele (1990): «Linguistic politeness. Current research issues», *Journal of Pragmatics*, vol. 14, 193-218.
- LEECH, Geoffrey (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres: Longman.
- MEIER, Ardith J. (1999): «Identifying and teaching underlying cultural themes of pragmatics», *Pragmatics and Language Learning*, vol. 9, Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, 113-127.
- RAMOS MÉNDEZ, Carmen y M^a Vicenta GONZÁLEZ ARGÜELLO (2010): ¿Alguien tiene comentarios? Análisis de la interacción en blogs de profesores y blogs de aula [en línea] <<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos//Alguien%20tiene%20comentarios%20An%C3%A1lisis%20de%20la%20interacci%C3%B3n%20en%20blogs%20de%20profesorcs%20y%20blogs%20de%20aula.pdf>>
- SHEA, Virginia (1994): *Netiquette*, San Rafael, CA: Albion.
- SLEMBROUCK, Stef (2000): What is meant by discourse analysis? [en línea] <<http://bank.rug.ac.be/da/da.htm>>
- YUS, Francisco (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel Lingüística.



CON C DE COLOMBIA: LAS VOCES DE «LOS OTROS»

Yunny Alma Andrade Cabrera

Universidad de Chipre

«La seule véritable exploration, la seule vraie fontaine de Jouvence, ne serait pas de visiter des terres étrangères mais de posséder d'autres yeux, de regarder l'univers à travers les yeux des autres»

MARCEL PROUST

RESUMEN: Se suele decir que una cultura se define como «el conjunto de valores, actitudes y comportamientos de una comunidad». Estas 3 dimensiones, que componen la base de la definición de una sociedad, son a menudo distorsionadas por una cada vez más mediática manipulación de la información. Vemos lo que nuestros ojos ven. Pero...¿qué ocurriría si... empezáramos a ver lo que ven los ojos de «los otros»?

La respuesta a esta pregunta constituye el objeto del presente proyecto, que parte de la imagen más comúnmente exportada de Colombia para acercarse, mediante un diálogo «con el otro», a una visión desmitificada y representativa de la cultura de este país. Se tratará, pues, de hacer *evidente*... aquello que no se ve.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la cultura en el aula de E/LE siempre ha constituido un punto clave para el progreso en la comunicación en una nueva lengua, en tanto que una y otra están fuertemente ligadas y los cambios en una, producen, necesariamente, cambios en la otra. Sin embargo, a menudo se ha visto relegada a un segundo plano, a meras menciones puntuales o a la aparición de personajes emblemáticos representativos de la misma, asociada a niveles de lengua avanzados o como parte de estudios específicos de grado o posgrado. No hay que olvidar, además, que muchos de los países que conforman la 'realidad hispana', que deberían estar cada vez más presentes en los libros de texto de E/LE, ni siquiera son mencionados, no *existen* a ojos de los aprendientes de la lengua, más allá de donde un mapa los puede situar.

Si abriéramos un libro de texto y buscáramos entre las páginas las referencias que se hacen de Colombia, probablemente encontraríamos un sinfín de tópicos: desde el carácter festivo de los colombianos, siempre «rumbeando», a la prostitución y exportación de cocaína, pasando por la opresión del pueblo, el machismo, la guerrilla, la ignorancia, y el deseo vivo de alcanzar «el sueño americano», olvidando de esta manera multitud de realidades que conforman la verdadera esencia de este país.

Como profesores en un mundo donde el conocimiento está al alcance de todos y donde la información se actualiza a diario y se puede acceder a ella en cualquier

momento y lugar, contrastarla, cuestionarla... nuestro papel ha de tender más al de *guías* que al del *maestro* poseedor del conocimiento. De este modo, ya no se trata de instruir al alumno en ciertas destrezas, sino de proporcionarle medios fiables, de calidad y actualizados, que él mismo pueda *manipular* y a partir de los cuales pueda obtener conclusiones personales a través de un diálogo con el entorno. Esta metodología proporciona al alumno voz y voto, le abre la posibilidad de descubrir por sí mismo, de la mano de un especialista (el propio nativo), un mundo que desconoce.

Y, ¿dónde se produce ese diálogo? La Web 2.0 nos brinda el espacio perfecto para ello. Esta propuesta didáctica tiene su fundamento en la construcción del conocimiento mediante la cooperación y el diálogo con el entorno. El conocimiento de una cultura sólo se alcanza siendo partícipe de ella. Las NTIC constituyen un recurso único para romper las barreras espaciotemporales y nos permiten acercarnos a escuchar lo que «los otros» tienen que decir: nos permiten estar allí «aquí y ahora».

CON C DE COLOMBIA: PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta propuesta se realiza un recorrido que parte de la «realidad mediática» colombiana para llegar a un encuentro «cara a cara» con el propio país, de forma que podamos ver lo que este nos tiene que mostrar y escuchar lo que tiene que decir.

Se observarán 5 etapas bien diferenciadas, si bien ligadas por un mismo tema y propósito.

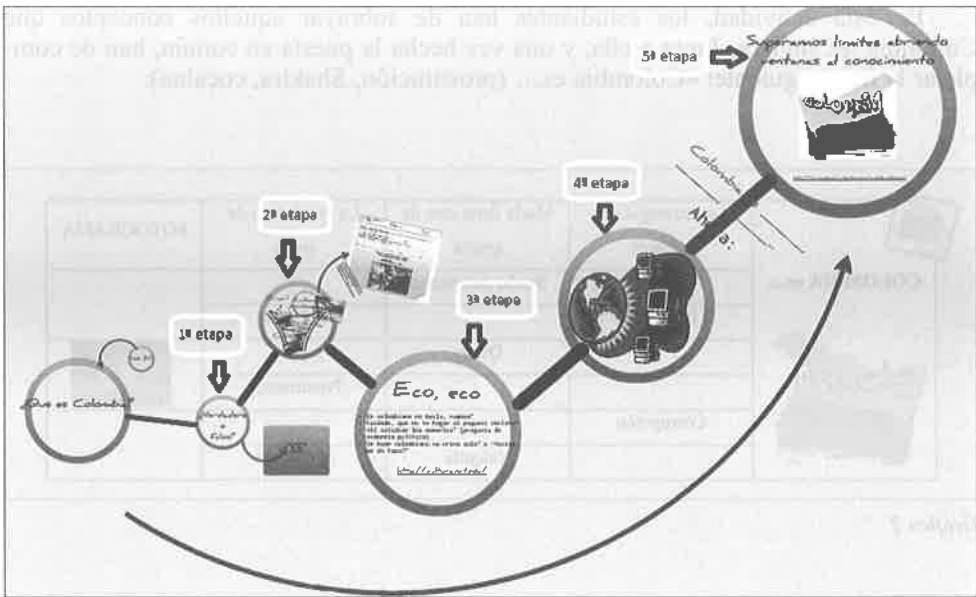
Primera etapa: re-conociendo el terreno. En ella, se promueve una relación *persona* (estudiante) – *país* (en su sentido más amplio): en esta etapa, el alumno llegará a cuestionarse que no todo lo que está escrito es necesariamente cierto y se dará cuenta de la importancia de las fuentes de las que se obtiene la información.

Segunda etapa: re-calificando el terreno. Los estudiantes tendrán la oportunidad de situar Colombia en el lugar que le corresponde entre los países de Latinoamérica. «¿Dónde situamos Colombia en nuestro mapa mental?» – será la pregunta que surgirá en esta etapa.

Tercera etapa: y tú, ¿de quién eres?. En ella se establece una relación *persona* – *cultura*: el alumno ha de profundizar un poco más en su acercamiento al país, discriminando lo que pertenece a la cultura colombiana de lo que es propio de otras culturas.

Cuarta etapa: diálogo. Constituirá un punto clave en el proceso de contacto con la sociedad, estableciéndose una relación *persona* – *persona*, a partir de la cual se originará una visión enriquecida de la cultura y sociedad que tratamos de conocer.

Quinta etapa: re-construyendo Colombia La última etapa es de propia «re-creación» por parte del alumno de la nueva realidad que ha descubierto: los estudiantes han de mostrar aquellos aspectos anteriormente ignorados que consideran relevantes de la sociedad colombiana.



RE-CONOCIENDO EL TERRENO

La primera pregunta que nos ha de asaltar al dar comienzo a una serie de sesiones encaminadas a descubrir la realidad que conforma la cultura de Colombia es: «¿Qué es Colombia?».

En esta propuesta parto de la imagen de Colombia que los alumnos ya conocen, apoyándome en una serie de tráileres de películas producidas en Colombia, galardonadas y muy conocidas fuera del propio país (gráfico 2), películas que allí se han quedado desfasadas, pero que se siguen utilizando en la clase de E/LE. Antes de pasar a ver dichos tráileres se hará una puesta en común de aquellos conceptos que asocian con Colombia (gráfico 1).

café	pobreza	machismo	destino turístico	pintura
dictadura	<u>Shakira</u>	fiesta	terrorismo	progreso
<u>prostitución</u>	modernidad	naturaleza salvaje	<u>cocaína</u>	inseguridad
familia	cultura inca	guerrilla	tequila	tropico
iglesia católica	cine	corrupción policial	alegría	moda

Colombia es...

Gráfico 1

En esta actividad, los estudiantes han de subrayar aquellos conceptos que Colombia les sugiere. Junto a ella, y una vez hecha la puesta en común, han de completar la frase siguiente: «Colombia es... (prostitución, Shakira, cocaína).




 <p>COLOMBIA es...</p> 	La estrategia del caracol	Maria llena eres de gracia	La vendedora de rosas	FOTOGRAFÍA
		Sueño americano		
	Injusticia		Pobreza	
		Droga		
	Corrupción		Prostitución	
		Valentía	Abandono	

Gráfico 2

Esta segunda actividad introductoria, se trata de una tabla en la que los estudiantes han de recoger conceptos que las películas reflejan y promueven como ‘realidad colombiana’. Este trabajo será individual. Cada estudiante tiene asignadas las casillas correspondientes a la película que ha visto. Además, han de buscar en Internet una fotografía que sintetice o muestre claramente la idea de Colombia que la película quiere transmitir, y mostrarla a sus compañeros, explicando el porqué de esa elección.

Una vez situados en el punto de partida, es importante hacer a los alumnos cuestionarse la autenticidad de su enunciado, por lo que, recogiendo la frase que han elaborado previamente (gráfico 1), el profesor les plantea: «¿Estáis seguros de que Colombia es...?». Y, de esta manera, se abre ante ellos la posibilidad de descubrir una nueva realidad. ¿Cómo llegar a ella? Usando todos los recursos que las NTIC nos ofrecen.

La validez y fiabilidad de las fuentes de información es fundamental en un trabajo de investigación. A la hora de crearse una nueva imagen de un país desconocido, no bastan las consultas en una guía turística o las ideas que se desprenden de un documental de cine. En nuestro papel de *guías o mediadores*, podemos dirigir a los estudiantes hacia otros puntos de vista. Un juego sencillo, como «verdadero-falso», puede hacerles replantearse si lo que conocían de Colombia respondía sólo a una cara de la moneda:

«Los secretos de Colombia». ¿Verdad o mentira? Para romper el hielo, y crear un poco de expectativa, se puede empezar con una pequeña estrofa que versa:

*«Colombia es primera...
en esmeraldas,
en flores,
en mujeres lindas, alegres y elegantes,
en calidad de café»¹*

¹ Información obtenida en el blog público: <http://www.todacolombia.com/asiescolombia.html>

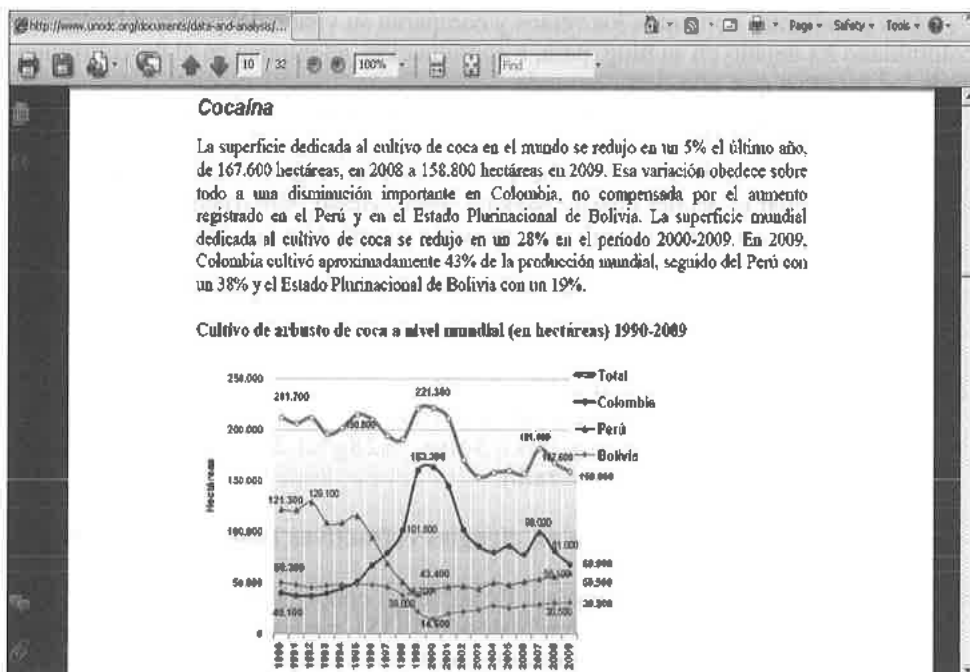
Los estudiantes comentan los versos y comparan su visión del país con la que este colombiano ha dejado en su blog, para, a continuación, adentrarse en el descubrimiento de los secretos que esta tierra esconde.

1. **Colombia es el país con mayor índice de violencia (no por guerra) del mundo ¿V/ F?**
 Respuesta orientativa: no sabemos cuál es, pero según diversas fuentes podrían ocupar el primer puesto: México, Haití, Brasil, Venezuela o Jamaica.
[http://www.diariodelviajero.com/consejos/los-destinos-mas-peligrosos-en-2006²](http://www.diariodelviajero.com/consejos/los-destinos-mas-peligrosos-en-20062)
[http://www.vanguardia.com.mx/mexicoentrelosseispaisesmasviolentosdel-mundo-628426.html³](http://www.vanguardia.com.mx/mexicoentrelosseispaisesmasviolentosdel-mundo-628426.html3)
2. **La ‘salsa’ nació en Colombia ¿V/ F?**
 Respuesta orientativa: nació en New York.
[http://es.wikipedia.org/wiki/Salsa_%28g%C3%A9nero_musical%29#Or.C3.ADgenes \(4.º párrafo\).](http://es.wikipedia.org/wiki/Salsa_%28g%C3%A9nero_musical%29#Or.C3.ADgenes_(4.º_párrafo))
3. **Colombia es 1.ª potencia en cirugías refractivas (miopía, astigmatismo, hipermetropía) ¿V/ F?**
 Respuesta orientativa: Verdad. Es un hecho conocido mundialmente.
<http://www.vanguardia.com/historico/14351-pareja-colombiana-gana-premio-mundial-a-investigacion-en-medicina-biologica&quicktabs31> o
<http://www.jpnanranjo.com/cientificos.swf>
4. **Colombia tiene el museo de oro más importante de Latinoamérica ¿V/ F?**
 Respuesta orientativa: Verdad.
<http://www.youtube.com/watch?v=X4aZDhAA2WM>
5. **Colombia es la mayor exportadora mundial de cocaína ¿V/ F?**
 Respuesta orientativa: esto ha cambiado. Según las Naciones Unidas, México y Perú lideran el mercado en la actualidad (gráfico 3).
[http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/WDR2010/EXECUTIVE_SUMMARY_-_SP.pdf⁴](http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/WDR2010/EXECUTIVE_SUMMARY_-_SP.pdf4)

² Información obtenida en la lista FORBES 2006: http://www.forbes.com/2006/02/15/cx_sb_0216featslide2_6.html?thisSpeed=35000

³ Información actual (10/01/11). La fuente es el diario mexicano «La vanguardia». Es importante hacer saber a los alumnos que las fuentes de información que se les proporcionan no son necesariamente verdaderas y muchas pueden estar distorsionadas por tendencias políticas diversas. Sin embargo, son aquellas de las que nos solemos fiar para obtener información cuando no tenemos contacto con el país en cuestión. De ahí la importancia del contacto «directo» con la realidad que nos interesa conocer.

⁴ Informe Mundial sobre las drogas 2010 (ONU). Aporto extracto preciso.



Las zonas de producción, tráfico y consumo de cocaína han variado considerablemente a lo largo del tiempo

- En tanto que los traficantes colombianos han producido la mayor parte de la cocaína del mundo en los últimos años, de 2000 a 2009 la superficie dedicada al cultivo de coca en Colombia se redujo en un 58%, principalmente debido a su erradicación. Paralelamente, el cultivo de coca aumentó en un 38% en el Perú y se duplicó con creces en el Estado Plurinacional de Bolivia (hasta un 112%), mientras que los traficantes en ambos países aumentaron su propia capacidad para producir cocaína.
- En los Estados Unidos se ha registrado una disminución a largo plazo de la demanda de cocaína; se estima que, en 1987, 10,5 millones de personas habían consumido cocaína el año anterior; en 2008, esa cifra fue de 5,3 millones, es decir la mitad. Sin embargo, el número de consumidores de cocaína en Europa se ha duplicado en el último decenio, de 2 millones en 1998 a 4,1 millones en 2008 en los países de la UE y la AELI. En 2008, el valor del mercado europeo (34.000 millones de dólares de los Estados Unidos) era prácticamente igual al de América del Norte (37.000 millones de dólares de los Estados Unidos). Se estima que el valor del mercado de cocaína a nivel mundial es de unos 88.000 millones de dólares de los Estados Unidos (los cálculos oscilan entre 80.000 y 100.000 millones de dólares de los Estados Unidos).
- Estos cambios, junto con los esfuerzos en materia de incautaciones, han influido también en las rutas del tráfico. Dado que el Gobierno de Colombia ha logrado un mayor control de su territorio, los traficantes recorren cada vez más a los países de tránsito en la región, incluida la República Bolivariana de Venezuela y el Ecuador. Los cárteles de la droga de México surgieron hace 10 ó 15 años como principales organizadores de los envíos de cocaína a los Estados Unidos, sustituyendo, en gran medida a los grupos colombianos que dominaban esa actividad anteriormente. A consecuencia de las medidas de represión adoptadas por México, los países de América Central se utilizan cada vez en mayor medida como países de tránsito. África occidental comenzó a utilizarse como escala hacia Europa en torno a 2001. La situación no ha cambiado, y sus efectos se ven reflejados

Gráfico 3

Hasta aquí, algunos ejemplos. Los siguientes se les pueden sugerir para que ellos mismos busquen esta información.

6. Tiene la única montaña con nieve al pie del océano (Sierra Nevada de Santa Marta).
7. Colombia es tercera en producción de ropa interior femenina.
8. Colombia es segunda en variedad de mariposas.
9. Colombia tiene la mayor red de ciclo-rutas en Latinoamérica.

RE-CALIFICANDO EL TERRENO

Avanzamos un paso más en esta etapa y acercamos a los alumnos a una Colombia cada vez más tangible. Ahora Colombia ya tiene forma, ya tiene color. Ya podemos responder a la siguiente pregunta, que sin duda será... «¿Dónde está Colombia?». El siguiente cuadro (gráfico 4), que los estudiantes han de completar, pretende hacerles conscientes del lugar que ocupa Colombia dentro del mundo hispano. Trata de abrir otra perspectiva desde la que aproximarnos al país.


Cuba o República Dominicana México o Perú	Brasil Ecuador o Bolivia	Chile COLOMBIA
<p>Si quiere conocer el Caribe, vaya a o a</p> <p>Si quiere conocer el Pacífico, vaya a</p> <p>Si quiere conocer los Andes, vaya a o a</p> <p>Si quiere conocer la selva Amazónica, vaya a</p> <p>Si quiere conocer las culturas precolombinas, vaya a o a</p> <p style="text-align: center;">Pero si quieres ver todas esas cosas reunidas ... ¡¡VEN A!!</p> <p style="text-align: center;">UN LUGAR DONDE TODOS SON BIENVENIDOS Y DONDE TE SENTIRÁS COMO EN CASA*</p> <p style="text-align: center;">¡¡¡QUE VIVA COLOMBIA !!!</p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>		

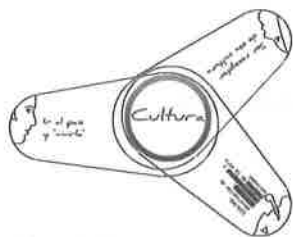
Gráfico 4

* Texto modificado, extraído del blog público: <http://www.todacolombia.com/asicscolombia.html>

Y TÚ, ¿DE QUIÉN ERES?

En este momento los alumnos ya están en disposición y con ánimo para conocer más a fondo la sociedad colombiana. Después de haber modificado su percepción sobre el país, se trata ahora de que se empiecen a romper los límites espacio-temporales y de que los estudiantes empiecen a formar parte de esa realidad. ¿De qué manera?

Existen tres modos de conocer una cultura ajena a la nuestra:



1. Ir al país y *vivir* esa cultura: no sólo conviviendo con los nativos, sino siendo participante en la construcción de la misma.
2. Ser receptor de esa cultura: a través de un familiar, una pareja...
3. El diálogo: observación, entendimiento y aceptación de las actitudes, comportamientos y valores de la otra sociedad.

El punto 3 es el más adecuado para aquellos profesores y alumnos que no tienen posibilidad de desplazarse al país o que no tienen contacto mediante otra persona con la realidad que quieren conocer. Y es aquí donde la *Web 2.0* juega un papel importante, dado que, como señalábamos en la introducción, nos permite estar allí, aquí y ahora.

Para esta etapa se propone un intercambio entre la universidad de origen y una universidad colombiana en la comunidad <http://cultura.mit.edu/>, donde se ha abierto un foro en el que los estudiantes tendrán la oportunidad de intercambiar información con otros estudiantes colombianos. ¿Por qué utilizar este foro y no otro grupo de discusión? El *proyecto cultura* lleva muchos años funcionando para el intercambio entre diferentes escuelas con el fin de promover el conocimiento y acercamiento de culturas, por lo que los encuentros que aquí se realizan suelen estar dirigidos por profesores con una disposición similar a la que se plantea en este estudio: dialogar para conocer. Existen en el *proyecto cultura* algunas líneas pedagógicas muy interesantes que seguir para dar comienzo a cualquiera de estos encuentros, información a la que cualquier interesado puede acceder en la *página web*.

Los estudiantes han de hacer una reflexión sobre las frases que a continuación se detallan y que aluden a maneras de entender la vida, la sociedad, el mundo... y se les pide que lancen una hipótesis sobre el significado que dichas frases conllevan. ¿Qué pueden querer decir en su contexto de origen? Las hipótesis se comentan en el foro creado al respecto, donde podrán intercambiar sus impresiones con otros estudiantes de origen colombiano. He aquí algunas de esas frases:

1. «Un colombiano no baila, rumbea.»
2. «Cuidate, que no te hagan el paquete chileno.»
3. «Cuando fui mamerto.» (titular de la entrada de un blog)
4. «Un buen colombiano no orina solo.»
5. «Vecina, ¿me da ñapa?»

Todas estas frases tienen un contenido cultural explícitamente referido a la realidad colombiana: a la familia, al papel del hombre y de la mujer en la sociedad, a las diferentes tendencias políticas, al patriotismo, a la concepción de la diversión, etc. Se

trata de descubrir el significado que esconden estas afirmaciones, deducir cuál es la actitud de un colombiano en estas situaciones (desconfianza, enfado, rechazo, machismo, respeto...), comprobar posteriormente sus hipótesis en el foro, y hacer una reflexión sobre cómo actuarían ellos mismos en esos casos y por qué. ¿Es muy ajena la realidad colombiana a la nuestra? ¿Compartimos valores?

DIÁLOGO

Quizá la etapa más interesante. Ahora que ya están más motivados, y que se ha realizado una primera comunicación de forma asincrónica, los estudiantes prepararán un cuestionario para la comunicación sincrónica. En esta etapa, harán una entrevista a los jóvenes colombianos participantes en el proyecto. Los alumnos decidirán sobre qué temas les interesa hablar, qué aspectos del país quieren conocer... y, sobre todo, experimentarán la hospitalidad de la gente colombiana. Las preguntas del cuestionario pueden variar, desde: «¿cómo es el barrio dónde vives?», «¿qué actividades puedes hacer ahí en tu tiempo libre?», «¿qué música se lleva ahora en Colombia?» ... hasta «¿qué opinas de la política de tu país?» o «¿qué personajes de la historia colombiana son importantes para ti?». Esto dependerá del interés personal y el grado de implicación que los estudiantes tengan. Los resultados de la entrevista serán comentados en la clase y será labor del profesor extraer la información subyacente tras los datos recogidos (en el caso de que los alumnos no lo hagan por sí mismos) y hacerla *evidente* a los estudiantes.

RE-CONSTRUYENDO COLOMBIA

Es el momento ahora de volver a completar aquella primera frase que se les planteó, que decía: «Colombia es...». Por supuesto, es de esperar ahora una variación en sus respuestas. Según la información que se recoja en la misma, se podrá valorar en qué medida la actividad ha tenido éxito y si ha establecido unas pautas para un cambio de percepción de la realidad. No se trata de que ahora sólo vean la *otra* cara de la moneda, sino de que amplíen su visión y conocimiento del mundo lo suficiente como para ver que *hay dos caras, o tres, o más...* y que estas irán variando a medida que se involucren más y más en el diálogo con «el otro».

Como tarea final y, a modo de recopilación de la información, se les propone la creación de un «glog»⁵ (un póster interactivo) en el que podrán dar rienda suelta a su creatividad y plasmar mediante imágenes, palabras, vídeos, música o *podcasts* aquello que simboliza Colombia para ellos. Esta herramienta, de manejo intuitivo y con múltiples posibilidades, tiene la ventaja de estar a un solo *click*, de ser accesible a toda la comunidad de usuarios, y de estar abierta a los comentarios del grupo. El título del glog será: «10 razones para vivir en Colombia» y, por supuesto, en la elaboración del mismo podrán contar con la ayuda de los estudiantes del intercambio. Quizá conociéndolos un poco mejor... puedan encontrar esos *10 motivos* para vivir allá.

⁵ <http://edu.glogster.com/>

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2004): *A quality education for all shared by all. Proposals for the debate*, Madrid: Secretaría General de Educación.
- AA.VV. (2004): *Praxis organizativa de las redes de aprendizaje*, Madrid: Grupo editorial universitario.
- AA.VV. (2005): *Changing the way you teach: creative tools for management educators*, Oviedo: SEPTEM Ediciones.
- ARIEL, H. Y SANTILLÁN, R. (2004): *El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación*, Barcelona: Plaza y Janés.
- BARBERÁ, E. (2004): *La educación en la red*, Barcelona: Paidós.
- BARCELÓ, B. (2004): *Crece en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BARRÓN, A. (1991): *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis Crítico y Reconstrucción Teórica*. Salamanca: Universidad.
- BARTOLOMÉ, A. (1995): *Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales*, Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- BAUTISTA, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- CABERO ALMENARA, Julio (2003): «La videoconferencia. Su utilización didáctica», *Las nuevas tecnologías en los centros educativos*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, 99-115, [en línea: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/tecnologia_educativa/la_videoconferencia.pdf]
- FERNÁNDEZ SILVA, Claudia (2002): «La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática», *XI Encuentro práctico de profesores de español LE*, Barcelona: Internacional House– Difusión, [en línea: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/cfernandez2.pdf>].
- HARRISON, R., y THOMAS, M. (2009): «Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning», *International Journal of Emerging Technologies & Society*, vol. 7(2), 109-124, Faculty of Life and Social Sciences, Swinburne University of Technology, Hawthorn, Victoria, Australia, [en línea: <http://en.scientificcommons.org/51861582>].
- MCBRIDE, Kara (2009): «Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation», *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, CALICO Monograph Series, vol. 8, chapter 3. Texas State University-San Marcos. ISSN: 1085-2999.
- O'DOWD, R. and WAIRE, P.(2009): «Critical issues in telecollaborative task design», *Computer Assisted Language Learning*, vol. 22:2,173 – 188. Taylor & Francis Group, Routledge, [en línea: <http://www3.unileon.es/personal/wwdfinrod/TBL.pdf>]
- STEVENSON, M. y LIU, M. (2010): «Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites», *CALICO Journal*, vol. 27(2), 233-259, The University of Texas at Austin.

PROPUESTA DE FICHA LEXICOGRÁFICA «ON LINE» A PARTIR DE UN ANÁLISIS DE NECESIDADES DEL ALUMNO DE ELE*

Gala Arias

Rocío Santamaría

Universidad Carlos III, Madrid

RESUMEN: Este trabajo pretende sintetizar la experiencia y las necesidades de los estudiantes de ELE ante cuatro lemas que integran un alto contenido de información cultural (*cursi, cutre, hortera, paleta/a*). La elaboración de un cuestionario y el análisis de los resultados permitirán extraer una serie de conclusiones esenciales para el diseño de una propuesta de ficha lexicográfica.

INTRODUCCIÓN

El vocabulario es esencial durante todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. De este modo, tal y como señala Gómez Molina (2001:23),

la importancia que tiene el tratamiento de la (sub)competencia léxica como actividad sistemática en el aula, aduciendo, entre otras justificaciones, su función como elemento estructurador del pensamiento, su papel como vehículo necesario para la intercomunicación humana y la influencia que el dominio léxico ejerce como parte integral, no solo lingüística, de la competencia comunicativa.

La comunidad investigadora destaca el interés de desarrollar la competencia léxica de los aprendices. Ésta se considera como el conocimiento y el dominio de expresiones fijas y palabras simples (Consejo de Europa, 1996: 47-48). Asimismo, el *Marco común europeo de referencia* reconoce su complejidad, debido al elevado número de unidades que forman la lengua, la variación léxica, tanto diatópica, como diastrática o diafásica, el dinamismo al que están expuestas y a la infinidad de valores de contenido sociocultural que muchos términos acuñan.

Este trabajo se centra en las dificultades que entraña la incorporación por parte de los alumnos de cuatro adjetivos (*cursi, cutre, hortera y paleta*), seleccionados de entre un corpus, y pretende analizar la complejidad del proceso de adquisición de dichas palabras que poseen una marcada significación cultural implícita y que los alumnos de EL2/LE difícilmente pueden interpretar sin la ayuda del docente, de los otros hablantes o de uno o varios posibilitadores, como diccionarios, Internet, imágenes, textos, etc.

Las entradas escogidas exigen que los aprendices realicen una intensa reflexión e interpretación para descodificar su significado real. Es incuestionable que la lengua

* FF1 2010-17976. Subprograma FILO. MICINN.

materna está latente durante el aprendizaje de la L2/LE y, en este caso en concreto, durante el aprendizaje del vocabulario. Por ello, al tratar de incorporar estas palabras en el léxico de la lengua meta de los aprendices no basta con una definición o paráfrasis, puesto que tienen numerosas implicaciones culturales que pueden ser diferentes a las de la L1 y una simple paráfrasis les puede generar confusión o inducir al error.

Así, el objetivo de la investigación parte del interés de medir la experiencia del alumnado durante el proceso cognitivo de aprendizaje de dicho vocabulario. Durante este periodo es fundamental comprobar y, a través del testimonio de los alumnos, conocer, cuáles son sus necesidades en lo que a materiales lexicográficos se refiere. Además, en el mercado editorial español hay abundancia de materiales de este tipo y nuestra intención es averiguar si estos satisfacen todas las necesidades de los estudiantes.

Un porcentaje alto del alumnado reconoce que los diccionarios son herramientas útiles de consulta, dado que les concede autonomía durante el aprendizaje. Sin embargo, se observa que hay una tendencia entre los alumnos, cada vez mayor, a buscar soluciones alternativas como pueden ser diferentes recursos de Internet. Así, queremos averiguar sus necesidades y proponer soluciones fiables que respondan satisfactoriamente a las expectativas de nuestros alumnos, sobre todo cuando se trata de un léxico que concentra tantas connotaciones culturales implícitas.

El objetivo último de esta investigación es proporcionar a los aprendices de español L2/LE unas fichas fiables e imprescindibles, con descripciones claras y contextualizadas, ejemplos variados e imágenes, con el fin de que puedan adquirir este vocabulario y usarlo correctamente en diferentes situaciones comunicativas concretas.

METODOLOGÍA Y DIFICULTADES

Para poder desarrollar las fichas de vocabulario es indispensable aproximarse a la experiencia del aprendiz de español L2/LE y conocer las necesidades reales durante todo el proceso de adquisición y asimilación del léxico. Para ello en primer lugar, se elaboró un cuestionario en formato digital como procedimiento para obtener datos relevantes en la investigación. Esta herramienta de investigación permite el registro de información de una forma fiable y cuantitativa.

Para la elaboración de este trabajo hemos optado por utilizar un sistema de recopilación de encuestas automático a través de Internet, pues el análisis de resultados es inmediato y se puede consultar en línea desde cualquier lugar. Además, es un sistema gratuito, sencillo de utilizar, y cuya mayor interactividad, con respecto a los sistemas tradicionales, lo hace más atractivo para los estudiantes. Durante la realización de este estudio, hemos comprobado que los estudiantes recibían con mucha curiosidad y aceptación las encuestas y que éstas se han convertido, además, en una estupenda herramienta didáctica para aclarar los conceptos que se presentan en ellas.

De entre todos los proveedores de estos servicios de realización de encuestas que se pueden encontrar en Internet, nos decantamos por *Surveymonkey*¹, por tener ya conocimientos previos de su funcionamiento².

¹ Fuente: www.surveymonkey.com

² El sistema es de uso muy sencillo y permite elegir entre una gran variedad de tipos de preguntas tanto de formato cerrado como abierto (múltiples opciones (una sola respuesta permitida), múltiples

Una de las dificultades a las que nos enfrentamos a la hora de realizar este estudio ha sido la selección preliminar de palabras. En un primer acercamiento, recogimos ocho términos que considerábamos llevan implícita mucha información de contenido cultural (en orden alfabético: *borde*, *cursi*, *cutre*, *enrollado*, *hortera*, *paleta* y *pijo*). Sin embargo, tal cantidad de palabras era excesiva y poco práctica, además de innecesaria para extraer las conclusiones pertinentes. Así pues, con la intención de acotar los resultados, optamos por realizar una búsqueda de frecuencia que, dada la naturaleza del corpus y de las palabras analizadas, decidimos hacer en el CREA³.

El estudio de frecuencia arroja muchos interrogantes. Resulta orientativo, pero no demasiado fiable por una razón fundamental: la polisemia de palabras como *pijo*, *borde*, *enrollado* restan credibilidad a los resultados de frecuencia. Por lo tanto, decidimos decantarnos por palabras que, además de tener unos resultados superiores, son menos polisémicas, como es el caso de *cursi*, *paleta*, *cutre*, *majo* y *hortera*. Finalmente, de esta preselección se eliminó *majo*, por ser la única palabra con connotación positiva, dado que supusimos que podía inducir a error a los estudiantes.

Una vez acotado el campo de estudio, elaboramos el cuestionario previo, que tras algunos retoques y matizaciones se redactó la versión definitiva. La encuesta es idéntica en todos los casos y solo varían los términos y las definiciones.

El cuestionario está dividido en dos partes. La primera, hasta la pregunta 7 inclusive, nos sirve para dilucidar el nivel de conocimiento receptivo y activo de la palabra por parte del estudiante. La representación gráfica del concepto (ver pregunta 5) nos parece fundamental para aclarar el nivel de comprensión de éste. De hecho, estos rasgos, propios de la definición enciclopédica y también, en gran medida, de la terminológica, deberían incorporarse con más frecuencia a la definición lexicográfica en diccionarios didácticos.

La segunda parte, desde la pregunta 8, es la destinada a obtener una perspectiva más clara con respecto a los materiales lexicográficos que se encuentran a disposición de los aprendices de LE/L2. Es decir, si estos materiales les parecen satisfactorios y en qué medida y también cuáles son las posibles mejoras que podemos introducir en los recursos existentes para conceptos de tanta complejidad cultural como los aquí expuestos. En la pregunta 8, recogimos distintas definiciones de los conceptos, provenientes de los diccionarios M.^a Moliner, DRAE digital, consultado en diciembre de 2010 y VOX y fueron ligeramente editadas para no inducir al estudiante encuestado a seleccionar una definición por encima de las otras. Se eliminaron informaciones gramaticales y etimológicas que en muchos casos no aportan luz a los conceptos definidos por la dificultad que, en ocasiones, tienen los usuarios de los diccionarios para identificar las abreviaturas utilizadas.

Una muestra de la encuesta es:

opciones (múltiples respuestas), matriz de opciones (sólo una respuesta por fila), matriz de opciones (múltiples respuestas por fila), matriz de menús desplegables, escala de valoración, cuadro de texto simple, cuadro de texto múltiple, casilla de comentarios/redacción, cuadro de texto numérico, entre otras) lo que nos ha possibilitado mantener la estructura original de la encuesta.

³ Los resultados fueron los siguientes:

Consulta en CREA: *cursi*, en todos los medios, resultado: 495 casos en 291 documentos. *Cutre*, en todos los medios, en CREA, resultado: 119 casos en 100 documentos. *Hortera*, en todos los medios, en CREA, resultado: 207 casos en 131 documentos. *Paleta*, en todos los medios, en CREA, resultado: 50 casos en 42 documentos. *Pijo*, en todos los medios, en CREA, resultado: 51 casos en 39 documentos. *Majo*, en todos los medios, en CREA, resultado: 169 casos en 111 documentos. *Borde*, en todos los medios, en CREA, resultado: 5478 casos en 2158 documentos. *Enrollado*, en todos los medios, en CREA, resultado: 191 casos en 139 documentos.

1. ¿Conoces y utilizas la palabra "cursi"?

- No la conozco / La conozco pero no la utilizo / La conozco y la utilizo

2. En tu opinión, ¿tiene una connotación positiva o negativa?

- Positiva / Negativa

3. ¿Conoces su categoría gramatical?

- Sí / No

¿Cuál es?

4. ¿Tiene distinción de género?

- Sí / No

En caso afirmativo ¿cuál es su género?

5. Observa las fotos que tienes más abajo. ¿Cuál de ellas te parece que representa el concepto "cursi"?

- 1 / 2 / 3 / 4

¿Por qué?

¿Cuál de las siguientes fotos representa mejor la palabra "cursi"?



6. Elabora una frase en la que esté integrada la palabra "cursi".

Elabora una frase en la que esté integrada la palabra "cursi".

7. ¿Existe un concepto en tu lengua que signifique lo mismo?

- Sí / No

¿Cuál?

8. ¿Cuál de las siguientes definiciones te sirve mejor para entender el concepto "cursi"?

1. cursi

Aplicado a personas, a sus actos o dichos, y a cosas, se dice de lo que, pretendiendo ser elegante, refinado o exquisito, resulta afectado, remigado o ridículo. Aplicado a cosas, excesivamente pulido. Relamido. Finolis, pije, superferrolítico.

2. *cursi*

Se dice de un artista o de un escritor, o de sus obras, cuando en vano pretenden mostrar refinamiento expresivo o sentimientos elevados.

Dicho de una persona: Que presume de fina y elegante sin serlo.

Dicho de una cosa: Que, con apariencia de elegancia o riqueza, es ridícula y de mal gusto.

3. *cursi*

Que intenta ser elegante sin conseguirlo: ¡qué chico tan *cursi*, no lo aguanto!; María es tan *cursi*, que siempre lleva un lazo blanco en el pelo; la decoración del salón pretende ser refinada, pero resulta *cursi* y ridícula.

¿Cuál de las siguientes definiciones te sirve mejor para entender el concepto "cursi"? 1. *cursi* Aplicado a personas, a sus actos o dichos, y a cosas, se dice de lo que, pretendiendo ser elegante, refinado o exquisito, resulta afectado, remilgado o ridículo. Aplicado a cosas, excesivamente pulido. Relamido. Finolis, pije, superferolítico. 2. *cursi* Se dice de un artista o de un escritor, o de sus obras, cuando en vano pretenden mostrar refinamiento expresivo o sentimientos elevados. Dicho de una persona: Que presume de fina y elegante sin serlo. Dicho de una cosa: Que, con apariencia de elegancia o riqueza, es ridícula y de mal gusto. 3. *cursi* Que intenta ser elegante sin conseguirlo: ¡qué chico tan *cursi*, no lo aguanto!; María es tan *cursi*, que siempre lleva un lazo blanco en el pelo; la decoración del salón pretende ser refinada, pero resulta *cursi* y ridícula.



¿Por qué?

9. ¿Qué añadirías a la definición para ayudarte a entender bien el concepto? Por ejemplo: fotos, ejemplos...



¿Qué añadirías a la definición para ayudarte a entender bien el concepto? Por ejemplo: fotos, ejemplos...

Listo

Como ya hemos señalado, el objetivo último de esta investigación es facilitar a los futuros estudiantes unas fichas completas con las unidades léxicas propuestas. El cuestionario se diseñó para alumnos adultos, puesto que estas entradas no forman, en ningún caso, parte del lenguaje infantil. Asimismo, se dirige a personas alfabetizadas, cuya formación previa ha tenido lugar, en principio, en sus países de origen y que se encuentran en situación de inmersión, tanto en grupos monoculturales como multiculturales de nivel B1 y B2 del MCER, dado que consideramos que las entradas *cursi*, *cutre*, *hortera* y *paleta* son rentables en estos niveles. Los aprendices seleccionados para la elaboración de las encuestas se dividieron en dos grupos (B1 y B2).

Los alumnos seleccionados eran estudiantes de las siguientes materias: AVE-Aula Virtual de Español (NIVEL B) y curso de Cultura hispánica. UEM, Curso intensivo de lengua y cultura, b1 y b2. Universidad Carlos III. Curso de primavera de lengua española, b1. Universidad Antonio de Nebrija. Las encuestas se realizaron en el mes de enero de 2011 y se obtuvieron un total de 25 cuestionarios de alumnos de B1 y 11 de alumnos de B2.

RESULTADOS OBTENIDOS

Para simplificar se han redondeado todos los decimales, de la siguiente forma:⁴

⁴ Hasta 4% inclusive, se eliminaba. A partir de 5%, se añadía 1.

1. ¿Conoces y utilizas la palabra <<XXXX>>?
 No la conocen en un: Cursi B1 82% B2 73%; Cutre B1 96% B2 55% ;
 Hortera B1 92% B2 80%; Paleta B1 84% B2 70%
 Hay una gran mayoría de estudiantes que no conocen las palabras, aunque el número desciende, significativamente, en cuanto pasamos del nivel B1 al nivel B2. Mientras que en el B1 hay un 0% en todos los casos de conocimiento y utilización, ya en el B2 empieza a haber cierto nivel de utilización (entre el 9% y el 18%).
2. En tu opinión, ¿tiene una connotación positiva o negativa?
 A pesar de haber declarado el desconocimiento de la palabra, en un porcentaje muy alto, los estudiantes son capaces de identificar la connotación negativa de las palabras: B1, entre el 53% y el 75%; y, B2: entre el 60% y el 89% identifican los conceptos como negativos.
 En esta pregunta se ha producido un fenómeno curioso, hay ciertos conceptos que son evaluados en un porcentaje significativamente más alto como «negativos», mientras que otros obtienen un juicio «positivo» en mayor medida, como es el caso de «cursi». Más positivos: cursi y paleta; más negativos: hortera y cutre.
3. ¿Conoces su categoría gramatical? ¿Cuál es?
 Se observa una diferencia importante entre el reconocimiento de la categoría gramatical entre las encuestas de B1 y B2. En B1 no identifican la categoría gramatical en una amplia mayoría, hasta un mínimo de 69% e incluso, los que declaran que la conocen, luego no saben reseñarla correctamente.
 En B2, sin embargo, aunque siguen siendo mayoría los que no la identifican, ya se acerca al 50% los que sí lo hacen y los que declaran conocerla son capaces de consignarla adecuadamente.
4. ¿Tiene distinción de género? En caso afirmativo ¿cuál es su género?
 Hortera confunde casi por igual a los estudiantes de nivel B1 y B2, porque en un porcentaje cercano al 50% opinan que tiene distinción de género y en su mayoría que es de género femenino. Cursi y cutre, son identificadas bastante bien como carentes de distinción de género, en ambos niveles (hasta un 87%). Sin embargo, curiosamente, paleta, se identifica bien, con el 62% de aciertos, como poseedora de distinción de género en el nivel B1, pero en el B2, no se identifica bien en el 70% de los casos.
5. Observa las fotos que tienes más abajo. ¿Cuál de ellas te parece que representa el concepto <<cursi>>? ¿Por qué?
 Con respecto al reconocimiento del concepto, en la mayoría de los casos lo saben identificar, aunque no siempre con un porcentaje importante de los resultados. Por ejemplo, en el caso de las encuestas a estudiantes de español nivel B1, identifican el concepto hortera en el 39% aunque muchos lo confunden con cutre (35%). También identifican cutre y paleta en una amplia mayoría (hasta el 65%), sin embargo, en el caso de cursi, hay un porcentaje mayor (54%) que lo confunden con hortera⁵. En las encuestas de estudiantes de nivel B2, pasa lo mismo con el concepto cursi, que no identifican bien (sólo en el 36%) y muchos (46%) confunden con hortera. Sin embargo, una

⁵ Esto nos da una idea de la complejidad del concepto y de la necesidad de esclarecer sus límites

gran mayoría reconoce perfectamente el resto de los conceptos: *hortera* (73%), *cutre* (91%) y *paleta* (100%).

Con respecto a las causas, como veremos más adelante, en esta pregunta se ha producido un fenómeno curioso, incluso de respuesta ante las imágenes utilizadas. Sobre todo en el nivel B2, donde más alumnos pueden expresar sus opiniones. En el nivel B1, al ver las respuestas del concepto *hortera*, entendemos por qué un grupo minoritario pero significativo (17%) lo ha confundido con *paleta*, ya que dicen que «*hortera* les recuerda a *horta** (huerta)». Con respecto a *cutre* y a *cursi*, las respuestas nos indican que en muchos casos los aciertos se han producido por casualidad, ya que no identifican claramente el concepto, sino que solamente les «suenan».

En el caso del nivel B2, sus respuestas, en todos los casos, evidencian un mayor reconocimiento del concepto e incluso algunos se muestran molestos con la ilustración de conceptos como «*paleta*», que les parece ofensivo incluso que exista en español. Las aportaciones que realizan a conceptos como *hortera* (de mal gusto) o *cutre* (de mala calidad) son, en general, muy acertadas y valiosas.

6. Elabora una frase en la que esté integrada la palabra <<XXXX>>.
En las frases que realizan los estudiantes de B1 sobre el concepto *hortera* muchos mencionan la ropa, es un dato interesante. Sin embargo, en lo que al concepto *cutre* se refiere, utilizan otros objetos, como el coche, el baño, el barrio o el piso. Con *cursi* identifican el color rosa, complementos, niños... Los estudiantes de nivel B2 añaden corazones y películas de Hollywood al concepto *cursi* y suciedad, pobreza y calle al concepto *cutre*. También incluyen (más adelante) «campo» al concepto *paleta* y «ridículo» al concepto *cursi*.

7. ¿Existe un concepto en tu lengua que signifique lo mismo?
En esta pregunta los resultados están muy divididos, pero en su mayoría declaran tener palabras equivalentes en su lengua, para la mayor parte de los conceptos, excepto en el caso de *hortera* (55% NO para B1, 67% NO para B2). B1 *paleta* 55% SÍ; B1 *cursi* 52% SÍ; B1 *cutre* 57% SÍ; B2 *paleta* 63% SÍ; B2 *cursi* 56% NO; B2 *cutre* 73% SÍ

8. ¿Cuál de las siguientes definiciones te sirve mejor para entender el concepto <<XXXX>>?

Los resultados en esta pregunta, son, en su mayor parte, los esperados, es decir, la definición 3 (la que pertenece a un diccionario didáctico), en la mayor parte de los casos, es la que para los estudiantes arroja mayor luz al concepto, sin embargo, hay excepciones, como el caso de *hortera* en B2 y *cursi* en B1⁶.

Los estudiantes, en general, agradecen los ejemplos variados e ilustrativos, la simplicidad de los términos que conforman la definición, los sinónimos, la mayor especificidad en las definiciones, a algunos les gusta la separación entre cosas y personas que establece el DRAE en sus definiciones (ej. *cursi*).

⁶ B1 *hortera* VOX 46% DRAE 41% MM 14%; B1 *cutre* VOX 50% MM 40% DRAE 10%; B1 *cursi* MM 40% DRAE 32% VOX 28%; B1 *paleta* VOX 41% DRAE 32% MM 27%; B2 *hortera* MM 46% VOX 36% DRAE 18%; B2 *cutre* VOX 55% DRAE 45% MM 0%; B2 *cursi* VOX 55% DRAE 36% MM 9%; B2 *paleta* VOX 40% MM 30% DRAE 30%

9. ¿Qué añadirías a la definición para ayudarte a entender bien el concepto? Por ejemplo: fotos, ejemplos...

En esta pregunta, en su mayoría los estudiantes piden fotos, fotos con ejemplos, definiciones en otros idiomas, ejemplos en contexto, ejemplos situacionales (con vídeos), otros sentidos de uso, etcétera.

CONCLUSIONES

Este trabajo pretende sintetizar la experiencia y las necesidades de los estudiantes de ELE ante cuatro lemas que integran un alto contenido de información cultural. Tras el análisis de los resultados se concluyen algunos aspectos significativos. Estos los hemos clasificado de la siguiente manera: conclusiones relacionadas con el dominio del léxico (conocimiento de su significado básico, connotación, contexto en el que se puede usar); conclusiones relacionadas con la gramática de la palabra; conclusiones relacionadas con las herramientas lexicográficas existentes; por último, el cuestionario nos permitió extraer una serie de conclusiones esenciales para la elaboración de un modelo de **ficha lexicográfica**.

CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL DOMINIO DEL LÉXICO

- La mayoría de los alumnos desconocen estas palabras en cuanto a significado. Esto se verifica en los ejemplos que dan: «El ratón estaba en cursi», «Necesito ir al cutre», «Los gatitos son cutres», etc.
- Es relevante que, ante el adjetivo *cursi*, los alumnos de nivel B2 aciertan al destacar su connotación negativa frente a los de nivel B1 que la consideran positiva. Algo semejante ocurre con el término *cutre*, muchos alumnos la confunden con el término «cute» del inglés; lo que les induce al error y caracterizan positivamente al adjetivo. Durante el aprendizaje de una L2/LE se activan una serie de estrategias de aprendizaje que les permite compensar el desconocimiento de nuevas palabras; una de ellas es asociar el significado de una palabra desconocida a otra fonéticamente similar en la/s lengua/s que domine y, en este caso, así se produce.

CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA GRAMÁTICA DE LA PALABRA

- Se observa cómo durante el proceso de aprendizaje los alumnos hacen hipótesis. En el caso de los adjetivos *cutre* y *cursi* afirman desconocer su categoría gramatical pero creen reconocer adjetivos y no distinguen su género. Esto se produce porque los alumnos desde los primeros estadios de aprendizaje reconocen que el género en español se forma a partir de morfemas constitutivos –o (masculino), –a (femenino). Este es el motivo por el que al lema *hortera* asocian género femenino y a *paleto* masculino.

CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS HERRAMIENTAS LEXICOGRAFICAS EXISTENTES

- La mayoría de los alumnos, de ambos niveles, coincide en que las definiciones que aporta el diccionario didáctico específico de ELE, salvo en dos casos, les permite comprender el significado de manera más clara. Destacan los ejemplos y las distinciones que hace entre personas o cosas.

- Señalan que definiciones cortas y con sinónimos no favorece la comprensión del significado de estas palabras.
- Valoran positivamente la presencia de imágenes.

SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS FICHAS DE VOCABULARIO

Como ya hemos señalado, el objetivo último de esta investigación es facilitar a los futuros estudiantes unas fichas completas con las unidades léxicas propuestas que, en el futuro, puedan consultar en Internet. Definiciones:

- con vocabulario llano y sinónimos;
- ilustradas con fotografías, dibujos;
- con ejemplos en contexto, con diálogos, situaciones comunicativas, historias;
- con traducción a otros idiomas.

Todo esto nos indica la importancia de presentar este tipo de léxico contextualizado y con ejercicios de autoevaluación para comprobar si han comprendido correctamente el significado de estos lemas. Además, como este léxico incluye una carga significativa cultural, es fundamental evitar que los alumnos incurran en la creación o proliferación de estereotipos o, incluso, en el etnocentrismo. Esto lo vemos en algunos ejemplos que los encuestados han citado como: «En Andalucía puede que encuentres muchos paletos»; «Todos los hombres en España son muy paletos».

Siguiendo las indicaciones y sugerencias de los usuarios de los materiales lexicográficos, se ha elaborado una ficha, que en lo sucesivo se irá cumplimentando, con todos los campos sugeridos. Los campos se rellenarán o dejarán vacíos en función del lema que inicie la ficha. La ficha propuesta es la siguiente:

LEMA			
FECHA			
AUTOR			
EQUIVALENTE EN OTRAS LENGUAS			
	Inglés		
	Alemán		
	Holandés		
	Francés		
	Italiano		
	Portugués		
	Rumano		
	Chino		
	Japonés		
	Búlgaro		
	Polaco		
	Ruso		
	Árabe		
	Otros:		
Connotación	Positiva	Negativa	
Información gramatical			
Definición			
Sinónimo			
Ejemplos de uso			
Fotografías			
Ilustraciones			
Vídeo			
Fuentes			

Una vez cumplimentada, la ficha se ofrecerá en formato electrónico y probablemente en un entorno colaborativo en el que se puedan introducir actualizaciones por parte de otros usuarios.

BIBLIOGRAFÍA

- DE CASTRO RUIZ, M. (2003): «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico», *Mosaico*, 11: 14-16.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997): «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica», *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, 7: 69-93.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2001): «La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE», *Mosaico*, 5: 23-29.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a): «La subcompetencia léxico-semántica», *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: Editorial SGEL, 491-510.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004b): «Los contenidos léxicos», *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: Editorial SGEL, 789-810.
- MORANTE VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- SEGOVIANO, C. (ed.) (1996), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.

CÓMO ELABORAR UN PODCAST PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Miriam Calvo Rodríguez

Alcalingua Universidad de Alcalá

RESUMEN: Los podcast son solo una de las tantas herramientas que existen en la red para acercar la lengua a los usuarios estén donde estén.

En este artículo se reflexiona sobre cómo son los podcasts para la enseñanza de español y se comenta brevemente cómo se hacen.

Aproximadamente dieciocho millones de personas estudian español en todo el mundo, sin embargo, solo un millón llega a poder estudiar en un contexto de inmersión. Ante esta situación, es fundamental aprender a aprovechar todos los recursos que ofrecen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

La aparición de la web 2.0, que buscaba ser una red «participativa», supuso un gran avance en la forma de transmitir y compartir la información.

Esa nueva concepción de la web y el uso de las TIC ha modificado, entre otras muchas cosas, el planteamiento tradicional de la enseñanza al facilitar el aprendizaje autónomo y colaborativo, siendo esto último de vital importancia en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El término *podcasting*, que proviene de la combinación del acrónimo *pod*, *personal on-demand*, y la palabra *broadcasting*, ‘transmisión pública de audio’, fue mencionado por primera vez en el año 2004 por Ben Hammersley en su artículo «Audible revolution»¹, donde decía:

But what to call it? Audioblogging? Podcasting? GuerillaMedia?

«It's an experiment, really,» says Christopher Lydon, the ex-New York Times and National Public Radio journalist, and now a pioneer in the field. «Everything is inexpensive. The tools are available. Everyone has been saying anyone can be a publisher, anyone can be a broadcaster,» he says, «Let's see if that works.»

Los podcasts son uno de los recursos más populares de la Web 2.0 para la enseñanza de lenguas extranjeras. Solo en iTunes hay publicados más de dos mil podcasts sobre este tema. Sin embargo, en el caso del español, aunque existen algunas iniciativas interesantes, aún queda por hacer. Una muestra de ello es que el Instituto Cervantes haya inaugurado este mismo mes su propio podcast, *En sintonía con el español*.

¹ Hammersley, Ben (2004), «Audible revolution, en The Guardian», [en línea] <http://www.guardian.co.uk/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia> (21 de septiembre de 2011).

ELEMENTOS A TENER EN CUENTA A LA HORA DE REALIZAR UN PODCAST

Hay más de un centenar de podcasts en la web dedicados a la enseñanza del español, pero apenas veinte siguen activos después de años. Este dato está íntimamente relacionado con el concepto de la web 2.0 en el que cualquier persona puede publicar cualquier cosa en cualquier momento, lo que justifica que algunos podcasts sean meros «juegos» y no alcancen siquiera diez publicaciones.

Entre los más prolíficos están *Audiria*, *Discover Spanish*, *Coffee Break Spanish*, *Learn Spanish with La Casa Rojas*, *Learn Spanish with The Independent*, *Learn Spanish Survival Guide*, *News in Slow Spanish*, *Notes in Spanish*, *Show Time Spanish*, *SLS Video & Podcasts*, *SpanishPod*, *SpanishPod101*, *Spanish by Choice*, *Spanish only Spanish*, *Spanish Podcast*, *The EZ Way with La Gringa* y *Voces en español*. Algunos de ellos se encuentran al amparo de grandes grupos de comunicación como el de Radio Lingua Network² o Praxis Language³, otros se crean vinculados a centros como Cactus Language Minis⁴, pero, por lo general, se trata de iniciativas individuales o grupales⁵.

La mayoría de ellos se difunden sin ánimo de lucro⁶ y están vinculados a un blog o a una página web:

<i>Audiria</i>	http://www.audiria.com
<i>Discover Spanish</i>	http://www.discoverspanish.com/
<i>Learn Spanish Survival Guide</i>	http://myspanishconnection.com
<i>Learn Spanish with La Casa Rojas</i>	http://www.lacasarojas.com
<i>News in Slow Spanish</i>	http://www.newsinslowspanish.com
<i>Notes in Spanish</i>	http://www.notesinspanish.com/
<i>SLS Video & Podcasts</i>	http://spanishlanguagesite.com/
<i>Spanish only Spanish</i>	http://www.spanishonlyspanish.com/English/Home.html
<i>Spanish Podcast</i>	http://www.spanishpodcast.org
<i>The EZ Way with La Gringa</i>	http://www.spanishtheezway.com/
<i>Voces en español</i>	http://spanish-podcast.com/es/

No sabemos cómo fueron estas páginas en el momento de su creación, pero hoy en día muchas de ellas han terminado por convertirse en pequeños negocios en línea

² A Radio Lingua Network (<http://radiolingua.com>) pertenecen Show Time Spanish, Coffe Break Spanish, News Time Spanish, One Minute Spanish y One Minute Spanish for Latin America, y esto solo para la enseñanza del español, ya que además tiene cursos de inglés, francés, alemán, italiano y de once lenguas más.

³ A Praxis Language pertenecen no solo SpanishPod, sino también EnglishPod, FrenchPod, ItalianPod y ChinesePod.

⁴ De ella es Learn Spanish with The Independent.

⁵ En estos casos no suelen ser más de tres o cuatro personas.

⁶ Con la excepción de SpanishPod y SpanishPod101 que solo ofrecen gratuitos algunos contenidos, y siempre previo registro en sus respectivas páginas web.

donde no solo se ofrecen podcasts y transcripciones⁷, sino otras herramientas que buscan potenciar el proceso de aprendizaje⁸. Solo *Audiria*, *Spanish Podcast* y *Voces en español* siguen ofreciendo sus contenidos gratuitamente.

La mayor parte de los podcasts creados para la enseñanza del español no responden a un tipo concreto de los señalados por Stanley (2005) a propósito del inglés, sino más bien a una mezcla de los dos primeros:

- a) auténtico: creado por hablantes nativos, es valioso especialmente para estudiantes en nivel avanzado.
- b) del profesor: elaborado por el docente para sus propios estudiantes.
- c) del estudiante: es creado por los propios estudiantes, con la ayuda del docente.

En realidad, para la enseñanza del español, pocas veces se recurre a material cien por cien auténtico, ni siquiera en los niveles superiores. Además, si se tiene en cuenta que muchos de los podcasts son bilingües⁹, habría que pensar que más que reproducir con autenticidad la lengua diaria lo que reproducen son fragmentos de la realidad del aula.

Los autores suelen ser profesores de español, aunque no siempre¹⁰, que quieren transmitir al mundo lo que consideran que debe saber un alumno para progresar en el conocimiento de la lengua, sin embargo, se desconoce si bajo esa sucesión de audios que se cuelgan en la web semana a semana o día a día existe algún tipo de programación, ya que al escucharlos, en los mejores casos, solo se llega a percibir un esquema que suele ser más o menos común a todos y que se correspondería con:

Esta estructura, aunque adecuada, si no está respaldada por una buena programación puede llevar a que los audios se prolonguen en exceso y se pierda la atención del alumno. Por tanto, es básico concretar el diseño y la programación. De este modo, a la hora de programar deberá tenerse en cuenta a quién va dirigido, qué niveles se quieren hacer, cómo se van a secuenciar el contenidos, cuál será la duración de cada capítulo y, por supuesto, la lengua de instrucción, que dependerá en gran medida de todo lo anterior.

En definitiva, si se busca hacer un podcast de calidad, este proceso no debería distar mucho del de elaboración de un manual, con la salvedad de que el medio es mucho más flexible y esto también hay que saber aprovecharlo.

El objetivo es que el oyente tenga siempre muy claro lo que se va a encontrar en cada podcast tanto en la forma como en el fondo. Así, para que el oyente se sienta cómodo y se centre en el contenido es muy importante que todos los podcasts tengan el mismo formato. Si a esto se añade una buena descripción se posibilitará que el alumno pueda componer su propio proceso de aprendizaje con facilidad logrando así sacar el máximo partido a esta herramienta.

A continuación, mencionamos los aspectos más destacados que están presentes en los podcast:

- **El formato**

Los podcasts en su mayoría suelen ser de audio pero también nos encontramos con algunos de vídeo. Por lo general, ambos formatos se intercalan para dar

⁷ No siempre de forma gratuita.

⁸ Desde sencillas actividades de autoevaluación hasta clases individuales en línea.

⁹ El español y el inglés son las lenguas más habituales.

¹⁰ Por ejemplo, los autores de *Notes in Spanish* carecían de experiencia en la enseñanza del español cuando comenzaron a grabar en 2005.

dinamismo. De hecho, son muy pocos los que crean únicamente podcasts de video, posiblemente porque el proceso de edición es más elaborado.

- **La publicación**

Son pocos los que publican diariamente sus podcasts. En general, en los mejores casos, se trata de publicaciones semanales, ya que en otros muchos el trabajo que requieren hacen que el entusiasmo que se plantea en un principio, no dure demasiado y la frecuencia disminuya, hasta llegar a desaparecer.

- **El nivel**

En muchos casos, los podcasts están pensados para estudiantes de nivel intermedio y avanzado. Solo algunos trabajan con iniciales y muy pocos llegan a ofrecer todos los niveles¹¹.

- **La duración**

El tiempo varía. Algunos son solo de un minuto, otros no llegan a los cinco y una gran mayoría supera los diez, llegando incluso a los treinta.

- **La lengua de instrucción**

En la mayoría de los casos los podcasts suelen alternar el español y el inglés y aunque, evidentemente, esto puede ayudar a captar oyentes, a veces puede suponer un inconveniente ya que no siempre los escuchantes tienen el nivel suficiente de inglés; incluso aunque lo conozcan pueden considerarlo innecesario. Otros, en cambio, prefieren utilizar siempre la lengua meta.

- **La transcripción**

Es un apoyo indispensable, incluso en los niveles superiores. Hay que señalar que este aspecto es el único en el que coinciden la mayoría de ellos.

- **Actividades de refuerzo**

Muchos de los podcasts acompañan sus audios de actividades para que los alumnos complementen y refuercen su aprendizaje. Incluso es frecuente la creación de foros para intercambiar opiniones y resolver dudas.

CÓMO ENFRENTARSE AL PROCESO DE GRABACIÓN, EDICIÓN Y PUBLICACIÓN

En el momento en que se tiene resuelto todo lo anterior, hay que pasar a la acción. A continuación, se presentan de forma sencilla los pasos a seguir para hacer un podcast, como si se tratara de una receta:

- **Grabar** es siempre lo más fácil. Ten preparado un guión y no cierres la puerta a la improvisación. Recuerda que uno de los aspectos más importantes es conseguir que el podcast sea lo más auténtico posible. Procura, por tanto, darle toda la naturalidad que puedas.

Para grabar puedes hacerlo con micrófono, con grabadora o directamente en tu ordenador, si tiene un buen micrófono integrado.

- **Editar** no es tan difícil. Elige el programa¹² y ponte manos a la obra. Al principio puede resultar algo complejo pero no deja de ser *cortar y pegar*. Después de unos minutos, *cortarás y pegarás* como si estuvieras trabajando con un Word. Solo tienes que estar muy atento y tener paciencia.

¹¹ Es el caso de SpanishPod, SpanishPod101, Notes in Spanish o Audiria.

¹² En la web tienes a tu disposición programas como Audacity (Windows, Mac, Linux) o Garageband (Mac).

Si deseas añadir música deberás insertar un audio que te guste, cortar hasta dejar la parte que te interesa y subir o bajar el volumen hasta acoplar la voz y la música.

En la imagen que se presenta a continuación hay 5 filas o pistas, que (de arriba abajo) son para: 1) añadir una imagen ilustrativa al podcast; 2) y 3) grabar las voces¹³; 4) poner música; y 5) subir o bajar el volumen.

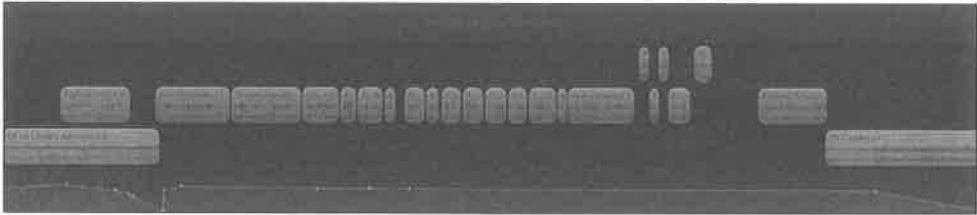


Imagen de GarageBand

Estos son los primeros pasos. Una vez que los tengas dominados, y si te gusta, puedes seguir descubriendo otras de las opciones que ofrecen los programas de edición.

• **Convertir en mp3** es casi tan fácil como guardar un documento. La única diferencia es que a la hora de elegir su extensión deberás marcar dicha opción entre todas las que te ofrezca el programa.



Imagen de GarageBand

¹³ Las cajas representan cortes en el discurso. Estos son muy útiles para quitar aquello que no nos gusta ya sea voz o ruido.

- **Alojar el archivo** se parece mucho a adjuntar un documento. Existen dos opciones: a) que lo alojes en tu propio blog¹⁴, si lo tienes, o b) que crees una cuenta en alguna de las páginas que hay disponibles en la web¹⁵ para alojar podcasts. El proceso es poco más complejo que el de crear una cuenta de correo electrónico. Una vez que la tienes y subes el primer podcast se generarán una URL y un RSS.
- **Enviarlo a un directorio** es el paso final. Existen numerosos directorios¹⁶ de podcast donde, al igual que en el paso anterior, deberás crear tu propia cuenta. Una vez hecha solo deberás añadir la URL que te facilitó el alojamiento web.



CONCLUSIONES

Las TIC y a la web 2.0 abren una puerta al conocimiento compartido que, como docentes, no podemos desaprovechar.

Los podcasts son solo una de las opciones que nos ofrece la red y aunque es posible que, desde el punto de vista del profesor, sea una de las que más trabajo supone, si se tienen en cuenta su alcance/repercusión creo el esfuerzo merece la pena.

Su elaboración requiere unos conocimientos informáticos básicos, por lo que, como profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera, es en los contenidos en lo que debemos centrar nuestra atención. De esta forma, diseñar y planificar debe ser el objetivo fundamental antes de pasar a la fase de grabación, edición y publicación.

Por último, señalar que para evitar caer en uno de los peligros fundamentales de la web 2.0 creo que es fundamental ser conscientes de la responsabilidad que supone

¹⁴ Hay que ser muy cautos con esta opción debido al tamaño de los archivos.

¹⁵ Podomatic, Blip.tv o Poderato son algunas de ellas y son todas gratuitas.

¹⁶ Entre los directorios más conocidos están iTunes o Ivoox.

cualquier actividad que se haga pública en la red. Si a esto añadimos que los podcasts son, en definitiva, muestras de nuestra lengua y nuestra cultura que pueden llegar a cualquier parte del mundo, es muy importante concienciarse además de que hay que difundir calidad.

BIBLIOGRAFÍA

TEORÍA

- CAMPBELL, G. (2005): «There's Something in the Air: Podcasting in Education», *EDUCAUSEreview*, Nov/Dic, [en línea] <<http://www.cblt.soton.ac.uk/multimedia/PDFs08/Podcasting%20in%20education.pdf>> .
- CHACON, C. T. Y M. A. y Clevia J. Pérez (2011): «El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n.º 39, Julio 2011, [en línea] <<http://intra.sav.us.es:8080/pixelbit/images/stories/p39/04.pdf>> .
- GISBERT CERVERA, M. (2002): «El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos», *Acción Pedagógica*, Vol.11, n.º 1, 48-59, [en línea] <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17053/1/art5_v11n1.pdf> .
- MCGARR, OLIVER (2009): «A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture», *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321, [en línea] <<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/mcgarr.pdf>> .
- STANDLEY, G (2005): *Podcasting for ELT*, British Council-BBC, [en línea] <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/podcasting-elt>> .

PÁGINAS DE REFERENCIA

Audacity, en <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>
Blip.tv, en <http://blip.tv/>
Itunes, en <http://www.apple.com/es/itunes/>
Ivoox, en <http://www.ivoox.com/>
Podcastellano, en <http://podcastellano.es/>
Poderato, en <http://www.poderato.com/>
Podomatic, en <http://podomatic.com>

PODCAST

Audiria, en <http://www.audiria.com>
Discover Spanish, en <http://www.discoverspanish.com/>
En sintonía con el español, en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>
Learn Spanish Survival Guide, en <http://myspanishconnection.com>
Learn Spanish with La Casa Rojas, en <http://www.lacasarojas.com>
News in Slow Spanish, en <http://www.newsinslowspanish.com>
Notes in Spanish, en <http://www.notesinspanish.com/>
SLS Video & Podcasts, en <http://spanishlanguagesite.com/>
Spanish only Spanish, en <http://www.spanishonlyspanish.com/English/Home.html>
Spanish Podcast, en <http://www.spanishpodcast.org>
The EZ Way with La Gringa, en <http://www.spanishtheezway.com/>
Voces en español, en <http://spanish-podcast.com/es/>

RECURSOS DE ESPAÑOL PARA SINOHABLANTES

Alejandro Castellano Merino
Alicia Arjonilla Sampedro
Isabel Sánchez López

Universidad de Jaén, Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas

RESUMEN: El despertar a los estudios del español en Asia supone por una parte un sorprendente descubrimiento para los que a él se acercan y un reto para los que al otro lado debemos afrontar la tarea de desarrollar la competencia comunicativa de un público desconocido, diverso y complejo. Nuestro sentido de la responsabilidad como docentes y lingüistas nos obliga a profundizar en este tipo de alumnado y su realidad cultural. Queremos compartir con nuestros colegas los recursos para este tipo de alumnos y sus docentes.

INTRODUCCIÓN

El escenario en torno al aprendizaje de una lengua suele repetir los mismos elementos. Un sujeto carente de conocimientos sobre una lengua espera que al final de la función pueda cubrir sus necesidades lingüístico-comunicativas. Para ello entra en escena un nuevo actor, un nuevo sujeto, tan activo como el primero pero con la diferencia de jugar el papel de sabio, de conocedor, de maestro. A todo esto debemos añadir factores complementarios, que no por ello menos importante, como son los factores ambientales y los recursos de apoyo para dicho proceso de adquisición de la lengua. Este cuadro puede verse ligeramente alterado en el caso del aprendizaje sin estudio académico de la lengua en los casos de inmersión lingüística, aunque aún así se suele buscar referentes que actúan de forma indirecta como orientadores o maestros.

En síntesis lo que presenciamos si nos acercamos a este escenario del español son estos tres elementos antes mencionados:

Aprendiente

Docente

Recursos complementarios

Todo aquel que emprende la tarea de poner en marcha dicha representación debe completar estos tres campos con los elementos y sujetos de esta obra. La construcción del cuadro debe pasar por el estudio preciso de cada uno. Así debemos formularnos preguntas respecto del perfil del alumno/os, el perfil del profesor, los recursos disponibles y seleccionables, la motivación, etc.

Estas reflexiones, aparentemente obvias y demasiado evidentes, a veces quedan sin respuesta o de difícil respuesta en determinadas ocasiones. Este es el caso que nos ocupa. Nuestra aportación a este congreso está relacionada con la descripción de nuestro escenario, representación protagonizada por un tipo de estudiante, hablante de

chino, con unas peculiaridades y necesidades muy específicas. Y no estamos exentos de comentarios del tipo: «todos los estudiantes poseen sus peculiaridades, cada nacionalidad supone un reto». Todos los que hayan comentado interiormente esto no están faltos de razón. Sin embargo el trabajo continuado en los programas de inmersión lingüística junto con nuestro compromiso con el trabajo diario nos hace detenernos en el estudio de este grupo de estudiantes.

Son numerosas las consideraciones previas que un programa de estudios con actores de este origen lingüístico conlleva. Al mismo tiempo se trata de unos planteamientos que condicionarán sobremedida la formación lingüística en español. Comencemos con la descripción de nuestro escenario.

EL ALUMNO

La actividad académica y formativa del estudiante chino ocupa la mayor parte de su etapa infantil, adolescente y juvenil hasta llegar al periodo universitario. Viven para estudiar, para el deporte como una actividad más, para la formación cultural en áreas como la música; en definitiva disponen de escaso tiempo propio o de pocos momentos para el ocio o las relaciones sociales si lo contrastamos con la cultura del ocio en los países mediterráneos.

Este argumento que puede parecer una obviedad forja una personalidad, diseña un sujeto que, frente a un mundo desconocido cuyos habitantes gozan de una forma de vida, familiar y académica, se siente sustancialmente diferente. Por ello supone un reto contentar a estos actores de la escena lingüística con métodos «occidentales» obligándoles a su vez a que renuncien a una tradición educativa en la que se han visto inmersos durante un largo periodo de tiempo.

La tradición está presente asimismo en el mundo del aprendizaje de lenguas. Predominan los métodos *audiolingual* y *gramática-traducción*. Sus estrategias de aprendizaje están marcadas por la traducción y la adquisición mediante repetición y memorización. Durante años llevan a cabo tareas de tipo deductivo y actividades exentas de contexto en sus sesiones de trabajo con lenguas extranjeras. Existe lo que se denomina «cultura china de aprendizaje», en la que predomina la jerarquía junto con el pánico al error.

En cuanto a la jerarquía hablamos de un profesor como director de escena y unos estudiantes supeditados a sus preceptos; con respecto al miedo se habla del *miedo a perder la cara*, es decir, existe cierto pánico al error quedando así en evidencia, muestra clara del dominio de la enseñanza tradicional. Dicho miedo provoca una merma en el grado de interacción en clase así como falta de comunicación para los casos de dudas. Además el entorno de aprendizaje es competitivo, los estudiantes suelen estar concienciados de la necesidad de ser los mejores desde sus primeros pasos en la vida y, como no, en su etapa escolar¹.

¹ Recordemos la Doctrina del Justo Medio de Confucio (551-479 a.C.), publicada como material de enseñanza y que marcaba estos principios: «Cuando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Cuando has estudiado algo pero no lo has entendido, no abandones. Cuando hay algo que no has discernido, o discernido pero no aclarado, no abandones. Cuando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones. (Doctrina del Justo Medio, 20).

Toda empresa pretende obtener el máximo rendimiento con los mejores recursos y la mejor materia prima. Con esto último contamos. Sin embargo un malentendido método podría provocar que el rendimiento académico no alcanzara un nivel alto lo que conlleva un peor resultado empresarial.

En ocasiones se han malinterpretado los métodos de enseñanza de lenguas, los enfoques, hasta el punto de querer adaptar el alumno al método y no a la inversa. Recordemos las palabras de profesionales como Alberto Sánchez Griñán con respecto a su labor en el mundo sinohablante:

Con la creencia de que la enseñanza comunicativa (o enfoque comunicativo) era universalmente válida, empecé mi carrera profesional sin ser muy consciente o preocuparme demasiado por la cultura o nacionalidad de los que iban a ser mis alumnos. (...) Pronto descubrí que el enfoque comunicativo estaba muy lejos de ser practicado, e incluso aceptado, en el contexto chino de enseñanza, y que, en su lugar, reinaba un modelo de enseñanza tradicionalista, que yo pensaba anticuado y caduco, (Sánchez Griñán, 2008:15)

En torno a este tema un grupo de profesionales y expertos nos reunimos en la Universidad de Jaén en el I Encuentro de profesores de Español para Sinohablantes (en adelante EPES). En ese primer encuentro discutimos sobre la validez de los métodos de enseñanza de lenguas conocidos como «occidentales» para un grupo de aprendientes sinohablantes.

Este argumento que venimos desarrollando estuvo presente durante los días del encuentro. Al mismo tiempo descubrimos la ventaja que un docente sinohablante poseía frente al español puesto que podía afrontar las dificultades metodológicas con una facilidad mayor que éste. Y ésta fue la siguiente pregunta que nos hicimos y la temática del segundo encuentro: las dificultades en la interiorización de la lengua. Quisimos analizar por qué un alumno sinoparlante encontraba numerosas dificultades en la construcción de los enunciados complejos, no tanto en su decodificación como a la hora de construir lengua.

Empezamos el proyecto del segundo EPES en el que quisimos acercarnos a la lengua original del estudiante para poder entender mejor sus dificultades con el español. Casualmente un trabajo de Juan Carlos Moreno Cabrera nos daba la clave.

Para contestar cabalmente una pregunta del estilo de ¿Cómo se puede llegar a Buenos Aires? es preciso saber desde dónde se quiere llegar a esa ciudad. La respuesta no puede ser la misma si quien hace la pregunta está en Ushuaia, en Seattle, en Berlín, en Tokio o en Pekín. Está claro que las vías posibles desde Pekín no son las mismas que las existentes entre Seattle y Buenos Aires. (Moreno, 2010: 7)

Todo docente debe conocer el punto de origen de su viaje al español de sus estudiantes para comprender mejor las trabas y ventajas de dicho viaje. Fue apasionante, enriquecedor e inquietante ya que te hace entender lo que aún queda por recorrer para hacer de la clase de español un trabajo rentable.

Con la enseñanza de español a extranjeros pasa algo parecido. El profesor de español conoce perfectamente el lugar de llegada (la lengua española es una o varias de sus numerosas variedades) pero muchas veces no conoce en absoluto el lugar de partida (la lengua nativa de quien desea llegar al conocimiento satisfactorio del español). Y ese conocimiento es precisamente el punto de partida de los alumnos. (ibidem)

Con esto ponemos sobre la mesa de trabajo el primero de los elementos de la escena. El alumno, protagonista indiscutible del proyecto empresarial, en el que se ve reflejado todo nuestro trabajo junto con su esfuerzo y capacidades, en el ámbito sinohablante está muy marcado por su entorno educativo. A diferencia del modelo de estudiante de los enfoques comunicativos en los que juega un papel no sólo activo sino preponderante, en la educación básica oriental se trata de un elemento preparado para jugar un papel receptor en un escenario jerarquizado donde la interacción apenas ocupa un pequeño espacio en las sesiones de trabajo.

Ahora nuestros alumnos –adultos ya– intentan dominar la lengua española en un nivel más alto posible, pero en un proceso más rápido posible y para ello tienen que conseguir el complejo sistema de nuevos hábitos que para ellos representa el uso del español. El único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza, como propone el Instituto Cervantes en su nuevo Plan curricular: Repetición mecánica: repetición reiterativa y mecánica del material susceptible de ser recordado. Ejemplo de aplicación: repetir, verbalmente o por escrito, listas de exponentes noacionales y funcionales, paradigmas de conjugación, listas de conectores, etc. de forma reiterada (Instituto Cervantes, 2006: 492). (Lu, 2008: 52)

Ésta podría ser una de las conclusiones de nuestro estudio de los alumnos con los que convivimos en clase diariamente. E incluso podemos encontrar claros ejemplos de lo que venimos argumentando en algunas de las promociones con las que hemos trabajado –no olvidemos que en la Universidad de Jaén llevamos a cabo un programa intensivo de inmersión lingüística de más de 800 horas. Sin embargo, a lo largo de las horas de trabajo de nuestro primer encuentro (EPES I) surgían las dudas en cuanto a la sostenibilidad de lo dicho. Nuestro principio de la educación rígida, unidireccional, etc. se derrumbaba ante determinados estudiantes.

Debíamos seguir estudiando el tema. Así descubrimos, con la ayuda de los expertos y el estudio continuado del mismo, que no hablamos de la realidad sinohablante sino de las «realidades sinohablantes». Lo que en un principio podría parecer un único tipo de hablante unido por una distancia geográfica y una lengua común se convertía en tres realidades y tres variedades de la misma lengua:

China continental

Hong Kong

Taiwán

Así es la lingüística aplicada y así es la ciencia, la primera hipótesis de trabajo se pone en duda cuando los sujetos sometidos a estudio reaccionan de forma distinta a la esperada. Esto, lógicamente, afecta al mundo de los recursos, fin y objetivo de nuestro taller, ya que cada realidad cuenta con unos recursos a su alcance para la tarea de aprender nuestra lengua. Tal y como hemos podido ver durante el taller que llevamos a cabo en este congreso la oferta editorial en papel al servicio de los estudiantes de español en el mundo sinohablante se reduce, principalmente al *Español Moderno* (Foreign Language Teaching, 1999) en cuanto a materiales publicados en China; respecto de los editados inicialmente en España e importados o adaptados a los contextos sinófonos encontramos ejemplos como siguen dominando la escena métodos como *Sueña* (Anaya., 2000), *Prisma* (Edinumen, 2002) o *Nuevo ELE Inicial 1,2* (SM, 2003-2006).

Cierto es que resulta difícil encontrar una oferta para la formación lingüística del español en autoaprendizaje. Los recursos, en formato tradicional o electrónico, con los

que cuenta un estudiante de español vienen generalmente acompañados de una serie de dificultades como su metalengua, la propia composición de sus unidades, basadas en la estructura de una unidad didáctica –comprensible para un docente pero compleja para el estudiante– o las instrucciones, generalmente en español y aptas para un público con un cierto bagaje en la lengua de destino.

A todo esto debemos añadir la tradición educativa a la que aludíamos anteriormente y que tanto pesa en el estudiante, sobre todo de la China continental, donde el adiestramiento es unidireccional y apoyado en un libro de texto lineal, estructural, con el que poder fijar los conocimientos de gramática y aprender vocabulario, es decir, en el que poder adquirir un alto grado de competencia lingüística.

Las editoriales están empezando a entrar en el mercado sinoparlante con ediciones adaptadas de los métodos de español (*Sueña, Español 2000* o *Español en directo* entre otros) y con métodos de nueva planta como los que se pueden encontrar publicados en origen como *Español moderno o ¿sabes?*, éste último primer método de español para chinos publicado en España. Sin embargo la demanda y la «necesidad» son muy superiores a la oferta editorial. Estos vacíos, así como el momento de la historia en el que vivimos, deberían estar cubiertos por los espacios no físicos, por las realidades electrónicas y con el soporte de la Word Wide Web, es decir, la Red con la que abrir los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Probablemente no se trate tanto de un cambio de método de aprendizaje como de una integración de lo que los tiempos modernos y los recursos multimedia ponen a nuestro alcance. Paradójicamente una sociedad condicionada desde el punto de vista educativo por un método y unas directrices tradicionales se sitúa en uno de los primeros puestos en desarrollo tecnológico. ¿Sería posible aunar ambos frentes?

EL PROFESOR

Esta subdisciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera ha centrado sus esfuerzos más en el trabajo del docente y sus dificultades que en el desarrollo de fuentes, recursos, materiales para el estudiante. Somos conscientes de la realización de encuentros de profesores, jornadas formativas y simposios entre profesionales del español en el ámbito sinohablante desde hace décadas. No podemos decir lo mismo en los entornos hispanohablantes ya que, sólo en territorio español, la Universidad de Jaén ha sido la primera en llevar a cabo un congreso de estas características.

Se han llevado a cabo iniciativas similares pero algo más generales abarcando espacios lingüístico-geográficos muy diversos con denominaciones como «Asia-Pacífico». Sin embargo la Universidad de Jaén y su Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas ha creído más coherente la reunión de profesionales del mundo sinohablante, rindiéndose a la evidencia que aludíamos anteriormente sobre las tres realidades de este lugar, lo que entraña *per se* una gran complejidad.

Es evidente que el papel del profesor en este espacio educativo desempeña un papel primordial. De ahí que su figura merezca un análisis y una revisión en consonancia con los presupuestos metodológicos que rigen la enseñanza y aprendizaje del español.

Méndez Marassa (2005: 10) nos ofrece un cuadro comparativo que nos sintetiza la tradición educativa en China frente a la concepción del profesor según métodos occidentales.

Papel del profesor según los distintos métodos: <i>Papel del profesor que predominantemente usa métodos tradicionales. El profesor como transmisor</i>	<i>Papel del profesor que predominantemente usa métodos activos. El profesor como interpretador. Enseñanza centrada en el alumno</i>
1. Posee el saber, lo da hecho. Enseñanza dirigida por el profesor. Intervencionismo. Enseñanza extrínseca al alumno	1. Promueve el saber, enseña a aprender. Enseñanza centrada en el alumno
2. Posee la autoridad	2. Crea la responsabilidad. Se dispersa la responsabilidad del aprendizaje entre los alumnos
3. Toma las decisiones por sí mismo	3. Enseña a tomar decisiones. Autonomía del alumno
4. Se hace escuchar	4. Escucha, hace hablar
5. Aplica reglamentos	5. Utiliza técnicas de grupo
6. Marca él solo los objetivos y hace los planes	6. Propone objetivos y planifica con la colaboración de los estudiantes. Organizador y guía
7. Se preocupa de la disciplina	7. Se preocupa de la evolución del aula en cuanto grupo
8. Califica solo	8. Evalúa con la colaboración de los estudiantes
9. Trabaja con individuos	9. Trabaja predominantemente con grupos o equipos
10. Sanciona, intimida	10. Estimula, orienta, ayuda, tranquiliza
11. Enseñanza centrada en el producto	11. Enseñanza centrada en el proceso

El profesor de español se encuentra con un aula muy bien delimitada, tradicionalmente clasificada, con unos papeles claramente diferenciados: profesor, alumno y manual, pero con una realidad que le acerca a otros países, otros profesionales, otras teorías, otros medios.

Debe saber aunar tradición y modernidad sin producir alteraciones sustanciales en el desarrollo lingüístico del alumno. En la actualidad debe luchar contra dos frentes: el aprovechamiento de la clase con una actualización científica y metodológica que mejore el rendimiento en clase sin perder aquellos aspectos tradicionales que forman parte del desarrollo lingüístico-cognitivo del alumno. Es lo que ocurre en la actualidad en algunos centros de China en los que la presión por la obtención del visado en la Embajada de España es lo único que activa al alumno en clase, dejando los aspectos gramaticales, culturales, etc. en el espacio de «no está en la entrevista *ergo* no me interesa».

El docente debe cubrir todas las necesidades a la vez que determinar los objetivos del grupo meta del mismo modo que lo debe hacer cualquier docente en cualquier

punto del planeta. Para mejorar su rendimiento y su profesionalidad tiene a su alcance formación en diferentes formatos.

RECURSOS

En síntesis podemos hablar de diversos espacios donde todo el que desempeña una labor de aprendizaje o enseñanza en un entorno sinohablante puede encontrar recursos y datos de interés. Tal y como pudimos analizar en el taller esta tabla nos puede servir de resumen:

PLATAFORMA	DIRECCIÓN	TIPO DE PLATAFORMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	IDIOMAS	AUTORIA	USUARIOS	OTROS DATOS
SinoELE	http://www.sinoele.net	Grupo de Investigación / Redes electrónicas / Centro de Recursos para el profesor de ELE a sinohablantes	Docentes de ELE a sinohablantes.	Suministro de información y recursos para el profesor de ELE a sinohablantes.	Español / Chino / Inglés	Grupo de investigación: José Miguel Blanco Perea, Alberto Sánchez Guillán y Nicolás Antequera Aguilera. Fundado en 2005	Sin registro. No existe posibilidad de interacción con otros usuarios.	Web de referencia en el mundo ELE a sinohablantes. Posibilidad de ver la web en inglés y chino. Web exclusiva para docentes. Excelente la bibliografía de ELE para sinohablantes y la periódica actualización sobre encuentros y jornadas de ELE a sinohablantes.
Consejería de Educación de España en China	http://www.educacionchina.es/tema/01/tema0101.html	Web oficial de información pública, con servicios de: Retele electrónica / Centro de recursos e información para el profesor de ELE a sinohablantes	Docentes de ELE a sinohablantes	Suministro de información y recursos para el profesor de ELE a sinohablantes / Formación de profesorado / División del español en China	Español / Chino	Personal de la Consejería de Educación de la Embajada Española en China.	Sin registro. No existe posibilidad de interacción con otros usuarios.	Posibilidad de navegar en chino. Publicación revista electrónica "Tinta China" abierta a colaboraciones. La bibliografía y enlaces son destinados generales, no orientados a sinohablantes. Valiosa información sobre cursos gratuitos de formación docente en ELE a sinohablantes.
ELEChina	http://elechina.wordpress.com/	Blog personal	Docentes de ELE a sinohablantes	Suministro de información lectivo-clasifica para el profesor de ELE a sinohablantes	Español	Profesor Alberto Sánchez Guillán.	Sin registro. Publicación individual, pero con posibilidad de interacción autor-lector mediante comentarios en las entradas del blog.	No contenido lectivo y docente. Noticias sobre actividades, muestra la posibilidad de interacción con usuarios, respetando el debate. Posibilidad de descargar artículos y reseñas en pdf sin estar obligados a leerlos.
ELE Oriental	http://eleoriental.comunidadonline.com/foro/elechina	Red social / Intranet de la web TodoELE	Docentes de ELE a sinohablantes	Intercambio de impresiones e información entre docentes de ELE a sinohablantes.	Español	Profesor Alberto Sánchez Guillán.	Registro obligatorio. Interacción constante con usuarios miembros mediante visitas en la web, mensajes e otros ítems.	Excelente oportunidad de compartir experiencias e informaciones con otros usuarios, estando en contacto con toda la comunidad docente del ELE a sinohablantes. Enlace a otras redes sociales. Carácter informal.

Desde Internet contamos principalmente con tres plataformas virtuales que se ocupan del español para sinohablantes y que tienen, además, su origen en este lugar del mundo: *Sinoele*, *Consejería de educación en China* y *Ele China*

Nos encontramos en condiciones de afirmar que ninguna de ellas está ni elaboradas ni centradas en el aprendizaje del español y tampoco como herramienta básica para el alumno de español de origen chino. Como hemos revisado a lo largo del taller y por lo que posteriormente veremos al hablar del docente, el destinatario de estos espacios webs son los docentes, los profesores y profesionales del español que realizan una tarea para un público sinoparlante. Resulta obvio aquello que afirmábamos anteriormente, no podemos ofrecer estos sitios webs como espacios de consulta y de aprendizaje de la lengua.

SINOELE

Este espacio web tiene el privilegio de ser el primer punto de encuentro de profesionales de español para sinohablantes. Si nos acercamos a este enlace podemos leer en sus objetivos

Está previsto que la labor y los frutos de SinoELE fluyan por varios cauces al mismo tiempo. Por un lado, a través de los diferentes proyectos de investigación propuestos, consensuados y llevados a cabo por los miembros del grupo. En segundo lugar, mediante la creación y actualización de un repositorio de materiales didácticos, originales o adaptados, pensados específicamente para ser utilizados en la enseñanza de ELE a aprendices de habla china. Y tercero, por medio de una revista académica, publicada en línea y abierta a las colaboraciones de toda la comunidad de profesores, donde se recojan artículos, reseñas y otros materiales relacionados con la enseñanza de ELE en el ámbito que nos ocupa (www.sinoele.org).

Sin duda este espacio web supone un faro para todos aquellos cuya labor como docentes necesita apoyo, estudio, análisis, por lo que pueden encontrar respuesta en diversas áreas:

- Formación de formadores
- Materiales didácticos
- Actualización metodológica
- Aportaciones profesionales
- etc.

Es una completa herramienta de consulta, sin duda, pero para profesores, para aquellos que llevan a cabo labores de formación lingüística de español a estudiantes sinohablantes. Como apuntábamos anteriormente este lugar sería complejo para el alumno que pretende mejorar su español como actividades de autoaprendizaje a través de la Red.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, EMBAJADA DE ESPAÑA EN CHINA

La Consejería de Educación de la Embajada de España en China cuenta con una sección dedicada a los docentes de español para sinohablantes. En ella, tal y como pudimos comprobar a lo largo del taller, se ofrece recursos así como una sección en la que se recogen talleres, jornadas de formación y la oferta de becas de la que dispone el ministerio.

De nuevo volvemos a toparnos con apoyo a la labor del docente y con una oferta educativa para mejorar su trabajo como profesor de español por lo que el alumno queda nuevamente relegado a lo que su maestro le proponga así como el material que pueda conocer a través de él. Si comprobamos en este enlace su alusión a los destinatarios veremos que la referencia al alumnado se hace en relación con la oferta de becas de estudio para centros reglados en España.

El docente es el actor de esta escena que más presencia tiene en la Red, está como principal destinatario de los enlaces dedicados al español para sinohablantes. Sin embargo sentimos ciertas carencias en torno a ellos.

ELE CHINA

No podemos olvidarnos de un último espacio web, ELE CHINA. Fue, durante mucho tiempo, el blog del profesor Sánchez Griñán, uno de los expertos en el mundo ELE para sinohablantes, donde recogía al mismo tiempo investigación, didáctica y noticias interesantes sobre el ELE en China. Tras la fundación de SinoEle, de la cual forma parte activa, el blog pasó a un segundo plano, aunque en la actualidad sigue abierto aunque inactivo. Los contenidos, en su mayoría artículos y relacionados con el ELE en China, se ordenan, como en casi cualquier blog, por fecha (columna a la derecha) y por temas, a saber: Investigaciones; Manuales y Presentación. El valor del blog

reside en su compilación de contenidos teóricos sobre ELE en China y en la posibilidad que, por su condición de blog, brinda a la opinión y el debate. Además, aunque actualmente el blog se encuentre en cese de actividad, aún dispone de la interesante opción de descargar parte de los trabajos en formato pdf.

No hemos querido catalogarlo como un entorno web para la formación del profesorado ya que se trata, así lo pudimos revisar durante el taller, del blog personal de un profesor que carece de actualización desde hace años. Esto le imprime un carácter pseudocientífico así como un lugar al que se debe acudir con cautela como espacio para mejorar la labor del profesorado. Como todo blog su principal objetivo es intercambiar experiencias, información, etc., entre todos aquellos que quieran saber algo más sobre el español en China, siempre con carácter divulgativo. Es un espacio idóneo para el debate. Sin embargo la inactividad que mantiene desde 2009 nos obliga a mantener la referencia por lo realizado pero a recomendar con cautela su empleo.

RECURSOS PARA ALUMNOS

El panorama con respecto a los recursos elaborados expresamente para el aprendizaje de una lengua tomando como único destinatario el estudiante de español, sujeto al que se le sobreentiende un escaso conocimiento metalingüístico aunque un vasto dominio de los espacios virtuales y de las herramientas web, pone de manifiesto la necesidad de adaptación de los espacios online de aprendizaje a las necesidades específicas del estudiante sinohablante. El sondeo que realizamos entre los estudiantes y que pudimos revisar durante el taller nos llevó a la conclusión de que no eran demasiados los recursos al alcance de nuestros estudiantes chinos. Detallamos en el siguiente cuadro las páginas de origen chino que los estudiantes señalaron en dicho sondeo.

RECURSOS WEB DE ELE PARA EL ALUMNO SINOHABLANTE (SEGUN ENCUESTA)

LUGAR	DIRECCIÓN	TIPO	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	AUTOR	INTERFAZ	OTROS DATOS
Spanish ABC	http://www.spanishabc.ca	Web comercial / Ejercicios / Información	Estudiantes ELE sinohablantes	Vender cursos los cursos de Español de la Academia, suministrar información de interés sobre España, dar algunos ejercicios y vocabulario básico	Menú principal superior no desplegable y diversos menús horizontales secundarios distribuidos por la página según temas (cultura, similitud, información útil etc)	Escuela "UNIVERSO Desde 2011	Contenido demasiado difuso, disperso. Navegación circular.	Página de Academia de Español, solo disponible en chino. Contiene principalmente información útil sobre costumbres y cultura de España, y algunos apuntes de vocabulario y frases hechas.
114 Study	http://www.114study.com	Buscador	Estudiantes sinohablantes de idiomas, en general	Proporcionar información sobre los centros que ofrecen la enseñanza de diversas lenguas, comparando precios y servicios	Menú principal superior por pestañas	114 Study Corp.	Contenido demasiado difuso, disperso. Demasiados banners publicitarios.	No es una web de enseñanza de ELE, sino de varias lenguas. Los estudiantes la utilizan como comparador de precios entre centros que ofrecen ELE y alguna información útil sobre España
Conjugar	http://conjugar.es	Conjugador de verbos / Traductor	Estudiantes ELE sinohablantes	Ayuda en la conjugación de los verbos españoles	Buscador simple estilo "Google"	Sin referencias	Extremadamente sencilla	Conjugador y traductor al estilo "Google translator".

CONCLUSIONES

Es necesario tener conciencia de las realidades que el mundo chino vive. Profundizar en su estudio nos hace comprender y asumir la complejidad de la enseñanza del español, visto desde el prisma del profesor, así como de la necesidad de revisar si estas realidades merecen configurar la clase de español de forma particular tanto desde la metodología como sus aspectos didácticos.

Tantas acciones formativas aisladas piden una reflexión y un paso más por lo que sería oportuno estudiar la posibilidad de una especialización de este sector del profesorado. En ese sentido la Universidad de Jaén está diseñando un programa de estudios de postgrado destinado a la formación plena de los que deciden dedicarse al español en el ámbito sinohablante. Con la ayuda de los mejores expertos, cuyos currícula los sitúa a la cabeza, en ocasiones desde hace décadas, en cuanto a autoridades duchas en este complejo tema, se pretende cubrir este espacio educativo procurando que los futuros profesores de español puedan, de forma intensa y completa, llegar a convertirse en expertos.

En resumen las conclusiones de nuestro estudio se pueden sintetizar en los siguientes puntos, así las pudimos exponer y discutir en nuestro taller:

- Necesidad de crear nuevos espacios y renovar las webs adaptadas al contexto sinohablante
- Necesidad de crear webs orientadas al alumno
- Mayor oferta para la formación y la especialización
- Revisar aspectos de su figura tradicional: Potenciar el autoaprendizaje y la autonomía del alumno
- Incidir en la cooperación lingüística España-China
- Necesidad de reciclaje metodológico
- Necesidad de una adaptación metodológica a la realidad sinohablante.
- Incorporación de las TICs y las competencias digitales a la enseñanza ELE

Para alcanzar estos ambiciosos proyectos debemos contar con la base de todo trabajo coherente, es decir, la colaboración y la formación de un gran equipo de trabajo. Esperamos poder llevarlo a cabo. Así el docente podrá dar un paso más en su faceta formativa, superando los primeros estadios de estudio con los cursos generales sobre metodología y las enseñanzas compartidas en los diferentes encuentros, para llegar a alcanzar un grado formativo de postgrado de calidad.

Hemos intentado acercar un poco más este apasionante mundo a los asistentes a este taller así como hacerles reflexionar juntos sobre determinados aspectos, algunos generales, algunos específicos de esta área de trabajo del español para sinohablantes. Quizás reste únicamente revisar las diez preguntas de la introducción para comprobar si hemos sido capaces de darle respuesta o simplemente meditar sobre ellas y con un pequeño examen de conciencia hacernos pensar en el trabajo que cada día emprendemos. Para todos aquellos que quieran saber más o empezar a estudiar este tema con mayor profundidad así como compartir unos días de trabajo intenso pero muy rentable os esperamos en nuestro III Encuentro de Español para Sinohablantes, dedicado en esta ocasión a las dificultades del español.

BIBLIOGRAFÍA

- SÁNCHEZ GRINÁN, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en china. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Murcia: tesis doctoral publicada en Internet. ISBN 8469158883
- LU J. (2008): «Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino», *México y la Cuenca del Pacífico*, 11, 32 / mayo – agosto de 2008, 43-54.
- MÉNDEZ MARASSA, E. (2005): *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos* (Memoria de máster), Madrid: UNED.
- MORENO CABRERA, J. C. (2010): *Spanish is different*. Madrid: Castalia

MANUALES

- ÁLVAREZ, M.^a A. et alii (2008): *Sueña: 走遍西班牙*(Un viaje por España), Shanghai: Foreign Language Teaching and Research Press.
- BOROBIO, V. (2003): *Nuevo ELE Inicial 1*, Madrid: SM.
- (2006): *Nuevo ELE Inicial 2*, Madrid: SM.
- DONG, Y. y Liu J. (1999): *Español Moderno*, Beijing: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2006): *Gente 1*. Nueva edición, Barcelona: Difusión.
- VV. AA. (2002): *Prisma comienza, A1*, Madrid: Edinumen

CREACIÓN DE TAREAS INTEGRADAS PARA JÓVENES Y ADULTOS USANDO WEBQUEST

Carolina Castro Huércano

Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN: Debido a la creciente penetración de las TIC en la sociedad y por lo tanto la ensoñanza, este estudio nos conduce hacia una de sus aplicaciones en el aula más motivadoras, la WebQuest. Este modelo pedagógico que usa los recursos de Internet de forma dirigida, es más que una plantilla de diseño instructivo, promueve el pensamiento de orden superior, usa dinámicas de aprendizaje cooperativo y andamiaje. Tras una introducción sobre sus conceptos esenciales con la aportación de ideas para su transición a la Web 2.0., analizaremos la conveniencia de interacción del modelo WebQuest con el enfoque CLIL aplicado a la enseñanza/aprendizaje de ELE y haremos una propuesta concreta que tendrá dos ramas temáticas, el arte y la lengua española.

INTRODUCCIÓN

Estamos experimentando una escalada vertiginosa de cambio en el mundo a causa de las innovaciones tecnológicas, especialmente desde la aparición de Internet. Es el momento de la historia en el que hay mayor número de personas interconectadas, alrededor de dos billones de usuarios de Internet hasta marzo de 2011, y creciendo, según la consultoría privada de internetworldstats.com. La aparición y rápida expansión de la *World Wide Web*, la Red, en los años 90 y fenómenos recientes como *Facebook*, han favorecido esta nueva forma de comunicación y de entender el mundo.

En consecuencia, en el área de la enseñanza, y especialmente la de lenguas extranjeras, ha cobrado vital importancia la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador). De entre todas las aplicaciones posibles de las TIC a la enseñanza de español como L2, nos parece especialmente auténtico y motivador el uso de los recursos ya existentes en la Red.

Durante varios años como docente hemos usado distintos formatos de actividades que usan los recursos de Internet y nuestras conclusiones son las siguientes: (1) Las actividades que usan Internet como base son muy motivadoras y favorecen la integración de todas las destrezas, ya que podemos encontrar textos orales y escritos con los que practicar la comprensión y expresión, (2) En comparación con otras herramientas informáticas diseñadas específicamente para fines educativos, el uso de recursos ya existentes en Internet tiene una mayor carga de autenticidad y los alumnos están más familiarizados con él, ya que está muy presente en su vida cotidiana, (3) Si se diseña una actividad de simple recopilación de datos en páginas web, resulta tediosa para el

alumno, (4) Este tipo de actividades constituye una de las herramientas que tiene el docente para dinamizar la clase y promover el aprendizaje del alumno, pero no debe ser la única.

Una de los mejores modelos didácticos que hemos usado es el llamado WebQuest, que viene del inglés *Web* (la Red de Internet) y *Quest* (búsqueda), es decir, podríamos pensar que se trata de una simple búsqueda en Internet. Sin embargo, el modelo propuesto por el profesor Bernie Dodge en 1995 va mucho más allá como veremos a continuación.

LA WEBQUEST

DEFINICIÓN

Dodge las define como «una actividad basada en el aprendizaje por indagación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de la Internet» (Dodge, 1995). En una definición posterior Yoder (1999) dice que es «un tipo de unidad didáctica que incorpora vínculos a la World Wide Web. A los alumnos se les presenta un escenario y una tarea, normalmente un problema para resolver o un proyecto para realizar. Los alumnos disponen de recursos Internet y se les pide que analicen y sinteticen la información y lleguen a sus propias soluciones creativas». Además, los alumnos resuelven la WebQuest formando grupos de trabajo y adoptando cada uno una perspectiva o papel determinado, para el que disponen de información específica (Adell, 2004) muy relacionados con el aprendizaje cooperativo.

No se ha de confundir, por lo tanto, una WebQuest con cualquier actividad que use los recursos de Internet, ya que ésta tiene una estructura muy definida: Introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión. Sin olvidar, como menciona Starr, que tienen como condición indispensable el uso del pensamiento crítico o creativo, requieren de solución de problemas, juicio de valores, análisis o síntesis.

Su popularidad ha crecido exponencialmente en los últimos años, si buscamos en Google la palabra «WebQuest» obtenemos unos 5.000.000 de resultados. Podemos encontrar fácilmente miles de WebQuests creadas por profesores de todo el mundo sobre casi cualquier tema y en decenas de idiomas diferentes, aunque la mayoría siguen estando en inglés y hay muy pocas dedicadas al aprendizaje de español como lengua extranjera. La mayor parte de las WebQuests son de acceso libre, con lo que cualquier profesor puede hacer uso de ellas para sus clases, y para facilitar su selección existen directorios que las dividen por temas, asignaturas, niveles educativos, y tipologías distintas, entre otros criterios, como el recomendable proyecto educativo de profesores catalanes de secundaria WebQuestcat (<http://webquest.xtec.cat/enlla/>).

He aquí algunos ejemplos de WebQuests en español que se podrían usar para la enseñanza-aprendizaje de español para extranjeros con el enfoque CLIL:

1. Peregrinos de Santiago: <http://wqperegrinosdesantiago.vilabol.uol.com.br/index.htm>
2. La Alhambra y Federico García Lorca: http://webquest.xtec.cat/httpdocs/wqalhambra/Alhambra_Lorca_presentacion.html
3. 2008 año de las lenguas: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~21002495/wqyct/wq_plurilinguismo/introduccion.htm

PUNTOS CLAVE

A la hora de crear o evaluar una WebQuest debemos saber que sus elementos esenciales son los siguientes:

1. Contener una tarea que transforme la información a través de procesos de orden superior: Analizar, resolver problemas, evaluar, crear... No solo memorizar o recopilar. Promueve el aprendizaje autónomo.
2. Ser motivadora, factible y aplicable a la realidad.
3. Tener dinámica por equipos en aprendizaje cooperativo, asumiendo distintos roles y perspectivas
4. Usar andamiaje: Proporcionar estructuras temporales al alumno para apoyar su desempeño más allá de sus capacidades
5. Evaluar en forma de matriz asignando valores del 1-4 normalmente, el alumno la debe conocer e incluso autoevaluarse.

ESTRUCTURA

Dodge establece en 1995 una primera estructura de la herramienta: introducción, la tarea, el proceso, los recursos, la evaluación y la conclusión. Esta estructura ha sufrido algunas variaciones o adiciones, así, hoy en día, las WebQuests se componen normalmente de: Introducción, Tarea, Proceso (sub-tareas específica), Evaluación (en forma de matriz y con autoevaluación), Conclusión, Guía didáctica y Créditos (referencias de los recursos visuales usados). El apartado de Recursos de Internet está incluido por la comodidad del alumno en el Proceso.

WEBQUEST 2.0.

Las WebQuests están en proceso de evolución al mundo de la Web 2.0., tanto Tom March como Dodge están investigando formas de integrar las redes sociales al formato original de la WebQuest, y ya hay algunas aportaciones de docentes e investigadores al respecto. Podemos mencionar la transformación del formato original de la WebQuest de (Fernández Fontecha, 2010), que renombra CLILQuest, y entre otras cosas implica el uso de aplicaciones 2.0. integradas en la misma plantilla. O la interesante iniciativa de una mezcla entre WebQuest y Blog de (Aduviri Velasco R., 2009).

Es por esto que consideramos la inclusión de elementos de la Web 2.0. a la WebQuest como algo imprescindible para su evolución hacia la forma de comunicarse y aprender de la sociedad actual y como antídoto para un prematuro obsolescencia.

He aquí algunas propuestas de tareas 2.0. motivadoras que pueden ser usadas en una WebQuest: entrada de un blog con información personal, creación de un perfil lingüístico en una red social para el aprendizaje de idiomas, mensaje de correo electrónico para sugerir un intercambio o tándem lingüístico, participación en una red social de intercambio lingüístico como Palabea.com, audioguía en forma de *podcast*, historia de ficción en sitio web colaborativo, relato en forma de *podcast*, anuncio publicitario / vídeo musical / mini obra de teatro en *Youtube*, *wiki* sobre el mundo hispano, artículo en una enciclopedia *online* (Wikipedia) (inspirado en las tareas propuestas en las tareas 2.0. anexas al manual *Gente 2* de Difusión)

VENTAJAS DE LA WEBQUEST EN ELE

1. Estructura clara
2. Favorece el aprendizaje autónomo, la reflexión, las dinámicas positivas y el desarrollo de capacidades estratégicas
3. Trabajo cooperativo, interdependencia positiva
4. Aprender a aprender
5. Motivadora para alumno y profesor
6. Acerca efectivamente al alumno a la realidad que está estudiando
7. Tiene naturaleza interdisciplinar
8. Acceso y exposición a abundante *input* auténtico y de calidad al ser búsquedas dirigidas por el profesor.
(Hernández Mercedes, 2008: 6 y Ton Koenraad, 2003)

CLIL + WEBQUEST

¿QUÉ ES CLIL?

La WebQuest ofrece una estructura basada en tareas o proyectos que puede usarse como herramienta para el uso de metodologías afines como es el caso de este estudio con el enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning o en español Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), creando un tipo de tarea integrada por su carácter transversal al introducir varias áreas de conocimiento, no solo el español como lengua extranjera. Por ejemplo, podemos enseñar Ciencias Sociales, Matemáticas o Física en español a alumnos que lo tienen como L2. Así lo definen Navés y Muñoz:

El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. CLIL resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de CLIL en la «resolución de problemas» y «saber hacer cosas» hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. (Navés y Muñoz, 2000 en Pérez Torres, 2004)

VENTAJAS DE LA CONVERGENCIA DE LOS DOS MODELOS

1. Se aprende la L2 significativamente a través de otros contenidos no lingüísticos (historia, geografía, arte...)
2. La tarea fomenta el uso de la L2 (instrucciones y enlaces en L2), es real y motivadora
3. Se expone al alumno a *input* auténtico y rico en L2
4. Proceso de aprendizaje dirigido: herramientas de andamiaje, estrategias.
5. Atención al significado y a la forma (glosarios de apoyo, tareas facilitadoras de la lengua)
6. L2 para la comunicación y creación del producto final
7. Tanto el profesor como el propio alumno evalúan. Tarea simplificada gracias a la matriz de evaluación.

PROPUESTA DE WEBQUEST

HERRAMIENTA DE DISEÑO

Existen muchas aplicaciones y plantillas *online* que sirven para el diseño de WebQuests específicamente, sin embargo, suelen tener un diseño anticuado o/y una interfaz de manejo lento y tedioso. Nosotros hemos utilizado la aplicación *online* de Zunal.com, que nos ofrece una interfaz realmente fácil de usar con unos resultados excelentes. Entre las ventajas cabe destacar:

(1) Interfaz realmente intuitiva, (2) Creación inmediata y rápida de una WebQuest, (3) Más de 100 plantillas a escoger, (4) Permite insertar archivos, vídeos de *Youtube* o de *Google*, sin límite de espacio, (5) Comunidad de actividades clasificadas por materias y niveles accesible para todos, (6) Permite poner en modo privado o público la WebQuest entera o las páginas que queramos, (7) Muy atractiva visualmente, (8) Gratuita.

CONTEXTOS DE APLICACIÓN

El arte alternativo en España, <http://zunal.com/webquest.php?w=83479>, es una WebQuest que en principio fue creada para la integración de estudiantes inmigrantes de secundaria que viven en España y que no tienen como L1 el español, pero posteriormente y tras algunas modificaciones se ha convertido en una herramienta muy flexible que puede usarse en los siguientes contextos:

(1) Como una actividad aislada en una clase de ELE que suele trabajar con otro enfoque (Ej.: comunicativo, por tareas, nocional-funcional), (2) En secciones educativas de España en el extranjero que usan el enfoque CLIL en la impartición de materias no lingüísticas, (3) En una amplia red de centros educativos de secundaria o de educación superior con programas de inmersión en español, especialmente en EUA y Brasil, (4) Como actividad integradora para alumnos inmigrantes cuya L1 no es español en centros de educación primaria y secundaria de España, (5) Actividad para alumnos cuya L1 es el español en el segundo ciclo de secundaria del área de Educación Plástica y visual (Esta última no compete a la enseñanza/aprendizaje de ELE pero nos parece de interés general mencionarla). La actividad se ha diseñado para estudiantes que tienen el español como L2 con un nivel mínimo de un B2 del MCER.

TEMA

El tema de la actividad, *El arte alternativo en España*, fue escogido por representar un ámbito cultural que apenas se ve reflejado en manuales o actividades ELE, y que por otra parte, puede resultar motivador y de gran interés. La selección de obras sobre las que reflexionar son referentes nacionales e internacionales en su ámbito de actuación, buscando variedad en los medios de expresión y mensajes. Así por ejemplo, tratamos la problemática de la vivienda a través de la creación de contenedores-casa por parte de Santiago Cirugeda, o por medio de los murales de la fachadas de un barrio Sevillano que participa en el proyecto «Arte para Todos» se tocan los Objetivos del Milenio fijados en 2000 por los 192 países de la ONU, como erradicar la pobreza extre-

ma y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, etc.

Por otra parte, los alumnos, especialmente si son jóvenes, pueden empatizarse fácilmente con este tipo de arte que es de libre acceso para todos y está en la calle. Esta forma de entender el arte está en consonancia con la filosofía de la nueva generación imbuida en las redes sociales, donde es comportamiento de prestigio la apertura, cooperación y compartición. Por lo que el estudio de estas formas de arte y la producción de expresiones afines que después puedan compartir tienen un alto valor motivador y de reconocimiento dentro de su cultura 2.0.

Además, la actividad tiene un marcado carácter transversal, ya que los alumnos adquirirán competencias que conciernen distintas áreas de conocimiento: digital y audiovisual, educación plástica y visual y lengua española.

OBJETIVOS

Los objetivos generales que necesitan alcanzar los alumnos al finalizar la actividad, son los siguientes, basados en los criterios que deben seguir las WebQuests en el contexto CLIL y que se mencionan en el apartado 5 de esta memoria.

- Ser capaz de aprender de manera autónoma
- Usar el pensamiento de orden superior para transformar el *input* recibido en algo nuevo
- Comprender el contenido de la actividad en la L2
- Usar la L2 de manera efectiva
- Saber trabajar cooperando en equipo
- Compartir el producto de la actividad en la Red.

Los objetivos por áreas específicas son los siguientes:

– Educación plástica y visual:

1. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones audiovisuales o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico.
2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación y demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación.
3. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo a la diversidad cultural.

– Lengua española:

1. Realizar explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

– Competencia digital y audiovisual:

1. Capturar, editar y montar fragmentos de vídeo con audio.
2. Diseñar y elaborar presentaciones destinadas a apoyar el discurso verbal en la exposición de ideas y proyectos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad, cuya tarea final consiste en la creación y grabación de una instalación de arte, para posteriormente compartirla en *Youtube*, se puede encontrar en <http://zunal.com/webquest.php?w=83479> junto con guía didáctica para el profesor y una matriz de evaluación.

PLANTILLA PARA CREAR/EVALUAR UNA WEBQUEST CLIL

Hemos diseñado esta plantilla para ayudar al docente en la creación o selección de una WebQuest de calidad óptima, estableciendo unos criterios claros y fáciles de identificar, además hemos autoevaluado nuestra WebQuest como modelo.

PLANTILLA DISEÑO/EVALUACIÓN DE WEBQUESTS CLIL		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	JUSTIFICACIÓN	PUNTOS
A. Criterios generales	(Sección, ejemplos)	(0 ó 1)
1. Estructura definida: Introducción, Tarea, Proceso: recursos, Evaluación, Conclusión, Guía didáctica y Créditos	Contiene todos los apartados mencionados.	1
2. Transformar la información a través de procesos de orden superior: Analizar, resolver problemas, evaluar, crear...No solo memorizar o recopilar	La tarea final consiste en crear un producto nuevo a partir de las reflexiones hechas en el proceso, grabarlo en vídeo y colgarlo en <i>Youtube</i>	1
3. Promover el aprendizaje autónomo	Los miembros de los equipos tienen tareas individuales de búsqueda de información y creación de contenidos de manera autónoma	1
4. Ser motivadora, factible y aplicable a la realidad	El tema es de actualidad y original, con lo que motiva y la tarea final es totalmente real	1
5. Usar dinámicas por equipos en aprendizaje cooperativo, asumiendo distintos roles y perspectivas, pero con responsabilidades individuales	Se divide a la clase en equipos, y dentro de ellos se asumen distintos roles: glosarista, crítico de arte y artista	1
6. Usar andamiaje: Proporcionar estructuras temporales al alumno para apoyar su desempeño más allá de sus capacidades: plantillas, gráficos de organización de ideas, líneas de tiempo (especialmente interesante en biografías, historia)	Se les proporciona 3 cuadernos de actividades, "cuadernos de arte", con plantillas, sugerencias y en las instrucciones de la actividad se recomiendan diccionarios <i>online</i>	1
7. La evaluación se hará en forma de matriz asignando valores del 1-4 normalmente, el alumno la debe conocer e incluso autoevaluarse.	Se aporta una matriz de evaluación para el profesor y otra para la autoevaluación de los alumnos, ambas están disponibles en la web para su consulta	1
B. Criterios específicos CLIL:		
8. Aprender la L2 significativamente a través de otros contenidos no lingüísticos (historia, geografía, arte, física, matemáticas, etc.)	Se aprenden arte y español	1
9. Fomentar a través de la tarea el uso de la L2 (instrucciones y enlaces en L2), es real y motivadora	Todas las instrucciones y materiales están en español	1
10. Exponer al alumno a <i>input</i> auténtico y rico en L2	Los alumnos tienen que visionar programas de televisión, entrevistas y leer artículos de periódico	1
11. Proporcionar <i>input</i> al alumno con un nivel de competencia lingüística un poco superior al suyo para que se produzca aprendizaje, siguiendo el concepto de Krashen de $i + 1$	Las instrucciones de la actividad están adaptada a un nivel B2 del MCER y los materiales auténticos seleccionados están entre un B2 y un C1	1
12. Atender al significado, énfasis en la adquisición de léxico específico para realizar la actividad, y a la forma, ejercicios centrados en la forma.	La realización de un glosario específico de arte usando textos auténticos y diccionarios <i>online</i>	1

13. Usar la L2 para la comunicación dentro del equipo y creación del producto final	Se pondrá énfasis en este aspecto y el profesor procurará que se cumpla	1
14. Incluir el uso de herramientas de la Web 2.0. que fomenten la comunicación oral y/o escrita en la L2, de especial interés si se interactúa con hablantes nativos. Por ejemplo Wikis como herramienta colaborativa en el proceso de creación de la tarea, videoconferencias con nativos por ejemplo con Skype, productos de tareas que se comparten en Youtube, Podcasts, Facebook, foros, chats, etc.	Se pueden usar wikis o Googledocs para la colaboración de equipos si no puede hacerse en clase, y la tarea final se cuelga en Youtube para compartirla en la Red	1
TOTAL: (sobre 14 puntos posibles)		14

CONCLUSIONES

Nuestra intención al crear esta WebQuest es, por un lado, ejemplificar nuestro modelo, y por otro lado, ofrecer un recurso de libre acceso al docente de ELE, en especial a los que trabajan con inmersión en español, por la escasez de recursos específicos en esta área.

La WebQuest propuesta como modelo, *El arte alternativo en España*, fue colgada en la Red en abril de 2011 y tras 6 meses online ya ha tenido más de 4000 visitas y ha sido reseñada en Todoole.net y en Twition.es.

El alcance de la investigación, dado el interés que ha despertado nuestro modelo de Webquest y su aportación al corpus de materiales CLIL en español avalan su relevancia y esperamos sienten las bases para investigaciones y creaciones futuras por parte de otros docentes. No deja de sorprendernos la capacidad de las WebQuests para interconectar a los alumnos tanto con el exterior, derribando los muros físicos del aula, como entre ellos mismos, gracias a las dinámicas de aprendizaje cooperativo. En este sentido es una *rara avis* en el mundo de los ejercicios mecánicos multimedia o las búsquedas de información individualizada tan comunes en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (2004): «Internet en el aula: las WebQuest». *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. [en línea] Número 17 <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec17/adell_16a.htm>
- ADUVIRI VELASCO, R. (2009): WebQuest 2.0. [en línea] <<http://www.slideshare.net/ravsirius/webquest-20>>
- DODGE, B. (1995): «Some Thoughts About WebQuest» [en línea] <http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html>
- FERNÁNDEZ FONTECHA, Almudena (2010): «The CLILQuest: A Type of Language WebQuest for Content and Language Integrated Learning (CLIL) », *CORELL: Computer Resources for Language Learning* 3, 45-64.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, M.ª del Pilar: «Tareas significativas y recursos en Internet. WebQuest». *MarcoELE*, 2008, número 6. [en línea] <<http://www.marcoclc.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf>> ISSN 1885-2211
- KOENRAAD, A.L.M. (2006): «LanguageQuest Design and Telecollaboration», *Teaching English with Technology*, número 6 (3) [en línea] <http://www.tewtjournal.org/VOL%206/ISSUE%203/04_LANGUAGEQUESTDESIGN.pdf>
- PÉREZ TORRES, Isabel (2004): «Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora», (Tesis doctoral) [en línea] <http://adratea.ugr.es/record=b1617112*spi>
- YODER, M.B. (1999): «The Student WebQuest». *Learning & Leading with Technology*, vol. 26, número 7 [en línea] <http://wikitraining.acsd.wikispaces.net/file/view/5+The+Student+Web+Quest.pdf>

LA ELEQUEST COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SIGNIFICATIVO DEL ALUMNO

Victoria Chauvell

María Hernández

Ignacio Laborda

Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: Desde su aparición, las TIC han ampliado el abanico de posibilidades docentes tanto en el aula como fuera de ella. La Web 2.0 ofrece cada día más herramientas a disposición de profesores y alumnos para la elaboración de actividades. Sin embargo, la multitud de recursos en línea convierte en una tarea compleja la selección de los materiales adecuados para la actividad docente. En este trabajo, planteamos la elaboración de una ELEquest como medio de integración de diversas aplicaciones digitales, y como actividad para fomentar el aprendizaje autónomo, significativo y cooperativo del alumno.

LAS TICS EN LA EDUCACIÓN

La revolución informática de las últimas décadas ha tenido un efecto notable en el ámbito de la docencia. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han favorecido la creación de numerosas herramientas a disposición de profesores y alumnos con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar la aplicación de los enfoques metodológicos más recientes.

El uso de las TIC aplicadas a la enseñanza abre un nuevo canal de comunicación y de información, funciona como instrumento cognitivo y ofrece recursos interactivos para el aprendizaje así como un medio de expresión y creación (Marquès Graells, 2000).

El impacto que han supuesto las TIC en la enseñanza no habría sido posible sin la llegada de la Web 2.0 (O'Reilly, 2005). Una red que se define por la interactividad entre usuarios así como por la aparición de entornos virtuales que dinamizan dicho proceso. Esta red fomenta el trabajo colaborativo y participativo, a diferencia de la Web 1.0 que no permite el intercambio de información.

En estos entornos virtuales se integran aplicaciones como wikis, blogs, podcasts y redes sociales. Este conjunto de herramientas digitales colaborativas tienen cabida en el enfoque orientado a la acción que propugna el MCERL.

LAS TICS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Las herramientas citadas anteriormente son un instrumento apropiado para el trabajo por tareas en el aula de lenguas. Según Rod Ellis (2003), las tareas deben basarse

en un plan de trabajo que ofrezca un producto final comunicativo en el que el uso de la lengua sea real y significativo. Asimismo, debe integrar destrezas y activar procesos cognitivos.

Las características de los espacios virtuales permiten fomentar la autonomía del alumno y presentar los contenidos de forma contextualizada (Marta Higuera García, 2004) haciendo su aprendizaje significativo y colaborativo. Consideramos éste el tipo de aprendizaje que debe darse en el aula de lenguas.

¿QUÉ ES UNA WEBQUEST?

El modelo de Webquest fue desarrollado por Bernie Dodge en 1995. El autor lo define como «...an inquiry-orientated activity in which some or all the information that learners interact with come from resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing» (Dodge, 1995:1). Además, la tarea realizada implica la resolución de problemas que idealmente se producen en la vida cotidiana.

La estructura de la Webquest es constructivista y por tanto fuerza a los alumnos a transformar la información nueva y entenderla de forma que la integra en la ya conocida. En este contexto, las posibilidades que ofrece la Webquest para integrar las aplicaciones digitales de la Web 2.0 y el enfoque por tareas resultan óptimas para la creación de actividades significativas y comunicativas en el aula.

ELEQUEST

Definiremos ELEquest como una Webquest específica para ELE. Como tal, es necesario que contenga las características distintivas del enfoque por tareas. Según Hamman, y de la Peña (2007) una correcta ELEquest:

- Especifica actos cuya realización exige el empleo de lenguaje verbal
- Incluye tanto minitareas de comunicación como de apoyo lingüístico, además de otros recursos lingüísticos (diccionarios y léxicos *online*, ejercicios cerrados de gramática, etc.).
- Contiene accesos a páginas web cuyo nivel lingüístico armoniza con el nivel del grupo meta.
- Integra los procesos con los recursos para evitar una navegación poco orientada.
- Sin dejar de proponer una investigación orientada, enfatiza en el tratamiento del texto (escrito u oral) más que en la búsqueda de la información.

Según el mismo autor, existen tres tipos de ELEquest, a saber, de larga duración, de corta duración y miniquest. Una ELEquest de larga duración tiene por objetivo el procesamiento del conocimiento activando procesos de deducción, inducción, clasificación y abstracción. Puede ocupar entre una semana y un mes de clase. La ELEquest de corta duración, objeto de este trabajo, tiene como objetivo la adquisición y organización del conocimiento mediante procesos de observación, análisis y síntesis. Su duración es de una a tres sesiones. Por último, la miniquest se reduce a tres pasos (escenario, tarea y producto) y se realizan en el transcurso de una sola sesión.

Pasos previos a la elaboración de una ELEquest

Antes de adentrarnos en la tarea de la elaboración de una ELEquest, conviene tener en mente que ésta es una unidad didáctica y, por tanto, debemos planificarla teniendo en cuenta aspectos fundamentales didácticos tales como las características del grupo meta al que se dirige, la elección del tema, la especificación de objetivos de comunicación y los criterios para su evaluación y autoevaluación. Asimismo, se recogerán de los componentes temáticos y de lengua, y la planificación del proceso.

Una vez planificada la unidad didáctica, pasaremos a elaborar nuestra ELEquest teniendo en cuenta todos los aspectos anteriormente citados y las secciones que ésta debe contener.

A continuación, expondremos cada una de las secciones que forman una ELEquest siguiendo un orden de presentación coherente para la elaboración de la misma. Para ello, utilizaremos la ELEquest objeto de este trabajo.

La actividad que presentamos en forma de ELEquest puede ser aplicada en el aula con un grupo de entre diez y doce estudiantes, preferiblemente en contexto de inmersión.

Por la naturaleza de la tarea y el diseño del contenido, los estudiantes a los que está dirigida esta actividad pueden proceder de diversas nacionalidades y tener edades comprendidas entre los 18 y los 30 años. Esto no excluye a estudiantes con un perfil distinto. El requisito fundamental es estar familiarizados con las redes sociales y tener conocimientos informáticos intermedios.

Esta tarea podría trabajarse dentro de un curso de E/LE de carácter general. El tiempo estimado para realizar esta Webquest son seis horas repartidas en dos clases de tres horas cada una.

Las habilidades comunicativas de la lengua que se refuerzan según el MCERL son la comprensión auditiva y la expresión escrita, si bien la comprensión lectora y la interacción oral son destrezas integradas en el proceso. Los conocimientos lingüísticos previos que deben tener los alumnos son los adjetivos comparativos y superlativos, así como la descripción de personas y lugares. Así pues, sería recomendable utilizar esta actividad como un ejercicio de repaso y de fijación de contenidos gramaticales y léxicos previamente estudiados.

Introducción

Es el primer contacto del alumno con la ELEquest. Su objetivo es contextualizar la tarea que se va a realizar y captar la atención del alumno. Por tanto, ésta debe ser atractiva, sencilla y concisa. Como se puede observar en la figura 1, planteamos una pregunta inicial para introducir al alumno en la situación: alguien tiene un problema y le pide



Fig. 1. *Introducción*

Hamman y De la Peña (2007) dos ventajas: «(...) facilita el intercambio comunicativo, plasman la negociación y permiten a los aprendientes crear conocimiento compartido.» y «(...) facilita la atención hacia diversos estilos de aprendizaje, en la medida en que permite incorporar a la actividad tanto imagen fija como en movimiento y audio». Por otra parte, la selección y delimitación de recursos es necesaria para propiciar que el trabajo del alumno se centre en el análisis de la información y no en la búsqueda en Internet (Hernández Mercedes, 2008). De esta manera, la figura del profesor se convierte en estructurador, organizador y gestor del trabajo en el aula.

La evaluación

Este apartado contiene los criterios de evaluación y de calificación del alumno. Se evalúan las *minitareas* así como la tarea final. El alumno debe conocer cómo y cuándo va a ser evaluado, por tanto esta sección se incluye en la barra lateral, para que pueda consultarla fácilmente cuando lo desee, así como en la sección *Ficha Técnica*, que será tratada más adelante y que va dirigida al docente.

La ELEquest presentada permite llevar a cabo una evaluación continua, final y autoevaluación. Las *minitareas* y la tarea final se realizan y se envían a una dirección electrónica que recibe el docente, quien las evalúa y proporciona al alumno retroalimentación. Asimismo, esta ELEquest está elaborada de tal manera que permite al alumno autoevaluarse y hacerle consciente de sus progresos y aspectos a mejorar. La autoevaluación se incluye en la siguiente sección de la ELEquest.

Conclusiones

Esta sección cumple la función de hacer reflexionar al alumno sobre los objetivos alcanzados y los aspectos que necesita mejorar. Se trata de una autoevaluación, anteriormente mencionada, que, asimismo, contribuye a la evaluación de la ELEquest en sí, permitiendo identificar los aspectos que funcionaron adecuadamente y los que necesitan ser revisados. Esta sección invita, además, al alumno a continuar con su aprendizaje, a mejorar los aspectos más débiles y a adentrarse en tareas de mayor dificultad de una manera autónoma. Por tanto, esta sección resulta una herramienta adecuada para el fomento del aprendizaje autónomo.

Guía del profesor

Esta sección, así como la siguiente, está dirigida al docente. Dependiendo de la ELEquest, la podemos encontrar como «Ficha Técnica» o «Guía didáctica».

¿Qué has aprendido?

El siguiente cuestionario le hará reflexionar sobre las cosas que has aprendido.

(Rellénalo)

Señala qué grado de dificultad has encontrado en cada una de las tareas siguientes.

Buscar información sobre el barrio de Malasaña

1 2 3 4 5

Muy fácil Muy difícil

Leer y comprender los anuncios de Logos.

1 2 3 4 5

Muy fácil Muy difícil

Elaborar y controlar las respuestas del barrio de vos.

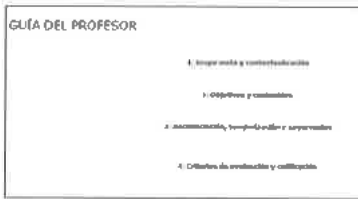
1 2 3 4 5

Muy fácil Muy difícil

Buscar y comprender la información de Iosert.

1 2 3 4 5

Muy fácil Muy difícil



Aquí, el profesor encuentra aspectos didácticos tales como características del grupo meta, contextualización, objetivos, contenidos, secuenciación de las actividades y temporización. Esta guía debe ser lo más detallada posible pues este hecho permitirá al docente adaptar la ELEquest a un grupo meta determinado y emplearla de manera eficiente.

Como se puede observar en la propuesta presentada, tanto esta sección como la siguiente no están incluidas en la barra lateral dirigida a los alumnos sino en la parte inferior de la página. La intención de este diseño es la separación entre las secciones dirigidas al docente y las que debe usar el aprendiente. No obstante, también se puede encontrar esta sección en la barra lateral, junto a las páginas dirigidas al alumno. Esta opción dependerá de las personas encargadas del diseño de la ELEquest.

Créditos y autores

En esta sección se presenta a los autores de la ELEquest así como la manera de comunicarse con ellos.

ELEQUEST COMO HERRAMIENTA DE FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SIGNIFICATIVO

Una de las aportaciones de la Webquest en el ámbito de la enseñanza de idiomas es el impulso de la autonomía en el aprendizaje. Mercedes Hernández (2008) propone las siguientes características de una Webquest:

- Presenta una estructura clara, orientada a la consecución de una tarea (concreta y con sentido lógico). El alumno sabe en todo momento qué tiene que hacer y qué se espera de él.
- Favorece el aprendizaje autónomo, la reflexión, las dinámicas positivas y el desarrollo de capacidades estratégicas.
- Posibilita trabajo cooperativo, creando interdependencia entre todos los miembros del grupo (principio de intervención) y, a su vez, fomentando la responsabilidad individual en el desarrollo del proceso y en el logro de la meta final, etc.
- Permite «Aprender a aprender» y amplía la autonomía de trabajo del estudiante.
- Es estimulante y motivadora no sólo para el alumno, sino también para el profesor.
- Permite optimizar el uso de Internet en el aula.
- Acerca efectivamente al alumno a la realidad que está estudiando (información directa y materiales auténticos), permitiéndole el acceso a los mejores recursos de Internet, en cuanto a calidad, adecuación y pertinencia.
- Se produce un aprendizaje «técnico» en situaciones de uso real (y esto vale tanto para los alumnos como para el profesor), contribuyendo a la alfabetización tecnológica o al adiestramiento en esa habilidad, aunque no sea su fin último.
- Tiene naturaleza interdisciplinar. Se revelan especialmente interesantes en la enseñanza de idiomas a la hora de trabajar con elementos pertenecientes a campos de varias materias, ya sea con fines específicos o ya con temas transversales.

Como se apunta anteriormente, la ELEquest se presenta como una herramienta que favorece el aprendizaje autónomo y significativo del alumno. Por ello, la finalidad principal de nuestra ELEquest consiste en emplear esta herramienta para fomentar la autonomía del aprendiente de español y el uso de tareas significativas en el aula (en este caso, la tarea consiste en enseñar los procesos y pasos a seguir en España a la hora de publicar un anuncio en internet para buscar un compañero de piso).

Con este objetivo, integramos el uso de Internet en el aula de una forma guiada y controlada por el profesor, pues, como apunta Hernández Mercedes (2008), «es necesario evitar un uso *descontrolado o caótico* de Internet en el aula, que llevaría a los alumnos a situaciones de desmotivación y de sensación de pérdida de tiempo». Por ello, tratamos de recrear los contenidos de páginas web originales, pero adecuadas al nivel y a los objetivos del curso y siempre haciendo uso de materiales reales y auténticos. Asimismo, gracias a esta herramienta, se favorece el aprendizaje colaborativo, pues la web «ofrece materiales auténticos y posee la infraestructura adecuada para posibilitar la construcción de conocimiento en colaboración, es por su propia naturaleza un entorno de aprendizaje constructivista» (Hernández Mercedes).

Por otro lado, el concepto de autonomía en el aprendizaje se define, según Bosch (2009): «como una actitud, como un conjunto de características de determinados aprendientes: aquellos que han aprendido a aprender y que, por lo tanto, tienen capacidad de asumir la responsabilidad del aprendizaje, tanto en situaciones de clase como en aprendizajes independientes».

En este sentido, el profesor desempeña un papel fundamental a la hora de enseñar al aprendiente a utilizar estrategias y facilitar los instrumentos necesarios para que la autonomía sea posible. Para ello, hay que «hacer consciente al aprendiente de lo que es el objeto del aprendizaje (lengua) y del proceso de aprendizaje: es decir del qué y el cómo» (Bosch, 2009). La tarea del profesor consiste, según la autora, en:

- *Ofrecer, no imponer*: dar más a quien más puede o quiere asumir y menos a quien no tiene una buena disposición.
- *Ceder pequeñas parcelas de responsabilidad*: no es necesario dejar todas las decisiones en manos de los aprendientes en cualquier circunstancia y de un día para otro.
- *Explicar* qué hacemos y por qué lo hacemos para ganar convenciendo.
- No confundir autonomía / capacidad con autonomía / independencia: no todo el mundo se beneficiará de ser más independiente pero todo el mundo puede beneficiarse de estar más capacitado.

Por aprendizaje significativo entendemos según Rodríguez Palmero (2004):

«el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende»

Esto significa que para lograr que el alumno realice un aprendizaje significativo hay que modificar el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Ante esta situación, la ELEquest se presenta como un soporte que facilita el aprendizaje autónomo y significativo por parte del alumno.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer de este trabajo recaen en el uso de la ELQuest así como en el papel del profesor y del alumno. Consideramos que la ELQuest es una herramienta que facilita la integración de las aplicaciones digitales con fines didácticos. Su formato permite el trabajo de todas las destrezas lingüísticas dado que incorpora texto escrito y auditivo, al tiempo que permite la recepción de la producción escrita y oral del aprendiente. Esta herramienta facilita la creación y/o uso de secuencias didácticas digitales aplicables tanto dentro como fuera del aula, convirtiéndose así el docente en un estructurador, organizador y gestor del trabajo del alumno. Por último, consideramos que esta metodología basada en el enfoque por tareas fomenta el aprendizaje autónomo, significativo y cooperativo del alumno: autónomo porque es el alumno quien decide su ritmo de aprendizaje y gestiona su trabajo; significativo porque la tarea que debe realizar es real o lo más parecida posible a la vida cotidiana, y cooperativo ya que la tarea planteada está diseñada para el trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- BOSCH, M., 2009. «Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas». *Didáctica del español como lengua extranjera. Revista MarcoEle*, n.º 9. [En línea] Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf [Fecha de acceso 26 de julio de 2011]
- CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Fecha de acceso 20 de julio de 2011]
- DODGE, B., 1995. «Some Thoughts About WebQuests». [En línea] San Diego State University. Disponible en: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html [Fecha de acceso 20 de julio de 2011]
- ELLIS, R., 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. USA.
- HAMANN, M y DE LA PEÑA, A., 2007. «La enseñanza de ELE con fines específicos mediante el uso de WebQuest: Las dimensiones de la evaluación.» Programas de formación de profesores de ELE en Aula Abierta. WebQuest y ELE. [En línea] Departamento de Lenguas Aplicadas, Universidad Nebrija. Disponible en: http://www.ncbrija.es/~mhamann/index_archivos/page0002.htm [Fecha de acceso 20 de julio de 2011]
- HERNÁNDEZ MERCEDES, P., 2008. «Tareas significativas y recursos en internet. Webquest». *Didáctica del español como lengua extranjera. Revista MarcoEle*, n.º 9. [En línea] Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf> [Fecha de acceso 20 de julio de 2011]
- HIGUERAS GARCÍA, M., 2004. «Internet en la enseñanza del español». En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- MARQUÉS GRAELLS, P., 2000. «Impacto TIC en Educación: Funciones y Limitaciones». [En línea] Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. Disponible en: <http://www.peremarques.net/siyedu.htm> [Fecha de acceso 20 de julio de 2011]
- O' REILLY, T., 2004. «Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software». *Cuadernos de comunicación e innovación*. [En línea] Disponible en: http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146 [Fecha de acceso 23 de julio de 2011]
- RODRÍGUEZ PALMERO, M.º L., 2004. «La teoría del aprendizaje significativo». En: A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds. *Proc. of the First International Conference on Concept Mapping*. [En línea] Pamplona, 2004. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf> [Fecha de acceso 20 de julio de 2011]

ESE. EN SINTONÍA CON EL ESPAÑOL. UN PODCAST EN ESPAÑOL

Alicia Clavel Martínez
Universidad de Zaragoza

Germán Hita Barrenechea
Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes

RESUMEN: *En sintonía con el español (ESE)* es un proyecto del Centro Virtual Cervantes (CVC) que ofrece a los interesados en la enseñanza y el aprendizaje de Español como lengua extranjera (ELE) un podcast (archivo de audio) descargable acompañado de actividades interactivas en línea, todo ello de acceso gratuito. Los objetivos de ESE son: mejorar la capacidad de comprensión auditiva, tomar conciencia de errores frecuentes en la producción de los estudiantes y aprender de ellos, así como conocer diferentes aspectos de la actualidad sociocultural del ámbito hispanohablante.

En este artículo, explicamos con más detalle en qué consiste *En sintonía con el español* de acuerdo con el siguiente esquema:

1. El Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>)
2. ¿Qué es *En sintonía con el español*? <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>
3. Fundamentación teórica de ESE.
4. Estructura de ESE.
5. Bibliografía.

EL CENTRO VIRTUAL CERVANTES ([HTTP://CVC.CERVANTES.ES](http://cvc.cervantes.es))

Desde sus orígenes, el Instituto Cervantes cuenta con un espacio propio en la Red. El Centro Virtual Cervantes (CVC) se configura como uno de los espacios de referencia para los interesados en el aprendizaje y la enseñanza de ELE. En su sección Enseñanza (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>), se sitúa desde el 15 de septiembre de 2011 el proyecto *En sintonía con el español*.

¿QUÉ ES EN SINTONÍA CON EL ESPAÑOL? [HTTP://CVC.CERVANTES.ES/ENSEÑANZA/ESE](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese)

El objetivo de este proyecto es aportar herramientas que permitan a los aprendientes de ELE **escuchar para comprender y para aprender**, en la línea de las pro-

puestas más recientes relacionadas con el desarrollo de las capacidades y la competencia como procesos complementarios y paralelos; surge también como respuesta a la carencia de instrumentos que permitan al alumno **enfrentarse reflexivamente a sus errores**. Por ello, se toma como punto de partida un asunto formal (gramatical, léxico, de pronunciación, etc.) que procede de los datos disponibles sobre áreas de dificultad documentadas o susceptibles de generar dificultades en la adquisición del ELE. Con ese tema formal y un **aspecto sociocultural** de actualidad que permita una fácil contextualización, se desarrolla un podcast que contiene dos tipos de interacciones: la de un profesor y un alumno de español reales, que discuten el aspecto formal, y la de una muestra (generalmente una interacción) que ilustra el tema formal para abordar un tema de actualidad y que está inspirada en formatos de carácter radiofónico (debates, entrevistas, noticiarios, etc.).

En sintonía con el español está dirigido a aprendices a partir de un nivel A2 y ofrece dos modalidades de uso a los usuarios: pueden descargar el podcast y la transcripción disponibles en cualquier dispositivo portátil al uso, o pueden trabajar en el Espacio del aprendiz, donde se ofrecen una serie de actividades de aprendizaje interactivas que toman como base la interacción que sirve de muestra. Estas actividades pretenden favorecer el desarrollo de la comprensión auditiva desde un punto de vista marcadamente estratégico, así como la reflexión y práctica del tema formal tratado. El Espacio del aprendiz se complementa con propuestas alternativas a través de enlaces y textos que exponen al aprendiente a un caudal mayor de input sobre el asunto (formal o sociocultural) tratado y le proponen nuevas oportunidades de práctica.

El profesor, por su parte, dispone, no solo de los recursos asociados al podcast sino también del Espacio del docente, donde se le ofrecen enlaces que le permitan reflexionar sobre el asunto formal o las posibilidades de extender la explotación en el aula. Los recursos que allí se ofrecen proceden, en su mayor parte, de los ya disponibles en el CVC.

En sintonía con el español tendrá una periodicidad mensual y cuenta también con una bitácora moderada (<http://ese.blogs.cervantes.es>) en la que los usuarios están invitados a participar; a través de la cuenta de Twitter de la sección (<http://twitter.com/#!/esecvc>) todos los usuarios estarán puntualmente informados de las novedades de *En sintonía con el español*.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE ESE

Como ya hemos señalado, el desarrollo de la comprensión auditiva y la reflexión y el aprendizaje a partir de los errores son los objetivos principales de *En sintonía con el español*; para ello hemos hecho una selección de contenidos formales que enmarcamos en un tema del ámbito sociocultural hispano; ambos son presentados en el podcast junto con actividades interactivas para cuyo diseño se ha tenido en cuenta el componente estratégico.

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y EL COMPONENTE ESTRATÉGICO

El trabajo de la comprensión auditiva se ofrece al usuario estructurado en las fases comúnmente aceptadas por los especialistas y que se considera favorecen el

desarrollo de esta actividad de la lengua: anticipación o preaudición con el objetivo de activar los recursos léxicos y el aspecto sociocultural que posteriormente se oirá en el podcast, la escucha propiamente dicha y la comprobación de la comprensión (global y detallada).

En el desarrollo de las actividades interactivas que acompañan cada podcast de *En sintonía con el español* se han tenido en cuenta los dos modelos de procesamiento de la información que recogen numerosos estudios sobre comprensión auditiva: se encontrarán actividades que favorecen un modelo más analítico (de arriba a abajo) en las que el mensaje se procesa a partir de los aspectos más generales del discurso para posteriormente identificar las unidades discretas que permitan una decodificación lingüística (de abajo a arriba). Así, en la propuesta de actividades del Espacio del aprendiz, se invita al aprendiente a que anticipe o identifique temas o referentes socioculturales sobre los que versará el podcast que va a escuchar y también a que identifique unidades discretas a partir de las cuales ir construyendo el significado del discurso.

El componente estratégico, por otra parte, está integrado en la propuesta didáctica de este proyecto de explotación. Las fases en las que se organiza el trabajo de comprensión auditiva se corresponden con una rentable visión de la habilidad de interpretar textos orales que el alumno puede extender, en términos de procedimientos de aprendizaje, a otras actividades de escucha en su vida cotidiana. Estas fases, además de proponer una planificación previa a la escucha, como se ha comentado, que mejore la posterior comprensión, ofrecen la posibilidad de interpretar lo escuchado tanto desde un punto de vista global como detallado, tal y como se refleja en la propuesta de actividades correspondientes a la fase de comprobación del Espacio del Aprendiz. Además, se le proponen actividades orientadas a la reflexión sobre el tema formal tratado, para, finalmente, ofrecerle la posibilidad de utilizar los recursos analizados en el documento sonoro en otros contextos, manejando otras habilidades y abriendo así un campo de posibilidades de práctica extendida, de incremento de exposición al input y de mejora de la retención de los aspectos formales tratados en el podcast.

EL COMPONENTE FORMAL DE LA LENGUA Y LOS REFERENTES SOCIOCULTURALES

Uno de los objetivos de ESE es hacer consciente al aprendiz de los errores o posibles errores que puede cometer en su producción en español. Por ello, los temas formales seleccionados remiten a diferentes áreas que ya están documentadas o se consideran susceptibles de generar errores. Los datos para dicha selección se obtienen de las diferentes fuentes bibliográficas disponibles: el Análisis de Errores (por ejemplo, a través de los datos obtenidos por S. Fernández (1997) en *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*), los datos analizados desde la perspectiva tipológica en diferentes estudios, los corpora disponibles (L. Díaz (2007), Aguirre et al. (1996-2008) o el SPLLOC británico), así como de nuestra experiencia docente y de práctica directa en el aula que permite una aproximación más intuitiva.

Sobre la base de las fuentes mencionadas, los usuarios de *En sintonía con el español* encontrarán en su programación aspectos formales de la lengua relacionados con

diferentes componentes de ésta: gramática –concordancia de los verbos de afección como ‘gustar’–, pronunciación y prosodia– pronunciación de la –r–, tácticas y estrategias pragmáticas –‘se’ mitigador de la responsabilidad– o nociones –modalidades de pago–, entre otros.

Como ya se ha mencionado, cada uno de estos aspectos formales de estudio se enmarca en un ámbito temático que pretende mostrar y dar a conocer a los estudiantes la realidad del mundo hispanoparlante. Este referente sociocultural sirve como pretexto de presentación del podcast, incrementa la exposición del aprendiente a un input oral redundante en el que se dan muchas ocurrencias relacionadas con el aspecto formal tratado y le proporciona un conocimiento sobre determinadas realidades socioculturales del mundo de habla hispana.

CARÁCTER COLABORATIVO DEL PROYECTO

En sintonía con el español es un proyecto que surge en el ámbito de desarrollo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, más concretamente, pretende garantizar el carácter colaborativo y de construcción colectiva que permite la Web 2.0.

En primer lugar, se ubica en la página del Centro Virtual Cervantes, y en concreto, en la sección Enseñanza (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>). Además, el podcast que ofrece es descargable, lo que permite a sus usuarios utilizarlo en otros ámbitos (dentro y fuera de la Red); por otro lado, el blog asociado al proyecto (<http://ese.blogs.cervantes.es>) permite a todos los interesados participar activamente en su desarrollo y contribuir a su crecimiento: es un espacio que pretende recoger otras ideas de explotación de los recursos, relacionar las propuestas con otras que las complementen y generar un debate que promueva el intercambio de conocimiento favorecido por las redes sociales. Desde el blog es posible acceder a la cuenta de Twitter (<http://twitter.com/#!/esecvc>) a través de la cual todos los interesados pueden estar informados sobre lo que vaya ocurriendo en ESE e intercambiar opiniones.

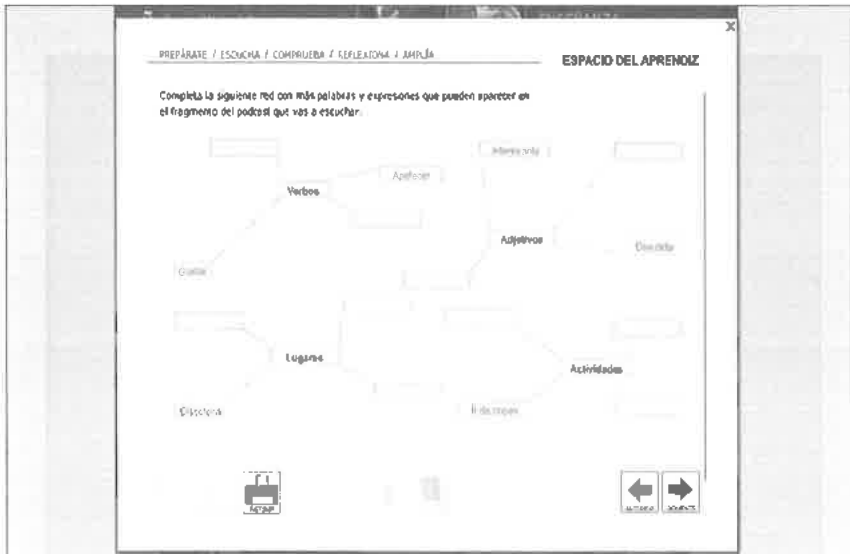
ESTRUCTURA DE ESE

A continuación mostramos ejemplos de los apartados en que está estructurado *En sintonía con el español* con una sucinta descripción de cada uno de ellos:

Portada de ESE: en ella encontramos el acceso al podcast completo (que contiene las dos interacciones: alumno-profesor y muestra), su transcripción, así como el acceso al blog, al Espacio del aprendiz y a la sección Para el docente que mostramos desplegada:



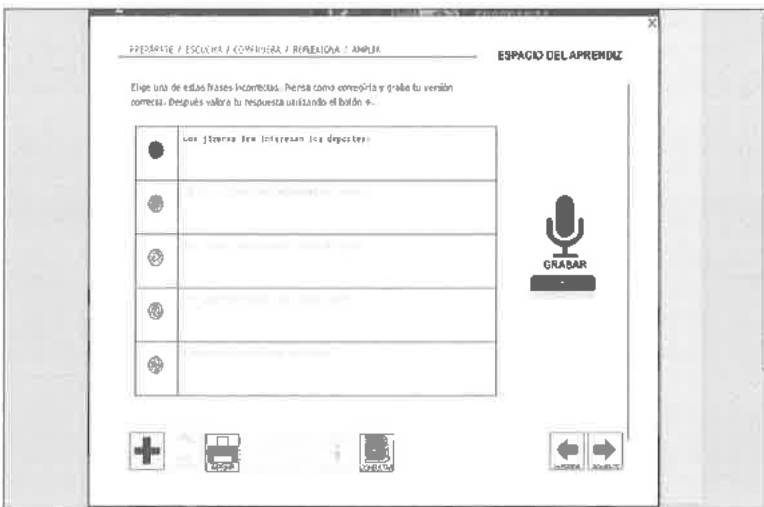
Si desde la portada entramos en el Espacio del aprendiz, accedemos a la propuesta de actividades interactivas, en las que se trabaja la muestra de carácter radiofónico del podcast. En primer lugar, encontramos la sección Prepárate; en ella hay dos actividades cuyo objetivo es activar los conocimientos de los aprendientes relacionados con el tema sociocultural tratado en el módulo:



Tras pasar por la sección Escucha, donde se procede a la audición del podcast, llegamos al apartado Comprueba, en el que los estudiantes pueden realizar tareas de comprensión global y detallada del podcast:



Al pulsar sobre 'Siguiete' o desde el menú en la parte superior de la página accedemos a las últimas secciones del módulo: Reflexiona y Amplía. La primera de ellas pretende invitar a la reflexión formal sobre el asunto lingüístico tratado en el módulo y en la segunda, Amplía, se le ofrecen otros recursos con los que extender su práctica; más abajo podemos ver un ejemplo de actividad de la sección Reflexiona:



Mostramos para terminar, la portada del blog de ESE (<http://csc.blogs.cervantes.es>) en el que todos, estudiantes y profesores, podrán intercambiar ideas sobre otras explotaciones del proyecto, dudas y, en general, reflexiones sobre la comprensión auditiva en el aprendizaje y la enseñanza de ELE:



BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, C., Félix VILLALBA, Maite HERNÁNDEZ y Miriam NAJT (1996-2008): «Corpus oral del proceso de adquisición del español como L2 por una joven inmigrante búlgara» [en línea] <<http://letra25.com/ediciones/2Li/expresionoral2/>>, *Recursos para la investigación en adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. La expresión oral en L2 (I)* <<http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>>, 17-62.
- DÍAZ, L. (2007): *Interlengua española. Estudio de casos*. Barcelona: Regael.
- Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- MARTÍN, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Monografías ASELE, Madrid: Ministerio de Educación.
- O'BRYAN, A. y V. HEGELHEIMER (2007): «Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course», *ReCALL*, 19 (2): 162-180.
- SPLLOC (Spanish Learner Language Oral Corpora): [en línea] <<http://www.splloc.soton.ac.uk/>>
- STANLEY, G. (2006): «Podcasting: Audio on the Internet Comes of Age», en *TESL-EJ*, 9 (4) [en línea] <<http://www.teslaj.org/wordpress/issues/volume9/ej36/ej36int/>>

ALGUNOS PODCAST DE REFERENCIA PARA EL APRENDIZAJE/ ENSEÑANZA DE IDIOMAS

- AUDIRIA (aprende español con audiotextos gratuitos): <<http://www.audiria.com/>>
- LDELENGUA (Un podcast sobre el mundo del español): <<http://eledelengua.com/>>
- PRACTICAESPAÑOL (Practicar el español con contenidos de la agencia EFE): <<http://www.practicaespanol.com/>>
- SPANISHPODCAST (Dirigido a aquellos hablantes de español que quieren perfeccionar su español hablado y escrito): <<http://www.spanishpodcast.org/>>
- TICELE (Grupo de investigación sobre TIC y ELE de la escuela Giralda Center de Sevilla): <<http://www.ticele.es/>>

ANUNCIOS PUBLICITARIOS EN LA RED: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN ELE

F. Javier de Cos Ruiz
Universidad de Cádiz

RESUMEN: Este taller es resultado de una experiencia docente que se basa en la realización de una serie de actividades didácticas apoyadas en el análisis de mensajes publicitarios que aparecen principalmente en soporte de «spots» difundidos a través de televisión y que están disponibles en la Red. Tales actividades conducen al diseño de una unidad didáctica en la que el anuncio, desde el punto de vista de la planificación o diseño funcional, se somete a explotación didáctica en atención a las cuatro fases de la enseñanza (preparación, presentación, conceptualización y práctica) y conforme a la secuencia que guía los criterios de preparación de la clase (objetivo de la enseñanza, actividad de aprendizaje, forma social de trabajo, materiales y medios, y papel del docente).

CONTEXTUALIZACIÓN

PUNTO DE PARTIDA

El punto de partida es, pues, el anuncio publicitario, que en este caso alternará con otro tipo de textos (el cómic) y que se le ofrece al receptor como un producto elaborado pero no acabado, dado que necesita de su participación para decodificarlo debidamente. Desde el punto de vista del contenido, al hablar de anuncio publicitario, hablamos de un verdadero microcosmos de riquísima y variada información, sobre todo en los materiales en que se combinan imagen, sonido y escritura. Por tal razón, estos se prestan idealmente para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que, en el marco de los objetivos generales del aprendizaje (conocimiento, entendimiento, destrezas y actitudes) y en el «enfoque orientado a la acción» propugnado por el *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), deben servir de vehículo de adquisición de competencias generales y de competencias comunicativas de la lengua, aquí con diverso grado de afectación y profundidad según el caso (conocimiento del mundo, conciencia intercultural, conocimiento sociocultural, conocimiento gramatical, etc.)¹. En el MCER (§ 2.1) se resume dicho enfoque en los siguientes principios:

¹ No hace falta insistir en el papel de la publicidad como creadora de signos sociales y difusora de valores (ver Ferraz Martínez, 2004, p. 12).

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

Así pues, estamos ante una propuesta de explotación didáctica de un recurso de fácil acceso, destinado en principio a un nivel superior de dominio lingüístico, pero con posibilidades de ser utilizado, con las adaptaciones oportunas, en niveles inferiores².

FASES DE LA ENSEÑANZA Y CRITERIOS DE PREPARACIÓN

Tomamos las fases de la enseñanza y los criterios de preparación de la clase tal como se exponen en Cerrolaza y Cerrolaza (1999)³ para, con las oportunas adaptaciones, aplicarlos al objeto del taller.

En relación con las fases⁴, señalamos las siguientes:

1. Preparación, momento en que se presenta el tema o ámbito que se va a trabajar. Se trata de activar los conocimientos activos y pasivos del alumno, motivándolos y haciéndoles tomar conciencia de lo que ya saben. Aquí toca contextualizar los mensajes (orales y escritos), hacer surgir las necesidades y clarificar los objetivos.

2. Presentación de los contenidos mediante muestras de lengua, textos grabados o escritos para actividades de comprensión auditiva o de comprensión de lectura. El alumno entra en contacto con los ejemplos de lengua que ilustran los objetivos que se quieren alcanzar. En esta fase se desarrollan las estrategias de comprensión.

3. Conceptualización: descubrimiento por inducción o deducción del nuevo fenómeno gramatical o funcional aparecido en la fase anterior (muestra de lengua), mediante tareas preparadas o con ayuda de las explicaciones del docente.

4. Prácticas: ejercitación de los conocimientos presentados y explicados previamente. Toca organizar las actividades en secuencia de progresiva dificultad: desde las más cerradas, dirigidas y reproductivas (orientadas a la forma) a las producciones más abiertas, libres y creativas (centradas en el contenido comunicativo)⁵.

Con respecto a los criterios⁶, indicamos los que siguen:

² Para la justificación de la presencia de la publicidad en la clase de ELE y su utilidad, puede verse Seseña Gómez (2004: cap. 3 y 4), valioso trabajo enfocado en la enseñanza por tareas.

³ Una aplicación didáctica de los principios relativos a los criterios de preparación de la clase y a las fases de la enseñanza que trata este manual pueden verse en de Cos Ruiz (2010).

⁴ Esta división supone una ligera variación con respecto a lo que generalmente se entiende por secuencia didáctica (presentación, comprensión, práctica y transferencia). En nuestro caso, la preparación es aquí presentación; la presentación y la conceptualización se corresponden con la comprensión; y la fase de prácticas se identifica con la práctica y la transferencia.

⁵ Ver, en el mismo sentido, Barroso (2005).

⁶ Siguiendo la propuesta de los autores, a la hora de preparar la clase, la pregunta clave, a nuestro entender, no debe ser «¿Qué tengo que hacer hoy en clase?», ni «¿Qué me toca para hoy?», sino «¿Qué tie-

- 1.º. El objetivo de la enseñanza: ¿qué tienen que aprender o adquirir mis alumnos?; el foco está en que los alumnos progresen en su aprendizaje de español. Entran aquí las competencias generales (conocimiento declarativo –conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural–, destrezas y habilidades, capacidad de aprender) y las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, pragmática).
- 2.º. La actividad de aprendizaje: ¿qué tienen que hacer mis alumnos para aprender?; se trata de que los alumnos hagan algo para conseguir un objetivo, que aprendan haciendo (*learn by doing*).
- 3.º. La forma social del trabajo: ¿cómo tienen que hacerlo?; los alumnos deben organizarse de una forma determinada para realizar una actividad.
- 4.º. Los materiales y los medios: ¿con qué hay que hacerlo?; esto es, que docente y alumnos se sirvan de los recursos materiales necesarios.
- 5.º. La actividad del docente: ¿qué tengo que hacer como docente?; lo cual significa que el docente determine su grado de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LUGAR EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

En el repertorio del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, § 7.1) el mensaje publicitario aparece ya en los dos primeros niveles, en ambos casos como género de transmisión únicamente escrita y exclusivamente desde el punto de vista de la recepción: en el A1 con el descriptor «Hojas y folletos con información turística», y en el A2 con las etiquetas «Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes» y «Hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos».

A partir del nivel B1, además de como género de transmisión escrita, aparece también como género de transmisión oral –e igualmente desde el único punto de vista de la recepción–, hasta el C1; en el C2 no se trata ni en la escritura ni en la oralidad. Como género discursivo de transmisión oral, la etiqueta asignada tanto al B1 como al B2 es «Anuncios publicitarios en radio y televisión muy sencillos (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético)». Como género de transmisión escrita, en el B1 se trata de «Anuncios publicitarios de tipo informativo» y en el B2, de «Anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...)». Por su parte, en el C1 se abordan, desde el punto de vista oral, los «Anuncios publicitarios en radio y televisión»⁷, y, desde el punto de vista escrito, los «Anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda..., con implicaciones socioculturales».

nen que aprender mis alumnos?», de modo que la secuencia temporal se establece como sigue: 1.º. Actividad del aprendiente; 2.º. Material; 3.º. Forma social del trabajo; y 4.º. Actividad del docente.

⁷ Se entiende, por contraste con los niveles B y por comparación con la especificación de los anuncios escritos en el mismo C1, que con implicaciones culturales y con lenguaje poético.

DESARROLLO

FICHA DEL MATERIAL DE TRABAJO PRINCIPAL

- Objeto: mensaje publicitario audiovisual
- Tipo de texto: argumentativo
- Género textual: publicidad comercial
- Soporte: *spot*
- Canal o medio de comunicación: televisión y radio (disponible en Internet, pero la Red no es el medio: son anuncios que están en la Red, pero no son ideados para su difusión por ese medio⁸). Género de transmisión oral: escrito para ser dicho como si no fuera escrito⁹
- Contextualización: actualidad, español peninsular (salvo excepción)
- Ámbito de la actividad de lengua: público
- Nivel de dominio lingüístico: C1
- Objetivo general: tomar conciencia, en un contexto lúdico, de distintos aspectos de la comunicación oral y de la escrita, y de cómo se explotan ambas en publicidad, integrando las cuatro destrezas lingüísticas básicas¹⁰ y poniendo en práctica estrategias de mediación¹¹

FASE DE PREPARACIÓN¹²

Anuncio televisivo «Exprésate»

Criterios	
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias generales: <ul style="list-style-type: none"> - Competencia existencial (saber ser): actitud, motivación. Se trata de la primera toma de contacto, con la que se pretende despertar el interés. El contenido lingüístico que hay que comprender se reduce a la mínima expresión - Conocimiento declarativo (saber): <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sociocultural: organización de una clase • Consciencia intercultural: comparación con la cultura de origen

⁸ Cfr. las preguntas que, a modo de reflexiones sobre el uso de Internet en la clase de lenguas, se plantea Higuera García (2005: 1065).

⁹ Ver Luque y Alcoba (1999: § 2.3). Conviene, pues, matizar la afirmación de que los mensajes publicitarios, que son textos auténticos, son «muestras lingüísticas del uso *real* de la lengua» (Seseña Gómez, 2004: 24; cursiva nuestra).

¹⁰ Ver, por ejemplo, la propuesta de Zamora Pinel (2000).

¹¹ El docente debe tener en cuenta la interrelación entre texto y canal de comunicación, así como las actividades comunicativas y las estrategias de mediación (MCER, §§ 4.6.1 y 4.4.4).

¹² Por motivos de espacio, nos limitamos a presentar las dos primeras fases de la enseñanza, sacrificando así las otras dos en aras de ofrecer la visión global e integradora de la unidad con la inclusión de todos los vídeos. Por otro lado, queda lejos de nuestra intención agotar en estas líneas todas las posibilidades que ofrece la didactización de estos materiales.

<i>Actividad de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ver y escuchar (música) el vídeo • Reflexionar y participar hablando (expresión oral)
<i>Forma social del trabajo</i>	• Trabajo en grupos / parejas
<i>Materiales y medios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo del anuncio "Exprésate", ETB <p><http://www.youtube.com/watch?v=q8jW3R8hjIQ&NR=1></p>
<i>Actividad del docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una posibilidad es proponer un primer visionado sin audio para que piensen si faltan las palabras o no • Moderar y guiar las intervenciones planteando preguntas relativas al conocimiento declarativo • Conducir las reflexiones de los alumnos hacia el objetivo, centrado en el eslogan del final: "Exprésate"¹³. Este es el contenido principal del anuncio

Anuncio televisivo «No se oye. Pero si no está, se echa de menos»

<i>Criterios</i>	
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias generales: <ul style="list-style-type: none"> - Competencia existencial (saber ser): actitud, motivación. Se trata de atraer el interés hacia el objetivo lingüístico del anuncio. El contenido lingüístico que hay que comprender se reduce al componente léxico - Conocimiento declarativo (saber): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del mundo: ¿hacen las mismas asociaciones entre imagen y palabra? • Competencias comunicativas de la lengua: <ul style="list-style-type: none"> - Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ léxica: palabras con hache (<i>hijo, hombre, hotel, héroe, hogar, hermanos, hambre, hueco</i>) ▪ gramatical: loc. verb. <i>echa de menos</i>
<i>Actividad de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ver y escuchar (música) el vídeo • Reflexionar y participar hablando (expresión oral)
<i>Forma social del trabajo</i>	• Trabajo en grupos / parejas
<i>Materiales y medios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo del anuncio "No se oye. Pero si no está, se echa de menos", Fujitsu <p><http://www.youtube.com/watch?v=-eCfsDyGevs></p>

¹³ El vídeo presenta el contraste entre dos ámbitos: imagen / palabra. Vale más la palabra (la palabra escrita, la expresión «te amo» que escribe el niño protagonista) que la imagen (los dibujos de los compañeros). Pero esta idea, la prevalencia de la palabra, se transmite no mediante un audio –cosa imposible so pena de sacrificar la fuerza del anuncio–, sino mediante la imagen en movimiento (vídeo), con lo cual, en un nivel externo de interpretación, acaba resaltándose lo opuesto: que una imagen (la imagen en movimiento que muestra el vídeo para representar el gesto que lleva a cabo el hijo hacia su madre invidente) vale más que mil palabras, sabemos gracias a la imagen que la única manera que tiene ella de leer es palpar unas letras.

<i>Actividad del docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una posibilidad es proponer un primer visionado sin audio para que piensen si faltan las palabras o no • Moderar y guiar las intervenciones planteando preguntas relativas al conocimiento declarativo y a las competencias comunicativas • Conducir las reflexiones de los alumnos hacia el objetivo lingüístico del anuncio, centrado en el eslogan del final: "No se oye. Pero si no está, se echa de menos" (expresión escrita: relación entre ortografía y pronunciación –la hache es muda–)¹⁴
------------------------------	--

FASE DE PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Cómic sobre «comunicación a distancia» (cadena de comunicación)

<i>Criterios</i>	
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias comunicativas de la lengua: <ul style="list-style-type: none"> - Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Fonológica: rimas en <i>-or</i>; <i>-esa</i>, <i>-eza</i> • Léxica • Gramatical: esquema <i>regalar a alguien con algo</i>, frente al más común <i>regalarle algo a alguien</i> - Competencia sociolingüística: diferencias de registro (vulg. <i>la sequía ha liquidado las cosechas</i>, coloq. <i>la epidemia se ha cargado todo el ganado</i>); expresiones de sabiduría popular, fórmulas fijas (loc. verb. coloq. <i>no dejar ttere con cabeza</i>) • Competencias generales: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento declarativo (saber): <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del mundo: sistemas de comunicación en la antigüedad - Capacidad de aprender (saber aprender): descubrimiento del significado por asociación con la imagen (<i>rebanar la cabeza = cortar la cabeza - rebanar = cortar en rebanadas; mensajero = línea telefónica - diálogos resuelta: cortar la cabeza (personaje) / cortar(se) la línea [telefónica] (narrador) = matar al mensajero</i>) • Actividad comunicativa de mediación: el usuario puede ser canal de comunicación entre varias personas que no pueden comunicarse directamente • Estrategias de comunicación: falla el canal de comunicación oral (vífeta central) • Uso lúdico de la lengua (ámbito humorístico): el fallo en el canal acarrea la desgracia

¹⁴ Como en el caso anterior, no se dicen palabras (el sonido lo aporta la música y el clic del aparato), estas están escritas. Como refuerzo, las palabras se vinculan a imágenes, y esta vinculación es por asociación (método directo), aunque, por un lado, estas imágenes puedan o bien evocar otras realidades que se nombran con distintos nombres (*vida, juego, volar...*), o bien servir para nombrar la realidad designada (ecografía, muñeco, casillero, volar, cepillo de dientes...), y, por otro, sea posible utilizar otras imágenes para las mismas palabras –en aquellos dos casos el cambio no serviría al propósito del anuncio, en este último, sí–. Es decir, pueden cambiar las imágenes, pero no vale cualquier palabra, sino solo las que presenten hache inicial, pues es ahí donde está la clave.

ANUNCIOS PUBLICITARIOS EN LA RED: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE...

<p>Actividad de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y comprender el texto escrito (comprensión de una lectura que es reproducción escrita "literaturizada" de un texto oral) • Inducir significados del contexto • Buscar en el diccionario • Tomar notas • Reflexionar y discutir con los compañeros (expresión oral)
<p>Forma social del trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura individual silenciosa • Trabajo en grupos / parejas
<p>Materiales y medios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cómic (F. Ibáñez, Mortadelo y Filemón)
<p>Actividad del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Moderar y guiar las intervenciones planteando preguntas relativas a las competencias comunicativas y generales • Conducir las reflexiones de los alumnos hacia el objetivo, localizado en la viñeta central: la función fática o de contacto (centrada en el canal). Este es el contenido que interesa resaltar en el texto



Anuncios televisivos y cuña radiofónica sobre conversación con voz automatizada

Criterios	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias comunicativas de la lengua: <ul style="list-style-type: none"> - Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Fonológica: rimas <i>alguien, urgentemente – alien, metro veinte; humo, volante, bloquea – uno, cante, sea; cuneta – chuleta; buflas – judías; roca, luna delantera – foca, rumba sandunguera; pinchado, repuesto – robado, puesto; patinado, cuneta – desmadrado, muletas</i> • Léxica • Competencias generales: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento declarativo (saber): <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sociocultural: relaciones personales con empresas; figura del tuno • Consciencia intercultural: comparación con la cultura de origen - Capacidad de aprender (saber aprender): descubrimiento del significado por asociación con la situación representada en las imágenes del vídeo (<i>tuno</i>) • Actividad comunicativa de mediación: el usuario puede ser canal de comunicación entre varias personas que no pueden comunicarse directamente (discurso directo – referido)¹⁵ • Estrategias de comunicación: hay un error en la interpretación del mensaje oral, que se reproduce en discurso directo (<i>Usted ha dicho: "...</i>") • Uso lúdico de la lengua (ámbito humorístico): el fallo en la interpretación de la máquina origina una situación surrealista
Actividad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ver y escuchar el vídeo (comprensión auditiva) • Escuchar el audio • Buscar en el diccionario • Tomar notas • Reflexionar y discutir con los compañeros (expresión oral)
Forma social del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupos / parejas
Materiales y medios	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos de Liberty Seguros: <ol style="list-style-type: none"> 1 <http://www.youtube.com/watch?v=_bq-JrSUVuM&feature=related> 2 <http://www.youtube.com/watch?v=e0DHBRGho7c&feature=related> • Cuñas radiofónicas de Liberty Seguros: "Cuneta"¹⁶, "Embrague"¹⁷, "Luna"¹⁸, "Repuesto"¹⁹, "Patinado"²⁰

¹⁵ Estos materiales son aprovechables para, en la fase de prácticas, introducir una actividad auténtica –pues refleja una situación comunicativa real– de expresión escrita a partir de una comprensión auditiva basada en una conversación telefónica cuyo contenido principal son recados o mensajes que varias personas dejan a una secretaria; las respuestas se expresan por escrito en forma de *post-it* o notas (ver, por ejemplo, *Intercambio 2, Libro del alumno*, p. 108, Difusión).

¹⁶ –A continuación / indique / el motivo de su llamada. –Me he quedado en la cuneta. –Usted ha dicho: / «Me / he / comido / una / chuleta». / Pulse / I / si es correcto... (A veces es difícil hacerse entender por una máquina...).

	< http://www.libertyseguros.es/opencms/opencms/contenidos/es/secciones/principales/sala_prensa/notas_prensa/notas/2009/Nueva_Campaxa_Liberty_Seguros_2009.html >
Actividad del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Moderar y guiar las intervenciones planteando preguntas relativas a las competencias comunicativas y generales • Conducir las reflexiones de los alumnos hacia el objetivo, localizado en el error de interpretación por parte del receptor²¹. Este es el contenido principal del anuncio

Anuncio en televisión sobre texto leído en los dos sentidos

Criterios	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias comunicativas de la lengua: <ul style="list-style-type: none"> - Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical: estructuras sintácticas de subordinación y coordinación - Competencia sociolingüística: diferencias dialectales (comparación entre español peninsular y americano en fonología, léxico y sintaxis: <i>hacer la diferencia, enfocarse en algo, tener la seguridad que</i>) • Competencias generales: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento declarativo (saber): <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sociocultural: relaciones personales con empresas (compañías de seguros); realidad sociopolítica actual española (video humorístico) • Consciencia intercultural; comparación con la cultura de origen • Uso estético de la lengua: bifronte (el texto permite la lectura en ambos sentidos con dos significados opuestos)
Actividad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ver y escuchar el video (comprensión de lectura). Desde el punto de vista de la comprensión auditiva, el texto escrito se ve como refuerzo de lo oral, pero aquí lo importante es el escrito • Buscar en el diccionario • Tomar notas • Reflexionar y discutir con los compañeros (expresión oral)
Forma social del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupos / parejas

¹⁷ -A continuación / indique / la avería. -Tengo un problema de bujías. -Usted ha dicho: / «Quiero / una / crema / de / judías»... Como se ve, el audio, este debería titularse «Bujías».

¹⁸ -Indique / la incidencia. -Que una roca ha reventado la luna delantera. -Usted ha dicho: / «Una / foca / ha inventado / la rumba sandunguera»...

¹⁹ -Indique / el motivo de su llamada. -Se me ha pinchado la rueda de repuesto. -Usted ha dicho: / «Me / han robado / y / me / he quedado / con / lo / puesto»...

²⁰ -Indique / la avería. -El coche me ha patinado y estoy en la cuneta. -Usted ha dicho: / «El coche / se ha desmadrado / y / estoy / con muletas»...

²¹ Según formulación de la propia compañía (ver la nota de prensa del enlace de las cuñas de radio), «bajo el lema «Únete a la lucha contra las máquinas», la campaña reconoce la importancia de la figura del mediador y resalta el trato personalizado y profesional que ofrece al cliente frente a la despersonalización y frialdad de las máquinas».

<i>Forma social del trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupos / parejas
<i>Materiales y medios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos de Axa: <ol style="list-style-type: none"> 1 <http://www.youtube.com/watch?v=lwqZiOfxxzU&feature=related> 2 <http://www.youtube.com/watch?v=MCJeRACgVws&feature=youtu.be> • Vídeo que es variación humorística del anterior: <ul style="list-style-type: none"> <http://www.youtube.com/watch?gl=ES&hl=es&v=WwC3q49D9D0>
<i>Actividad del docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Moderar y guiar las intervenciones planteando preguntas relativas a las competencias comunicativas y generales • Conducir las reflexiones de los alumnos hacia el objetivo lingüístico, localizado en el doble significado del texto escrito según se lea de arriba abajo o al contrario

BIBLIOGRAFÍA

- BARROSO, Carlos (2005): «La preparación de una clase de ELE: pautas para una secuencia didáctica», en *El español, lengua de futuro*, Actas del I Congreso Internacional de FIAPE (Toledo, 20-23 de marzo de 2005) [en línea] <<http://www.educacion.gob.es/rcdele/biblioteca2005/fiape/barroso.pdf>>.
- CERROLAZA, Matilde y Óscar CERROLAZA (1999): *Cómo trabajar con libros de texto*, Madrid: Edelsa.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg [en línea] <<http://culture.coe.int/lang>>. Traducción-adaptación al español: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE e INSTITUTO CERVANTES, (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- DE COS RUIZ, F. Javier (2010): «La planificación de la clase de ELE: fundamentos metodológicos y recursos didácticos», Universidad de Cádiz, OCW [en línea] <<http://ocw.uca.es/course/view.php?id=15>>.
- FERRAZ MARTÍNEZ, Antonio (2004): *El lenguaje de la publicidad*, Madrid: Arco Libros, 8.º ed.
- HIGUERAS, Marta (2005): «Internet en la enseñanza de español», en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 1061-1085, Madrid: SGEL.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>.
- LUQUE, Susana y ALCOBA, Santiago (1999): «Comunicación oral y oralización», en Alcobá, S. (coord.), *La oralización*, pp. 15-44, Barcelona: Ariel.
- SESEÑA GÓMEZ, Marta (2004): *La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas*, Málaga: Asele.
- ZAMORA PINEL, Fausto (2000): «La publicidad en sus diferentes soportes como pretexto para la integración de las cuatro destrezas», en de Cos Ruiz, F. Javier et al. (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 2009), vol.II, pp. 1057-1066. Cádiz: Universidad de Cádiz.

E/ELE 2.0 Y ALFIN: COMPETENCIAS, METODOLOGÍA, TECNOLOGÍA Y ÉTICA

Yolanda de Lucas Burneo

*Dpto. Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
Facultad de Filología. Universidad Complutense de Madrid (España)*

RESUMEN: Presentamos un taller proactivo, trabajado desde la emoción, enfocado desde el aprendizaje funcional y estratégico, la reflexión y el compromiso académico/social. Cuyo objetivo es potenciar competencias CI2, comunicativas y lingüísticas, en EA/ELE, mediante el aprovechamiento de recursos institucionales (RBIC, BUCM, MEPSyD) y de libre acceso (Web semántica y social); incorporándolos como facilitadores del aprendizaje, en modelos de enseñanza presencial o híbrida (B-Learning). Buscamos promover, a título individual e institucional, actuaciones ALFIN, proyectadas de forma colaborativa, desde las buenas prácticas. En las que participen todos los miembros implicados en el proceso educativo. Partiendo de lo cercano, conocedores y comprometidos con nuestra realidad académica y social: implantación del EEES; la crisis global y la demanda de respuestas por parte del movimiento 15-M.

Palabras clave: ALFIN, alfabetización informacional, ELE, B-Learning, competencia CI2, recurso Web 2.0, TIC

INTRODUCCIÓN

La democratización en el acceso a Internet ha favorecido la proliferación de plataformas de formación basadas en sistemas de enseñanza/aprendizaje a distancia (E-Learning) y ha promovido una reflexión sobre la generación de otras situaciones de aprendizaje y la necesidad de incluir nuevas coreografías didácticas, en sistemas presenciales. Promoviendo la inclusión de entornos virtuales de aprendizaje (EVA o EVEA) como recurso de aula y el desarrollo de sistemas de formación híbridos (B-Learning). El desarrollo de nuevas metodologías y su inclusión en sistemas tradicionales, genera un debate sobre las bondades y riesgos asociados; un debate que afecta a todos los niveles educativos. A nivel de la enseñanza superior, la convergencia hacia un nuevo espacio europeo (EEES) despertó, hace ya más de 10 años, la necesidad de reflexionar institucionalmente acerca de la respuesta que la Universidad (en su sentido global, como universalidad) estaba dando frente a la demanda formativa social del nuevo siglo. Nuevas necesidades requerían nuevas capacidades de dar respuesta, nuevas competencias, cuya adquisición parecía requerir nuevos enfoques formativos. Nuevas competencias requieren nuevas metodologías y nuevos recursos.

Para que una herramienta se convierta en un recurso didáctico eficaz y seguro es necesario previamente poseer un correcto conocimiento de sus posibilidades técnicas y

es prioritario un ejercicio de ensayo/error de sus posibilidades didácticas. El priorizar el manejo mecánico sobre el enfoque metodológico es la causa de que en la práctica docente, en muchas ocasiones, se logre en un incorrecto aprovechamiento didáctico de los recursos. Un claro ejemplo es el caso de las plataformas digitales de enseñanza/aprendizaje (Moodle, Sakay, Web CT) a las que, un uso inadecuado por parte de los docentes, las convierte en un carísimo repositorio de apuntes. Pervirtiendo de tal modo la interacción profesor-alumno que el estudiante se ha vuelto completamente dependiente de los materiales generados por el docente. Esto se traduce en menor grado de participación, menor o nula autonomía en la gestión de su aprendizaje, pérdida del interés y abandono del proceso. La realidad práctica denuncia que es necesario reactivar la implicación del estudiante y dotarle de estrategias que le permitan generar en él motivación. Se impone por tanto un nuevo enfoque que nos empuje a evolucionar desde la formación basada en la enseñanza a la formación basada en el aprendizaje.

Ante esta situación de cambio global, de definición de nuevas competencias reflejo de múltiples aspectos de la inteligencia humana, los centros de enseñanza y las bibliotecas han respondido con un cambio de paradigma. A nivel docente se promueve centrar el proceso en el aprendizaje del estudiante y no en la enseñanza del maestro. La Biblioteca ha optado por reinventarse y centrar su actuación en la educación del usuario, en su aprendizaje, y no en su destreza técnica, mecánica. En ambos casos, Universidad y Biblioteca, entienden que «aprender a aprender» da respuesta a la capacidad que se le exige al estudiante de este siglo, la de dar respuestas novedosas a los problemas actuales (y futuros), gracias a la adquisición de competencias nuevas. En nuestro caso, el aprendizaje del español como segunda lengua, estas serían, entre otras, las competencias informáticas, informacionales, interculturales, sociales, intra/interpersonales, lingüísticas y comunicativas.

Este debate se ha promovido en todos los ámbitos educativos. Lanzamos una idea para reflexión individual: A nivel de adquisición de lenguaje oral y escrito, y teniendo en cuenta como han evolucionado los soportes de grafismo desde la prehistoria hasta hoy, ¿Debemos educar a los/as niños/as del s.XXI como lecto-escritores analógicos o como lecto-escritores digitales?. ¿La respuesta va a ser «cultura del corta y pega» *versus* monjes copistas?. Es obvio que este no puede ser el camino... Ni en la adquisición del primer lenguaje (en sus múltiples formas) ni en los sucesivos.

¿QUÉ ES ALFIN?

Desde este cambio de paradigma surge un horizonte: la alfabetización informacional, cuyo acrónimo es ALFIN. Centrado en la necesidad de aprender a aprender, supone un cambio radical en la relación entre la biblioteca y el usuario, quién es ahora objeto de formación. Formación que no es meramente tecnológica (acceso) sino metodológica e integral, en cuanto a concepción y tratamiento de la información como fuente de formación. La biblioteca se transforma en un centro de recursos para el aprendizaje y la investigación, en el que aprender solo o en grupo; siendo la acción formativa un eje vehiculador de su gestión. De hecho, la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) acuerda que la tipología de enseñanza sea impartida de forma profesional en todos los planes docentes que se han de modificar para el 2010. Esto supone una evolución del TIC al TAC, de la Tecnología al Aprendizaje Cooperativo.

ALFIN es un proyecto multidisciplinar, en el que participan todos los agentes implicados en el proceso educativo, y pretende dar respuesta eficaz a estas preguntas que diariamente nos hacemos: ¿Cuándo y por qué necesito información? ¿Dónde encontrarla? ¿Cómo evaluarla? ¿Cómo optimizarla? ¿Cómo comunicarla, de manera ética y forma adecuada a cada contexto? Poder responderlas conlleva la adquisición de competencias básicas, para un manejo eficaz y seguro de la información, que nos permitan acceder fácilmente a ella y seleccionar bien la que deseamos consumir.

Por tanto, ALFIN es más que la memorización de nuevos conceptos relacionados con la información, y mucho más que la formación en el manejo de nuevas tecnologías. Requiere una Comunidad (común unión) Interdisciplinar. Muy por encima de las áreas de conocimiento. Es un paradigma teórico orientado a potenciar las buenas prácticas de modelos formativos, para aprender a aprender en espacios educativos «formales y no formales».

La *alfabetización informacional* es un concepto integrador de los alfabetismos necesarios para formar a los ciudadanos en el aprendizaje a lo largo de la vida. Implica el desarrollo de las habilidades y estrategias en el acceso a la información, y su manejo eficaz. Supone, en pocas palabras, un proceso de instrucción cuya finalidad esencial es que un individuo sea capaz de resolver problemas y tomar decisiones, mediante la búsqueda, comprensión, evaluación y comunicación de información. Destaca el protagonismo del usuario en su formación; la necesidad de aprender a aprender; aprender a buscar, a evaluar la información y a disfrutar con los pequeños grandes logros; la necesidad de aprender a resumir, a sintetizar, a esquematizar, a buscar y evaluar información. Aprender a gestionar la información, a sacarle el máximo partido, a generar conocimiento. Aprender a interactuar aprovechando la tecnología para compartir y aprender en equipo.

Para ampliar información, consultar proyecto ALFIN-EEES (<http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>). En nuestro tema de interés, la enseñanza del español como L2, la pregunta ¿Por qué necesito información?, en la mayoría de las ocasiones suele dar respuesta a dos necesidades académicas: recursos para formarnos o recursos para formar, en un contexto formal o en uno no formal. ¿Dónde encontrarla? ¿Cómo evaluarla? ¿Cómo optimizar el resultado de la búsqueda? ¿Cómo compartirla de manera ética? Son las preguntas que guían este taller, al que bien podríamos haber titulado: «cuestionando recursos y respondiendo en ALFIN».

En una sociedad competitiva en la que la información es el poder, para que nuestros estudiantes puedan ser autónomos, competentes, necesitan dejar de depender exclusivamente del material «formal» aportado por el docente. No se puede fomentar que sigan coleccionando apuntes y textos editoriales. Es preciso que tomen conciencia de la importancia de las TIC, de las fuentes de información/formación, como potentes generadores de recursos facilitadores de su aprendizaje. El estudiante de español no debe prepararse solo como un estudiante de lengua española, debe adquirir otras competencias que le permitan comunicarse de forma eficaz. Además de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y de las subcompetencias —gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica— (Canale, 1983), en nuestra sociedad, pero sobre todo en la sociedad que definirán nuestros estudiantes, se impone adquirir nuevas competencias en favor de una comunicación eficaz (MCERL, 2001). Las Declaraciones de Praga y Alejandría, evidencian la importancia de la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida (Calderón, 2010). En contraposición, un uso inexperto de las TIC puede ser altamente nocivo, por lo que (dado que vivimos en una sociedad de

comunicación) se impone educar a nuestros estudiantes en el reconocimiento de indicios de calidad y de seguridad, y concienciarles de la necesidad de estar atentos y denunciar cualquier comportamiento nocivo a nivel social o individual.

MATERIALES

- A. Recursos en línea, de libre acceso, del Instituto Cervantes y RBIC.
- B. Bases de datos de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid (BUCM).
- C. Recursos institucionales de libre acceso vía Internet. Gestor bibliográfico RefWorks.
- D. Herramientas y aplicaciones, de libre acceso, de la Web semántica y de la Web social.
- E. Para la presentación ASELE: Recursos ambientales e informáticos institucionales.

METODOLOGÍA

Durante el periodo 2008-2011 hemos desarrollado los siguientes proyectos de innovación y mejora de la calidad docente (PIMCD/UCM), de cuyo aprendizaje deriva este taller:

- A. Potenciando el aprovechamiento de los recursos de la UCM mediante una red de aprendizaje cooperativo. PIMCD 43/07.
- B. Nuevas coreografías didácticas: ¿Enseñanza expositiva *versus* plataformas digitales?. PIMCD 94/09-10
- C. Apuntes, BUCM y EEES: Pasando del tema y aprendiendo a pescar en un mar de recursos. PIMCD 131/09 -10.
- D. ¿BUCM y E-Learning 2.0?: Respondiendo ante dos frentes, la crisis y el EEES. PIMCD 1/10-11.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y TÉCNICAS DESARROLLADAS

La metodología ensayada se sustenta en una serie de principios pedagógicos tales como el aprendizaje significativo, la socialización, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación sobre la práctica, la evaluación procesual y la globalidad.

Las técnicas desarrolladas en el taller son:

- A. Técnica de Modelaje/Imagen.
- B. Técnica de Aprendizaje Estratégico y Aprendizaje Funcional.
- C. Técnica de Trabajo Personal Autónomo.

Se oferta a los asistentes la posibilidad de mantener el taller activo más allá de su limitación temporal, creando una comunidad en GNOSS, para fomentar actuaciones multidisciplinares de alfabetización informacional y evaluar recursos novedosos mediante técnicas de trabajo colaborativo. Partir de lo cercano, la necesidad de cono-

cer y manejar las herramientas seleccionadas, para optar a transformarlas en recursos docentes eficaces y seguros en procesos EA/ELE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Nuestro plan de trabajo, contempla cinco intervenciones:

- A. Promover la alfabetización informacional.
- B. Conocer recursos institucionales que pasan desapercibidos al usuario. Tanto los recursos del Instituto Cervantes y su red de bibliotecas RBIC, como los de la Biblioteca de la UCM y la red de bibliotecas universitarias REDBIUN.
- C. Presentar herramientas de la Web 2.0 y contemplar la posibilidad de incorporarlos como recursos docentes en E/ELE.
- D. A partir de los recursos presentados, sugerir actividades colaborativas, lúdicas, proactivas, a modo de provocación creativa.
- E. Promover esta estrategia de trabajo personal/colaborativo: Reflexión – Formación– Definición de necesidades – Búsqueda– Selección – Evaluación – Creatividad – Diseño –Evaluación – Ensayo – Reflexión – Incorporación.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- A. Reflexión EA/ELE
- B. Búsqueda de Información sobre ALFIN y proyecto ALFIN-EEES: Buscar en Google. Buscar en Wikipedia y analizar las referencias y fuentes del monográfico.
- C. ALFIN y RBIC. Análisis de Fuentes de Recursos: CVC, AVE, Recursos electrónicos. Cervantes TV.
- D. Estrategias de Búsqueda en BUCM: Bases de datos, revistas, libros, catálogo general, otros recursos.
- E. Convenio Google-BUCM: Proyecto de Digitalización Complutense.
- F. Estrategias de Búsqueda en Google + y Google Académico.
- G. El Gestor Bibliográfico RefWorks (RW) como recurso docente. Gestión de referencias bibliográficas. Elaboración de estanterías virtuales (incluir pdf a texto completo). RW como promotor de experiencias colaborativas (compartir carpetas). Versión RefWorks 2.0 y RefMobile (conectividad en tiempo real).
- H. Delicious: como gestor de páginas Web.; como recurso de socialización académica; como promotor de experiencias colaborativas.
- I. Creative commons: compartir recursos de manera ética, respetando los derechos del autor.
- J. Gmail, GNOSS, Facebook, Twitter y 15-Motores de compromiso.

RESULTADOS Y REFLEXIÓN

El verdadero producto es el propio proceso y su transferencia en la enseñanza del español como segunda lengua. El ejercicio de reflexión, la actitud de búsqueda, la selección y análisis, el aprendizaje y la vivencia generado durante el desarrollo.

Cada uno de nosotros formamos parte de un todo, por lo que cada pequeño esfuerzo genera un cambio global.

Un pensamiento disruptivo para provocar una reflexión final: Frente a la demanda social del movimiento 15-M ¿Cómo, con qué medios podemos responder desde nuestra aula –física o virtual– a la sociedad de hoy y a la del mañana?. Cada una/o y todas/os nosotras/os somos el medio. Por lo que esta es mi propuesta y mi respuesta, en forma de twitt: ¡Vivir el 15-M! en el aula, el campus y en tu casa ¿Cómo? como 15-Medios de generar compromiso: 12Herramientas+Competencia+Metodología+ÉTICA (140 caracteres).

1 objetivo y 5 pilares (competencia, tecnología, metodología, ética + Tú)-Motores de aprendizaje colaborativo: Siendo conscientes de la tempestad, luchar por seguir adelante como único puerto posible y, unidos, generar un expositor multidisciplinar que presente facetas desconocidas por nuestros/as estudiantes y les incentive en su caminar hacia su propio horizonte.

CONCLUSIONES

1. El verdadero producto es el propio proceso.
2. Genera un marco de reflexión grupal sobre ¿Cómo enseñamos y cómo aprenden nuestros/as alumnos/as? ¿Realmente estamos dando respuesta válida a la sociedad de la información /formación? ¿Estamos motivados para incentivarles? ¿Sabemos cómo hacerlo? Este análisis nos permite, evaluar fortalezas y debilidades metodológicas, diagnosticar puntos críticos, redefinir competencias, adoptar nuevas estrategias y diseñar actuaciones de mejora.
3. Abre vías para incluir en el currículo la formación en competencias informacionales.
4. Potencia la difusión y aprovechamiento de los recursos de la RBIC y de la BUCM.
5. Destaca la ingesta labor que realizan personas anónimas, para facilitarnos el acceso y la gestión de la información (bibliotecas) y el acceso a recursos compartidos y gratuitos (web).
6. Facilita el acceso a una amplia gama de nuevas fuentes, en las que seleccionar recursos bibliográficos en función de nuestro centro de interés y manejarlos con dominio.
7. Promueve la alfabetización informacional y el uso racional de TICs. Evidencia la necesidad de su inclusión en el aula y los riesgos habituales de un manejo inexperto de las TICs.
8. Remueve consciencia en el estudiante de su protagonismo para generar cambios.
9. Es un «proyecto vivo» que se mantiene activo tras su plazo de ejecución.

Como especialista en educación, como maestra con voz, no puedo finalizar mi escrito sin dejar constancia de las grandes diferencias existentes, entre las distintas regiones del planeta, en cuanto al acceso, el tratamiento y la difusión de la información. En algunos países ALFIN se traduce en el acceso a una radio; en otros, con bienestar económico, en que una mujer pueda expresar libremente lo que piensa.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi profundo agradecimiento:

A la profa. Dra. Inmaculada Delgado Cobos, de la UCM, directora del Centro Complutense para la Enseñanza del Español. A Dña. Gregoria López García y D. Isidoro Castellanos Vega, del Instituto Cervantes de Sydney. A Dña. Eva Álvarez Ramos, de ASELE. Al grupo innovador UCM, del que tengo el honor de formar parte. A nuestros/as estudiantes. A todos/as aquellos/as que se comprometen con el cambio, que tienen palabra y, anónimamente o a voces, la cumplen para que otras/os, en el silencio y a voces oigan sus propias palabras.

Este taller ha sido diseñado en el marco de actuaciones del proyecto de innovación docente PIMCD 1/10-11, avalado y financiado por la UCM.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAIME, Iván y cols. (2010): *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* Ed. Fundación Telefónica y Ariel España Madrid/ Barcelona http://www.fundacion.telefonica.com/es/debateyconocimiento/media/publicaciones/Facebook_001_240.pdf
- AREA, Manuel. (2007). *Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria*. [En línea] <http://rebiun.org/temasdetrabajo/alfin.html>
- CALDERÓN, Antonio. (2010). *Informe sobre Alfabetización Informacional (ALFIN)*. Asociación Profesional de Especialistas en Información APEI. [En línea] <http://hdl.handle.net/10760/14972>.
- CANALE, Michael. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En LLOBERA, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. España. Madrid: Edelsa.
- CASTAÑEDA, Alejandro. (1997) *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. España. Granada: Serie Granada Lingüística.
- COBO, Cristóbal y Hugo PARDO (2007). *Planeta Web2.0 Inteligencia colectiva o medios fast food*. España. Barcelona/México. México D.F.: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic y Flacso México. [En línea] www.planetaweb2.net.
- DE LUCAS, Yolanda, Maria Montserrat PASTOR y Rocio de LUCAS (2008). *La actualidad como recurso didáctico: de la Universidad a la Escuela, pasando por el quiosco*. Actas del V CIDU, Ed. UPV. pp: 283-286. CD ISBN 978-84-8363-413-4.
- DE LUCAS, Yolanda y cols. (2009). *RefWorks: un puente hacia la investigación en la ruta del EEES*. Revista Complutense de Ciencias Veterinarias. 3, (1): 39-47. [En línea] <http://www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modulos.php?name=Revistas2&id=RCCV&col=1>
- DE LUCAS, Yolanda. (2010). *TICs y ELE: Re-d-flexión e innovación en tiempos de crisis*. Voces Hispanas. Ed. Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda. pp: 10-15. [En línea] http://www.educacion.gob.es/exterior/au/es/File/Voces_hispanas_07_NIPO_820-10-311-0.pdf
- DE LUCAS, Yolanda y cols. (2011). *Library and E-learning 2.0: responding to the new European Higher Education Area (EHEA) into an deep economic crisis*. EduLearn Barcelona. Proceedings pp: 3005-3011. CD ISBN: 978-84-615-0441-1.
- HYMES, Dell Hathaway. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. España. Madrid: Edelsa.
- PÉREZ Pilar y Felipe ZAYAS (2007). *La competencia en comunicación lingüística*. España. Madrid: Alianza Editorial.
- SAN ANDÉS, Manuel Ignacio y cols. (2011). *Apuntes, BUCM y EEES: Pasando del tema y a aprendiendo a pescar en un Mar de recursos*. PIMCD Ciencias de la Salud 2009/2010. Ed. Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia. CD ISBN 978-84-96704-35-0
- VIVANCOS, Jordi (2008): *Tratamiento de la información y competencia digital*. España. Madrid: Alianza Editorial.

COLOCACIONES Y RECURSOS EN LÍNEA: UNA COMBINACIÓN PERFECTA

Verónica Ferrando
Instituto Cervantes de Berlín

RESUMEN: Las *colocaciones* –o combinaciones habituales y arbitrarias de dos o más palabras de significado transparente– constituyen, por su carácter idiosincrásico, un verdadero escollo para todo aprendiz de idiomas, de ahí que sea necesario abordar su estudio ya desde los primeros niveles de aprendizaje. A pesar de ello, las propuestas didácticas centradas en el fenómeno colocacional siguen siendo muy escasas en el ámbito de E/LE. En vista de esta carencia, el objetivo del presente trabajo es mostrar algunas herramientas en línea que puedan resultar útiles tanto a los profesores de E/LE a la hora de diseñar actividades sobre colocaciones, como a los alumnos que quieran desarrollar su competencia colocacional de modo autónomo. Tras ofrecer una panorámica general de dichas herramientas, presentaremos nuestro proyecto de tesis doctoral centrado en la compilación de un diccionario en línea de combinaciones léxicas para estudiantes de E/LE, temático y por niveles.

HERRAMIENTAS EN LÍNEA PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA COLOCACIONAL

En este apartado vamos a pasar revista a algunas de las herramientas en línea que pueden ser utilizadas para la enseñanza-aprendizaje de la combinatoria léxica en general, y más concretamente de las colocaciones.

EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

La primera herramienta que quisiéramos destacar en estas páginas es el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007), en adelante *PCIC*, documento que establece los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza del español en los distintos centros Cervantes del mundo, y que, desde hace unos meses, está disponible en línea¹.

El *PCIC* es una fuente de referencia obligada para el docente de E/LE a la hora de determinar qué colocaciones enseñar en cada nivel, pues uno de los aspectos más destacables del *PCIC* es la definición de los contenidos léxico-semánticos desde una perspectiva de análisis de carácter nocional que permite dar cuenta de la dimensión combinatoria del léxico. El resultado es el desarrollo de dos inventarios de vocabula-

¹ En el Centro Virtual Cervantes (CVC), sitio de Internet creado y mantenido por el Instituto Cervantes de España en 1997 para contribuir a la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas.

rio en términos de *Nociones generales* y *Nociones específicas*², en los que se incluyen, además de lexías simples, toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, entre ellas múltiples colocaciones.

Para el inventario de *Nociones específicas*, se han establecido un total de veinte temas³ y cada categoría está compuesta, a su vez, por diversas subcategorías; por ejemplo, dentro del tema *Viajes, alojamiento y transporte* tenemos: *Objetos y documentos relacionados con los viajes, Tipos de viajes, Alojamiento, Red de Transportes, Tipos de transporte y La conducción*.

En cuanto a la presentación del vocabulario dentro de cada tema, las diferentes unidades léxicas aparecen divididas por niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y dentro de cada nivel se encuentran agrupadas en series que responden a criterios semánticos, formando redes, a imagen y semejanza de las relaciones que se establecen en el léxico mental. Así, en la medida de lo posible, las combinaciones aparecen agrupadas formando series sinónimas (*albergar/suscitar/alimentar dudas*) o antónimas (*plantear/resolver una duda*).

Cabe señalar que la combinatoria que ofrecen los inventarios nocionales del *PCIC* no es exhaustiva, pues pueden —y deben— añadirse nuevos elementos, tanto en sentido horizontal (completando las series), como en sentido vertical (con nuevos elementos en cada nivel). A pesar de la falta de exhaustividad, el *PCIC* constituye una ayuda inestimable a la hora de determinar qué colocaciones llevar al aula en los diferentes niveles. La enseñanza de las colocaciones en E/LE debería necesariamente tomar como punto de partida los inventarios del *PCIC*, para, a partir de ahí, ampliar, retocar y organizar esa información contrastándola con la ofrecida en los diccionarios combinatorios y en los materiales de E/LE. En otras palabras, el material de los inventarios es sólo un primer acercamiento que requiere ser completado por el profesor atendiendo a las necesidades de los alumnos.

EL BLOG DE COLOCATE

Otra herramienta de extrema utilidad para los docentes de E/LE es el blog de *COLOCATE*, un grupo de investigación de la Universidad da Coruña, cuyo principal interés se centra, como sus propios miembros advierten en la página principal del blog, «en el estudio y descripción de las colocaciones con el objetivo de desarrollar herramientas útiles para aprendices de español como lengua extranjera».

Estamos ante un blog de carácter divulgativo que, en un tono desenfadado y ameno, aunque sin perder nunca de vista el rigor científico, pretende acercar el fenómeno léxico de las colocaciones al mundo de E/LE. En dicho blog podemos encontrar tanto información teórica sobre colocaciones como actividades prácticas. Entre estas

² Las nociones generales hacen referencia a conceptos abstractos o relacionales (tiempo, cantidad, lugar, etc.) mientras que las específicas tienen que ver con aspectos concretos del acto comunicativo y se relacionan con temas determinados.

³ Los temas son los siguientes: 1. Individuo: dimensión física; 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica; 3. Identidad personal; 4. Relaciones personales; 5. Alimentación; 6. Educación; 7. Trabajo; 8. Ocio; 9. Información y medios de comunicación; 10. Vivienda; 11. Servicios; 12. Compras, tiendas, establecimientos; 13. Salud e Higiene; 14. Viajes, alojamiento y transporte; 15. Economía e industria; 16. Ciencia y tecnología; 17. Gobierno, política y sociedad; 18. Actividades artísticas; 19. Religión y filosofía; 20. Geografía y naturaleza.

últimas, destaca la actividad *¿Qué es una colocación?*, un ejercicio breve de rellenar huecos donde se explica el concepto de colocación, que puede resultar especialmente útil para estudiantes de nivel C1 en adelante. Naturalmente, como todo blog, también permite colgar nuestros propios comentarios u opiniones sobre el tema. Por todo ello, creemos que se trata de un recurso imprescindible para estar al día en materia colocacional.

LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS Y LOS PROGRAMAS DE CONCORDANCIAS

Para conocer el comportamiento colocacional de una palabra resultan asimismo de gran utilidad los corpus lingüísticos. Pueden ser usados no sólo por el profesor como sustitutos de los tan anhelados estudios de frecuencias a la hora de determinar qué colocaciones enseñar, sino que también resultarán muy útiles en manos de los propios alumnos para aclarar muchas de las dudas lingüísticas que los diccionarios o las gramáticas convencionales no pueden resolver y les permitirán además mejorar su competencia colocacional, pues, como apunta Higuera (2006b:87): «estos programas [...] permiten hacer búsquedas de palabras, cuyo resultado aparece en una serie de frases. Una lectura detallada de estos ejemplos [...] nos permite confirmar una hipótesis sobre si una colocación es correcta o incorrecta y corregir, por tanto, posibles errores». En un primer momento, el profesor será el encargado de informar a los estudiantes sobre la existencia de estas herramientas y de instruirlos en su uso, para que, en un segundo momento, puedan convertirse en usuarios autónomos, responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Si bien hay otros corpus lingüísticos de la lengua española, los más prácticos y accesibles son, a nuestro parecer, el *Corpus de Referencia del español Actual* de la Real Academia de la Lengua Española, en adelante *CREA*, y el *Corpus del español* de Mark Davies, pues ambos están disponibles en línea y el acceso a los datos es gratuito.

El manejo de estos corpus no está exento de dificultades y es posible que, si no están familiarizados con su uso, muchos estudiantes se sientan desbordados por la cantidad de datos y no puedan extraer ninguna utilidad de la consulta. Sin embargo, estamos de acuerdo con Sala Caja (2004) en que: «es posible superar tales trabas si se toman algunas precauciones. Por ejemplo, preparar con antelación sesiones que exploren la relación entre el *input* y el *output* de una búsqueda, su sintaxis, o que introduzcan la idea misma de colocación» (*ib.*:132).

El profesor que quiera iniciar a sus alumnos en el uso de los corpus para trabajar colocaciones podrá encontrar algunas propuestas de actividades en Álvarez Cavanillas (2008) y en Higuera (2006a). Por poner sólo un ejemplo, Álvarez Cavanillas (2008:75) propone un ejercicio para la presentación de colocaciones en el que los alumnos, tras leer algunas opiniones de fumadores y ex fumadores, deberán buscar en *CREA* las concordancias del sustantivo *fumador*, cosa que les permitirá profundizar en el conocimiento cualitativo de dicha palabra.

A pesar de los muchos beneficios de trabajar con corpus lingüísticos, hay quien se muestra reticente a que los discentes empleen este tipo de herramientas por ser demasiado complejas. En nuestra opinión, dichas fuentes son un complemento idóneo para los alumnos de nivel avanzado o superior, pero pueden resultar poco apropiadas para los de niveles más bajos. Otra posibilidad más accesible para estos estudiantes es trabajar con motores de búsqueda como Google o Yahoo, pues los alumnos ya están familiarizados con ellos. El empleo de los buscadores para extraer información colo-

cacional puede ser un paso previo antes de que los aprendices se aventuren en el uso de corpus lingüísticos y programas de concordancias propiamente dichos.

El objetivo de las herramientas que hemos revisado en este subapartado es que los estudiantes sean conscientes del modo en que unas palabras se combinan con otras, dejando que lo descubran por sí mismos. Una vez más, de lo que se trata es de favorecer el aprendizaje autónomo.

LOS DICCIONARIOS COMBINATORIOS EN LÍNEA

Otro tipo de herramientas que pueden resultar de gran utilidad tanto para el profesor, cuando diseñe unidades didácticas y actividades, como para el alumno, cuando necesite recabar información sobre el uso distribucional de una palabra, son los diccionarios combinatorios en línea. Si bien estos son especialmente numerosos para el francés⁴, en el caso del español, por desgracia, la situación no es tan alentadora, pues actualmente sólo contamos con un diccionario en línea que preste una especial atención a las combinaciones de palabras: el *DiCE*⁵ de Alonso Ramos (2004). Estamos ante el primer diccionario del español especializado en el fenómeno léxico de las colocaciones. Sin embargo, todavía está en fase de preparación. Por el momento, su nomenclatura se limita a los nombres de sentimiento (un total de 219).

El *DiCE* está basado en las funciones léxicas de Mel'cuk⁶, y, como otros diccionarios de colocaciones, se trata de una obra de carácter codificador que convierte las bases de las colocaciones (unas 3.000) en lemas. Como sucede en otros diccionarios combinatorios para el español (Bosque, 2006), los colocativos presentan una doble agrupación: por clase de palabra y por significado. Sin embargo, en el *DiCE* la descripción semántica es más detallada, pues se utilizan glosas (versión simplificada de las FFLL). Así, cada colocativo va precedido de una etiqueta semántica o *glosa* que describe sucintamente su significado.

Como aspecto negativo, algunos estudiosos como Higuera (2006b:84) o Koike (2001:206) consideran que, dada su gran exhaustividad y su lenguaje formalizado, el *DiCE* puede resultar una obra de difícil acceso para los estudiantes extranjeros. Discrepamos de esta opinión, pues la utilidad del *DiCE* como herramienta para la enseñanza de las colocaciones ha quedado demostrada por Alonso Ramos (2008) a través de un estudio experimental. La conclusión a la que ha llegado la estudiosa es, por una parte,

⁴ Tal es el caso del *Dictionnaire en ligne de combinatoire du français* (Mel'cuk y Polguère, 2005), del *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* (Binon y otros, 2001) o del *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde* (Verlinda y otros, 2003), sólo por poner algunos ejemplos. El lector podrá encontrar una amplia descripción de los diferentes diccionarios de colocaciones existentes en Ferrando (2010).

⁵ *Diccionario de Colocaciones del Español!* [en línea] <<http://www.dicesp.com/paginas>>

⁶ Toda función léxica o FL presenta la forma: $F(x) = y$, donde F es la FL (designada mediante una abreviatura latina), x es la palabra llave (lexema) de la FL e y su valor. Por ejemplo, la colocación *odio mortal* sería descrita del modo siguiente: *Mgn (odio): mortal*. En esta formulación, *Mgn* ('intenso', 'grande') es la FL, *odio* es la palabra llave y *mortal*, el valor de la FL. La palabra llave y el valor de una FL equivalen, respectivamente, a los conceptos de Hausmann (1989) de base y colocativo. En opinión de dicho estudioso, las colocaciones son combinaciones orientadas, en el sentido de que uno de los elementos selecciona al otro: el elemento seleccionador es la *base* y el elemento seleccionado, el *colocativo*. En las colocaciones de sustantivo+verbo, de verbo+sustantivo, de sustantivo+adjetivo y de sustantivo+(preposición)+sustantivo, la base es el sustantivo; mientras que en las colocaciones de verbo+adverbio y en las de adverbio+adjetivo, lo son el verbo y el adjetivo.

que las glosas y los ejemplos convierten este diccionario en una obra sumamente útil para los alumnos, pues al consultarlo obtuvieron mejores resultados que cuando acudían a otros diccionarios combinatorios; y, por otra parte, que hay ciertas informaciones del diccionario que deben ser enseñadas explícitamente y que no se puede esperar que el usuario las deduzca por sí mismo (2008:1222). Estamos de acuerdo en que la consulta de este diccionario por parte de los estudiantes sólo será posible tras un entrenamiento. Será tarea del profesor instruir a los alumnos en el uso del *DiCE* y diseñar actividades en las que tengan que consultarlo para ampliar su competencia colocacional.

WEBQUEST *LA VIDA EN ROSA*

La última herramienta que quisiéramos revisar en este apartado es *La vida en rosa*, una WebQuest para estudiantes de nivel superior⁷ centrada en la combinatoria léxica y que incorpora las TICs para favorecer al máximo la autonomía del alumno. A diferencia de las herramientas anteriores, ha sido especialmente diseñada para que los alumnos puedan utilizarla de forma completamente autónoma, sin necesidad de instrucción previa por parte del profesor. Para su diseño se partió de la consideración de que los estudiantes de nivel superior deberían no sólo ser conscientes de la importancia de las colocaciones sino conocer también las estrategias para poder obtener información sobre el comportamiento colocacional de las palabras y así seguir ampliando su competencia colocacional más allá de las paredes del aula.

El título elegido para la WebQuest ha sido *La vida en rosa* porque las actividades que la conforman se articulan en torno a dos temas: el color rosa y la novela rosa. El tema de los colores permite trabajar diferentes tipos de unidades fraseológicas, pues son muchas las expresiones en español relacionadas con los colores; valga como ejemplo la combinación *novela rosa*. La elección del color rosa frente a otros colores posibilitaba, por tanto, conectar con otro tema, el de la novela romántica, género que, por sus características, permite practicar un gran número de estructuras prefabricadas en relación con la descripción de personas, lugares y sentimientos.

La vida en rosa consta de cinco partes bien diferenciadas: en la *Introducción* y en el apartado *Tareas* encontramos ejercicios de vocabulario para la presentación y práctica de unidades fraseológicas relacionadas con los colores; en el apartado *Proceso* hallamos ejercicios centrados en las colocaciones relacionadas con el amor así como una tarea final consistente en escribir el último capítulo de una novela rosa y grabar su correspondiente radionovela; el apartado *Evaluación* contiene un cuestionario para que los alumnos puedan evaluar tanto el producto final, como su proceso de aprendizaje; por último, el apartado *Conclusiones* permite a los alumnos reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y sugiere ideas para seguir profundizando en el tema.

UNA HERRAMIENTA *AD HOC*: EL FUTURO *DiCLELE*

En el apartado anterior nos hemos dedicado a revisar las herramientas en línea de que disponemos en la actualidad para la enseñanza-aprendizaje de la combinatoria

⁷ Disponible en línea en <http://wq.proele.org/webquest/soporte_horizonta_l_w.php?id_actividad=290&id_pagina=1>.

léxica. En este apartado vamos a presentar una nueva herramienta en línea centrada en el fenómeno colocacional: el *DiCLELE*⁸ italiano, un diccionario combinatorio del español, temático y por niveles, dirigido a estudiantes italianos de E/LE y a sus profesores, que en estos momentos se encuentra en fase de elaboración.

LA CONCEPCIÓN DEL *DiCLELE* COMO DICCIONARIO COMBINATORIO

Hemos preferido la denominación de *diccionario combinatorio* antes que la de *diccionario de colocaciones* porque para su compilación hemos partido de un concepto amplio de colocación. A la hora de recopilar las combinaciones ha prevalecido el criterio didáctico de proporcionar al estudiante información sobre cómo se usa una palabra. Semejante criterio nos ha llevado a incluir no sólo colocaciones con un alto grado de restricción entre sus componentes sino también aquellas que presentan una baja restricción combinatoria. Así, por ejemplo, por lo que respecta a las combinaciones verbales, para un lexema como *billete* tenemos combinaciones que expresan lo que Koike (2001:30) denomina una relación típica entre sus elementos (*reservar un billete*, *validar un billete*), pero también otras como *comprar un billete* que estarían más próximas a las combinaciones libres. Y otro tanto sucede con las combinaciones nominales⁹, pues forman parte del *DiCLELE* tanto colocaciones amplias (*largo viaje*) como estrechas (*viaje organizado*), y entre estas últimas también hay combinaciones en las que el adjetivo sirve para clasificar al sustantivo, algunas de las cuales podrían corresponderse con lo que algunos autores denominan «compuestos sintagmáticos sin unión ortográfica». Así, retomando el ejemplo de *billete*, se incluyen también *billete de ida* (*billete de salida) y *billete de vuelta* (*billete de retorno).

LA CONCEPCIÓN DEL *DiCLELE* COMO DICCIONARIO TEMÁTICO

La organización de la macroestructura del futuro diccionario es temática, como sucede en el inventario de nociones específicas del *PCIC*. Los diferentes lemas del diccionario se agrupan en torno a las veinte categorías nocionales establecidas en el inventario de nociones específicas de *PCIC* y, dentro de cada categoría, las entradas se ofrecen en orden alfabético como en otros diccionarios. Por el momento, a modo de botón de muestra, para nuestra tesis doctoral sólo hemos desarrollado la categoría *Viajes, alojamiento y transportes*. Cabe advertir que, debido al fenómeno de la polisemia lingüística y al hecho de que las categorías establecidas no son taxonomías de límites discretos, podría suceder que un mismo lema apareciera en dos o más categorías. Por ejemplo, el lema *cuenta* estaría en *Alimentación* y en *Servicios*.

En cuanto a la microestructura del diccionario, en ella se ofrecen los elementos que se combinan con cada lema acompañados de ejemplos ilustrativos. Para hacer más accesible esta información, las distintas combinaciones se agrupan en listados independientes, teniendo en cuenta su categoría gramatical y/o función sintáctica. Dentro

⁸ *Diccionario de combinaciones léxicas para estudiantes italianos de E/LE.*

⁹ Son combinaciones verbales aquellas que presentan la estructura *verbo+sustantivo (objeto)* y *sustantivo (sujeto)+verbo* y *verbo+preposición+sustantivo*. Son combinaciones nominales aquellas que presentan la estructura *sustantivo+adjetivo* y *sustantivo+(preposición)+sustantivo*.

de cada listado, estas se presentan en series precedidas de una etiqueta semántica¹⁰ para glosar su significado. Así, por ejemplo, si consultamos la entrada *vacaciones* del anejo, veremos que dentro del listado de adjetivos la combinatoria aparece agrupada bajo dos etiquetas diferentes: 'caracterización positiva' (*vacaciones agradables*), y 'caracterización muy negativa' (*vacaciones desastrosas, vacaciones infernales*). Esta solución permite al usuario encontrar de forma fácil y rápida el colocativo que mejor se ajuste a la idea que desee expresar.

LA CONCEPCIÓN DEL *DiCLELE* COMO DICCIONARIO POR NIVELES

Todos los lemas contenidos en el *DiCLELE* van acompañados de la correspondiente indicación de nivel y los elementos que se combinan con ellos se distribuyen, a su vez, por niveles. Para determinar el nivel de los lemas y sus combinaciones hemos tomado como fuente de referencia el *PCIC* y los manuales de E/LE. Primero, hemos llevado a cabo un vaciado del vocabulario contenido en la categoría *Viajes, alojamiento y transportes* del *PCIC* (tanto lemas simples como combinaciones de palabras) para, después, completar esa información con el léxico encontrado en los principales manuales utilizados en los Institutos Cervantes de Italia¹¹ que tuviera relación con dicha categoría.

LA CONCEPCIÓN DEL *DiCLELE* COMO DICCIONARIO PARA ITALOHABLANTES

Cabe señalar que, en sus orígenes, nuestra propuesta consistía en un diccionario de colocaciones de carácter general, destinado a cualquier estudiante de español, independientemente de su lengua materna¹²; sin embargo, al materializar el proyecto nos percatamos de la necesidad de restringir el grupo de destino y limitarnos a un tipo de estudiante en concreto. Esta decisión respondió fundamentalmente a dos razones:

- 1) El carácter idiosincrásico de las colocaciones; esto es, el hecho de que estén determinadas por cada lengua y resulten totalmente arbitrarias (por ejemplo, en español decimos *dar un paseo* pero en italiano la colocación correspondiente es *fare un passeggiata*); así, desde un enfoque contrastivo, el *DiCLELE* ofrece la traducción al italiano de todas las combinaciones repertoriadas prestando especial atención a aquellas que puedan resultar más problemáticas para los italo hablantes.
- 2) La voluntad de querer llegar no sólo a los alumnos de nivel avanzado y superior sino también a los de nivel inicial e intermedio, cosa que sólo era posible recurriendo a la lengua materna de los estudiantes como lengua vehicular a la hora de proporcionar determinadas informaciones presentes en el diccionario. En este sentido, nuestro diccionario se asemeja, en parte, a lo que en la teoría lexicográfica se conoce como *diccionario semibilingüe* o *bilingüizado*.

¹⁰ Están inspiradas en las FFLL de Mel'cuk y en las referencias semánticas y funciones más frecuentes empleadas por los diccionarios combinatorios existentes en línea para el francés mencionados en el apartado anterior (*vid nota al pie n.º 4*).

¹¹ Dichos manuales han sido: *Aula Internacional 1, Aula Internacional 2, Aula Internacional 3, Aula Internacional 4* y *El ventilador*, todos ellos de la editorial Difusión.

¹² En el III Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica (Ferrando, 2008) presentamos una primera propuesta de este diccionario en soporte papel y que bautizamos en un primer momento como *DiCELE* (*Diccionario de colocaciones para español lengua extranjera*).

Si bien para los aprendices principiantes las explicaciones en lengua materna resultan de gran ayuda, estas pueden ser un handicap para los estudiantes más avanzados, ya que potencian el desarrollo de «un indeseable bilingüismo mezclado» (Tarp, 2008:54). Conscientes de ello, hemos creado dos modos de consulta diferentes: el modo «profesores», destinado a docentes de E/LE y a los alumnos de nivel avanzado o superior, donde todas las informaciones aparecen en español; y el modo «estudiantes», destinado a los discentes de nivel inicial o intermedio, donde, a fin de facilitar la consulta, informaciones como la categoría gramatical, las marcas de registro o las observaciones gramaticales se ofrecen en italiano¹³.

CONCLUSIONES

Y hasta aquí llega nuestra reflexión sobre qué herramientas pueden resultar útiles en la enseñanza-aprendizaje de la combinatoria léxica. No queremos terminar este trabajo sin antes hacer una última mención al *DiCLELE italiano* destacando que, si bien su mayor diferencia respecto a otros diccionarios combinatorios reside en el hecho de estar concebido como un diccionario por niveles y presentar una organización temática de las entradas, su característica más importante, es, en nuestra opinión, que está confeccionado para satisfacer las necesidades de un tipo muy concreto de usuarios, los estudiantes de E/LE italo hablantes. Estamos de acuerdo con Tarp (2008:49) en que para que los diccionarios puedan satisfacer las necesidades reales de los usuarios no deben concebirse como diccionarios en general sino como «diccionarios con funciones bien determinadas que van en función del tipo o de los tipos de usuarios y situaciones extralingüísticas que los autores deseen cubrir». En este sentido, deberíamos poder contar en un futuro no sólo con un *DiCLELE italiano*, sino con otros muchos diccionarios de esta índole, que tengan en cuenta las necesidades concretas de los diferentes tipos de estudiantes de E/LE. Nosotros, con la presente propuesta, esperamos estar poniendo nuestro granito de arena para que eso sea posible.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAMOS, M. (2004): *Diccionario de Colocaciones del Español*, Universidad de la Coruña [en línea] <<http://www.dicesp.com/>>.
- ALONSO RAMOS, M. (2008): «Papel de los diccionarios de colocaciones en la enseñanza de español como L2», *Papers of 13th Euralex International Congress*, Barcelona, 1215-1230.
- ÁLVAREZ CABANILLAS, J. (2008): «Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE», *RedELE*, 9.
- BINON, J. y OTROS (2001): *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* [en línea] <<http://www.projetdafa.net/>>.
- BOSQUE MUÑOZ, I. (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- DAVIS, M. (2002-): *Corpus del español (100 millones de palabras, siglo XII – siglo XX)* [en línea] <<http://www.corpusdelespanol.org/x.asp>>.

¹³ Otra diferencia es que en el modo «profesores» se incluyen informaciones específicas para el docente. En el anejo reproducimos la entrada *vacaciones* tanto del modo «profesores» como del modo «estudiantes» para que se puedan apreciar las diferencias.

FERRANDO, V. (en prensa): «Hacia un diccionario de colocaciones para estudiantes de E/LE», *Actas del III Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Málaga: Universidad de Málaga.

FERRANDO, V. (en prensa): «Los diccionarios de colocaciones: orígenes y evolución», *Actas del V Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Tarragona.

HAUSMANN, F. (1989): «Le dictionnaire de collocations», *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*, vol. I, Berlín-New York: W. de Gruyter, 1010-1019.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006a): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006b): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

MEL'ČUK, Igor y Alain POLGUÈRE (2005): *Dictionnaire en ligne de combinatoire du Français* [en línea] <<http://olst.ling.umontreal.ca/dicoube/index.php>>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de referencia del español actual* [en línea] <<http://www.rae.es>>.

SALA CAJA, L. (2004): «Aliarse con Internet para aprender (sobre el) vocabulario», *Carabela* 56, Madrid: SGEL, 121-143.

VERLINDE, S. y OTROS (2003): *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde* [en línea] <<http://www.kuleuven.ac.be/dafles>>.

TARP, S. (2008): «Desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje», *Lexicografía Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas*, Florianópolis: UFSC/NUT, 46-73.

ANEJO: MUESTRA DE ENTRADAS DEL DICLELE

Entrada *vacaciones* del modo de consulta «profesores»:

Diccionario de combinaciones léxicas para la enseñanza-aprendizaje de ELE por niveles/
Dizionario delle combinazioni lessicali per l'insegnamento-apprendimento dello spagnolo come LS per livelli

¿Qué es el DICLELE? ¿Cómo se usa el DICLELE? ¿Cómo consultar el DICLELE? ¿Cómo consultar el DICLELE? Los autores del DICLELE / Gli autori del DICLELE Profesores/Insegnanti Estudiantes/Studenti Búsquedas avanzadas/Avanzate

Lemas - Lemmi		Combinaciones léxicas		
vacaciones		Combinaciones en español	Combinaciones en italiano	Combinaciones
vacaciones	vacanze	VIAJES, ALOJAMIENTO Y TRANSPORTE/VIAGGI, SISTEMAZIONI E TRASPORTO las vacaciones ^{B1} sustantivo femenino • Frecuencia CUMERE: Alta ■ ■ le vacanze ■ ■ le ferie CON VERBOS (verbo + sust. complemento): (vacaciones) (vacanze) y de vacaciones ^{B2} = andare in vacanza / sempre voy de vacaciones al pueblo/lugar (Mala 2) (verbo + sust.) CON ADJETIVOS: • [CARACTERIZACIÓN MUY NEGATIVA]/[CARATTERIZZAZIONE MOLTO NEGATIVA]: desastrosas ^{B1} = vacanze disastrose • infértiles ^{B1} = vacanze infertili • [CARACTERIZACIÓN POSITIVA]/[CARATTERIZZAZIONE POSITIVA]: agradables ^{B1} = vacanze piacevoli ▲: Unas agradables vacaciones alejadas del ruido y del estrés (Mala 2). CON SUSTANTIVOS: • [TIPO]/[TIPO]: la época de vacaciones ^{B1} = l'epoca di vacanze: ¿cómo es la ciudad donde vienes durante la época de vacaciones? (Mala Internacional 4) (verbo + sust. complemento). CON VERBOS (verbo + sust. complemento): • [ACCER] [ACCER]: descansar ^{B2} = passare le vacanze: ¿Te gustaría pasar las vacaciones en un pueblo tranquilo? (Mala Internacional 4).		

Entrada *vacaciones* del modo de consulta «estudiantes»:

**Diccionario de combinaciones léxicas para la enseñanza-aprendizaje de ELE por niveles/
Dizionario delle combinazioni lessicali per l'insegnamento-apprendimento dello spagnolo come LS per livelli**

«¿Qué es el DICLEE?/De cosa è il DICLEE» «Cómo consultar el DICLEE?/Come consultare il DICLEE» Los autores del DICLEE /Gli autori del DICLEE Profesores/Insegnanti **Estudiantes/Studenti** Búsquedas avanzadas/ricerche

Termini - Termi Combinazioni lessicali

Combinazioni in spagnolo: Combinazioni in italiano:

VACACIONES VACANZE

VIAJES, ALOJAMIENTO Y TRANSPORTE /VIAGGI, SISTEMAZIONI E TRASPORTO

las vacaciones^{A1} sustantivo femenino
 ■ ■ le vacanze
 ■ ■ le ferie

CON VERBI (verbo + sost. complemento):
 ■ *(ESTAR) (stare) e de vacaciones*^{A0} = andare in vacanza / *Siempre voy de vacaciones al mismo lugar (Aula 3)* (con toca artículo)

CON AGGETTIVI:
 ■ [CARACTERIZACION MUY NEGATIVA] [CARATTERIZZAZIONE MOLTO NEGATIVA]: *desastrosas*^{B1} = vacanze disastrose ■ *inferiores*^{B1} = vacanze inferiori
 ■ [CARACTERIZACION POSITIVA] [CARATTERIZZAZIONE POSITIVA]: *agradables*^{B1} = vacanze piacevoli Δ : *unas agradables vacaciones alejadas del ruido y del estrés (Aula 3)*

CON SOSTANTIVI:
 ■ [TIEMPO] [TEMPO]: *la época de vacaciones*^{B1} = l'epoca di vacanza: *¿Cómo es la ciudad donde vives durante la época de vacaciones? (Aula Internacional 4)* (con senza artículo)

CON VERBI (verbo + sost. complemento):
 ■ [PASAR] [FARE]: *pasar*^{B2} = passare le vacanze: *¿Te gustaría pasar las vacaciones en un pueblo tranquilo? (Aula Internacional 4)*

XERTE ONLINE TOOLKITS Y EL DISEÑO DE ACTIVIDADES INTERACTIVAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE EN ELE

Guadalupe García González
University of Nottingham, Reino Unido

RESUMEN: El programa informático Xerte Online Toolkits, desarrollado por la Universidad de Nottingham, es una plataforma gratuita online de creación de materiales interactivos que fomenta la participación del aprendiz y ofrece un medio atractivo para trabajar diversas destrezas de ELE. En esta comunicación exploramos la funcionalidad de esta herramienta y los beneficios que tiene para docentes y discentes a la vez que evaluamos su viabilidad en un contexto de aprendizaje independiente en el que se busca desarrollar la competencia estratégica del aprendiz para fomentar su autonomía de aprendizaje. Compartimos una unidad didáctica creada con XOT que tiene como objetivo guiar al aprendiz en la adquisición y uso de los procedimientos metacognitivos en los procesos de escucha, y que toma como marco teórico la secuenciación de Vandergrift (2008:94-95).

INTRODUCCIÓN

En esta era digital en la que el uso de herramientas tecnológicas de información y comunicación (TICs) comienzan a considerarse una parte integral de los planes curriculares, más que un mero recurso suplementario, se hace imprescindible diseñar y crear materiales e-learning con los que satisfacer las nuevas formas de aprender español como lengua extranjera (ELE) y con los que adaptarnos al perfil de unos aprendientes cada vez más propensos a lo audiovisual. Las TICs ponen a disposición del profesor nuevas vías con las que extender su contribución docente y orientar el aprendizaje del discente más allá del mundo físico del aula. Muchas de estas herramientas digitales, bien por su novedad, su funcionalidad o por el soporte atractivo, práctico y lúdico que ofrecen se convierten de inmediato en el envoltorio con que los profesores acercan los contenidos lingüísticos a los aprendientes. El continente novedoso no debería, sin embargo, hacernos olvidar un contenido fundado en una sólida metodología didáctica. Se trata de nuevos contextos de aprendizaje que nos invitan a reflexionar sobre cuál es la mejor manera de explotar su potencial para el aprendiz.

El programa informático Xerte Online Toolkits (XOT en lo sucesivo), desarrollado por la Universidad de Nottingham, de licencia pública y gratuito ofrece una plataforma online de creación de materiales interactivos que proporciona un contexto flexible a los diferentes estilos de aprendizaje además de fomentar la participación y la

motivación del aprendiz. Su funcionalidad lo hace especialmente apropiado para un contexto de aprendizaje independiente en el que se trabajen destrezas que por naturaleza se prestan más a un trabajo individual, como ocurre con la comprensión auditiva o lectora. ¿Pero cómo asegurarnos de que en este contexto independiente el progreso lingüístico del aprendiente se realiza de manera efectiva y satisfactoria? XOT facilita el desarrollo de la competencia estratégica a través de actividades interactivas que guían al aprendiente en los procesos metacognitivos con los que alcanzar la autonomía de su propio aprendizaje.

¿POR QUÉ UTILIZAR XERTE ONLINE TOOLKITS?

Xerte Online Toolkits 1.7 es un programa de software de licencia pública y libre acceso ubicado en un servidor de red que facilita la creación de unidades didácticas interactivas a la comunidad de profesores interesados en e-learning. XOT permite crear unidades de estudio que incluyan texto, audio o vídeo a través de un sencillo proceso guiado vía web. El único requisito es estar conectado a la red y disponer de un explorador de Internet. Las actividades se crean a través de una interfaz donde el usuario escoge entre una serie de plantillas que se adaptan a las necesidades docentes facilitando el trabajo con materiales digitales. XOT es una herramienta intuitiva y fácil de usar por lo que profesores sin una gran formación técnica en programación pueden crear contenidos interactivos digitales que resulten atractivos para los aprendices.

Los beneficios que esta herramienta de e-learning supone para el docente son varios. Por un lado, XOT crea un contexto de aprendizaje más organizado, donde todos los elementos de la unidad aparecen en la misma ventana, facilitando el almacenamiento del material didáctico (vídeos, ejercicios, respuestas, imágenes) en un solo archivo. Por otro lado, los proyectos están ubicados en Internet en un servidor de red, de modo que la edición del material se puede hacer desde cualquier ordenador en cualquier lugar. Además, XOT permite compartir los objetos de aprendizaje con otros docentes, fomentando la edición conjunta y la colaboración entre docentes, centros, departamentos, etc. El profesor puede explotar la funcionalidad del programa para orientar al alumno en el desarrollo de una competencia estratégica que le conduzca a una verdadera autonomía de aprendizaje.

Los objetos de aprendizaje de XOT introducen un elemento novedoso, interactivo y colorido que puede estimular la motivación de nuestros estudiantes, nacidos en la era digital. Con XOT los alumnos obtienen un feedback de manera inmediata que les permite reflexionar sobre su acercamiento al material didáctico y su comprensión del mismo. Además, el programa permite ajustar el tipo de letra, tamaño, color de fondo, transformar el texto en voz para adaptarlo a las necesidades de los aprendientes, facilitando así la accesibilidad a estudiantes con problemas auditivos, dislexia, etc.

El proyecto Xerte, que incluye Xerte Online Toolkits 1.7 y Xerte 3.0, su homónimo para especialistas con conocimientos de programación informática, fue desarrollado por Julian Tenney para la Universidad de Nottingham, Reino Unido, con el objetivo de cumplir el plan estratégico de e-learning con el que se busca desarrollar de manera efectiva la implementación de las nuevas tecnologías a través de los planes de estudio en todos los grados. En sus cinco años de vida, el proyecto ha recibido varios premios prestigiosos, entre ellos, IMS Platinum Global Learning Impact Awards 2010 y

ALT Learning Technologies of the Year 2009¹. A la vez, cuenta con una gran popularidad en más de ciento sesenta y tres países y está instaurado en todos los sectores de la educación británica, desde colegios a universidades, y en todas las áreas de conocimiento, desde las humanidades hasta las ciencias.

¿QUÉ SE PUEDE HACER CON XERTE ONLINE TOOLKITS?

Originariamente, XOT fue diseñado para ser implementado en diversas materias y asistir a los profesores de la Universidad de Nottingham a introducir un elemento de e-learning en sus clases. Con el tiempo, el programa ha ido adaptándose a las exigencias del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras y se han ido introduciendo ciertas propiedades (ej. pestaña con caracteres de acentuación) que hacen de XOT una excelente herramienta para la creación de «objetos de aprendizaje». XOT permite crear unidades didácticas con textos, material multimedia (audio, vídeos y fotos), navegación adaptada (columnas, presentación en acordeón, etc.), interactividad (ejercicios de elección múltiple, verdadero o falso, rellenar huecos, unir parejas, imágenes interactivas, concursos, etc.) juegos (de memoria, el ahorcado) y miscelánea, (mapas de Google, RSS Feed, vídeos de Youtube, presentaciones de Flickr, traducciones, etc.).

El programa permite diseñar un feedback para los ejercicios interactivos, combinar los ejercicios con explicaciones en texto, presentar el objeto de aprendizaje resumiendo los puntos principales de la actividad o cerrar con una evaluación y apuntar a futuros puntos de acción. La transcripción de los vídeos o audios se puede incluir en una pestaña al lado del material que los estudiantes pueden manipular, mostrándolo o escondiéndolo. En cada una de las páginas de las que consiste el objeto se pueden seleccionar una serie de propiedades opcionales que incluyen imagen de fondo, diferentes tipos de menú, icono, lengua, glosario, botón de ayuda, etc. Los formatos que se aceptan son, sin embargo, algo reducidos, ya que el programa solo procesa fotos en .JPG, audio en .MP3 y vídeos en .FLV.

El programa tiene dos interfaces, una de edición, [Vea. Figura 1 en Apéndice] en la que se selecciona la funcionalidad, se incorpora el material y se añaden las propiedades y otra (haciendo click en Play), la interfaz gráfica del usuario [Vea. Figura 2, 3 y 4 en Apéndice], donde los contenidos adquieren la forma con la que nuestros estudiantes trabajarán. Cada una de las páginas que se crea durante el proceso se puede copiar y reeditar, para ahorrar tiempo y aprovechar la disposición de las actividades en el objeto. Después de terminar con la edición se recomienda hacer click en el botón Publish para guardar los cambios que se han efectuado. Una vez listo el objeto de aprendizaje, se puede exportar como archivo .ZIP para después poder desplegarlo en cualquier sitio web o archivo .SCORM, un paquete fácil de importar a Ambientes Virtual de Aprendizaje (AVA) como WebCT, Blackboard, Moodle, Camtools, etc. Para una información más detallada de XOT y su uso técnico véase (Tenney, 2007) y el sitio web de la Universidad de Nottingham, www.nottingham.ac.uk/xerte.

¹ UNIVERSITY OF NOTTINGHAM (Reino Unido): [en línea]
<<http://comms.nottingham.ac.uk/learningtechnology/2011/09/02/happy-birthday-xerte-using-xerte-and-toolkits/>>

¿EN QUÉ CONTEXTOS USAR XERTE ONLINE TOOLKITS?

En primer lugar deberíamos valorar con qué nivel de independencia queremos que nuestros estudiantes utilicen los objetos de XOT y qué nivel de autonomía y responsabilidad de su aprendizaje queremos que alcancen. XOT podría utilizarse en contextos de educación a distancia, en la enseñanza presencial con la figura del profesor o como estudio independiente dentro de un contexto de enseñanza presencial.

Autonomía e independencia son términos complejos que se han usado de maneras diversas en el campo de Adquisición de Segundas Lenguas sin que parezca haberse llegado a un acuerdo. En algunos estudios, se habla de ellos de manera intercambiable (Vea. White, 2008:6); para otros, como Oxford (2008:42), aprendizaje independiente es aquel en el que no interviene un profesor, mientras que el aprendizaje autónomo se puede dar tanto de manera independiente como en clase. White (2008:4) explora tres interpretaciones del término independencia basadas en el contexto, la filosofía de aprendizaje y los atributos del aprendiente. Es con esta última con la que nosotros trabajaremos, la que se refiere a las habilidades, conocimientos y estrategias que se adquieren y se usan durante un aprendizaje autodirigido. Entendemos «ser independiente», por lo tanto, como la actitud de tomar responsabilidad del propio aprendizaje y aprender a aprender, en situaciones en las que el alumno se enfrenta solo al material de estudio. Para que se garantice esa autonomía, la tarea del profesor, en este contexto de aprendizaje independiente, consistiría en adoptar un enfoque didáctico con el que se prepare y guíe a los aprendientes a aprovechar y beneficiarse de ese contexto, por ejemplo entrenando y desarrollando su competencia estratégica.

Cuando el alumno utiliza los objetos de XOT en un contexto independiente con ejercicios que han sido creados por el docente, la funcionalidad del programa se hace especialmente práctica, útil y relevante para las actividades de lengua que, por su naturaleza, se prestan más a un trabajo individual, como ocurre con la escucha unidireccional, la lectura o escritura, a las que normalmente el tiempo que se dedica varía grandemente entre estudiantes. Podemos observar que actividades de lengua como la expresión e interacción oral requieren una reciprocidad por parte de otro estudiante que no siempre es posible transmitir a través del medio digital. Aun así, XOT puede ser una plataforma ideal para guiar al alumno en la preparación de los procesos previos a la producción oral, instruyéndolo en las estrategias que se ponen en funcionamiento en este tipo de actividades.

¿CÓMO EXPLOTAR EL USO DE XERTE ONLINE TOOLKITS?

Utilizaremos XOT para diseñar objetos de aprendizaje de ELE para el estudio independiente, complemento a las clases presenciales, en los que trabajaremos con la comprensión auditiva en particular. Para asistir a los aprendices a alcanzar autonomía y tomar responsabilidad de su propio aprendizaje, los objetos se crearán teniendo en cuenta el desarrollo de su competencia estratégica.

Pero, ¿qué son las estrategias? Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que sigue el estudiante con el objetivo de alcanzar una competencia comunicativa, a la que se llega con la suma de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Más particularmente, las estrategias son «acciones específicas que realiza el aprendiente para hacer el proceso de aprendizaje más sencillo, rápido,

placentero, autónomo, efectivo y transferible a nuevas situaciones» (Oxford, 1990:8). Existen diferentes taxonomía de estrategias según la función que éstas cumplen. Oxford (Ibíd.) las divide en estrategias Directas, aquellas que hacen un uso directo de la lengua meta (memoria, cognitivas, compensación) y estrategias Indirectas, aquellas que gestionan, controlan y dirigen el aprendizaje (metacognitivas, afectivas, sociales) complementando a las directas. Harris (2003:4) habla de una categorización más común, sencilla y actualizada distinguiendo entre estrategias cognitivas, en las que existe un procesamiento directo de la lengua y metacognitivas, mecanismos que guían y controlan los procesos cognitivos durante el aprendizaje: centrarse en la tarea, planear, organizar, controlar y evaluar.

Diferentes estudios muestran la relevancia del uso de estrategias para un aprendizaje de éxito en contextos independientes, siendo las estrategias metacognitivas las que parecen determinar una mayor o menor evolución lingüística. White (1995) lleva a cabo investigaciones sobre aprendices en programas a distancia y concluye que éstos utilizan más estrategias metacognitivas que los que aprenden en un contexto en el que media el profesor, precisamente porque tratan de compensar la ausencia de un docente. Por su parte, Vandergrift (2003 en 2008:90), en un estudio sobre adolescentes franceses pone de manifiesto que los estudiantes con mejores resultados en procesos auditivos usan el doble de estrategias metacognitivas que sus homólogos con peores resultados.

En este contexto de aprendizaje independiente en línea con XOT, en el que el estudiante se enfrenta solo a actividades en la lenguas meta, parece más que relevante incluir un componente de instrucción en estrategias en el diseño de objetos de aprendizaje. Una propuesta de cómo desarrollar la competencia estratégica es la de Harris (2003), quien adapta las estrategias de ámbitos presenciales a un contexto de aprendizaje a distancia. Harris diseña junto con otros un manual de instrucción estratégica, aplicable al estudio de cualquier L2, que sigue una secuencia en 4 fases (Ibíd.:14-15) para promover la autonomía en el aprendiente: Explorar (reflexionar sobre experiencias de aprendizaje anteriores y aplicarlas a un texto escrito o auditivo), Leer y Pensar (explicar las estrategias claves de forma sencilla), Practicar (contextualizar las estrategias del manual con materiales de la L2 que se aprende) y Reflexionar (evaluar las estrategias que se han utilizado en la práctica, el progreso efectuado y debatir sobre vinculaciones entre los problemas y las estrategias empleadas). El manual se compone de actividades que fomentan el uso de las estrategias, pero la instrucción está descontextualizada de contenidos culturales, léxicos o gramaticales específicos a la L2. Si bien la didáctica de la competencia estratégica en este contexto resulta indiscutible, el hacerlo de manera aislada podría constituir un problema en ciertos medios de enseñanza-aprendizaje, debido a la disponibilidad de tiempo o a la desmotivación de los estudiantes, que no verían un progreso inmediato de sus conocimientos lingüísticos de la L2. Los programas educativos son tan amplios y hay tan poco tiempo en el que poder cubrir todos los contenidos, que dedicar varias clases a instruir a nuestros estudiantes exclusivamente sobre las estrategias metacognitivas, no parece una solución viable. Un modo de adaptar el modelo de Harris (2003) a nuestros requisitos sería integrar el entrenamiento de la competencia estratégica a las actividades propias de lengua en ELE a través de la plataforma de Xerte Online Toolkits.

Por su parte, Vandergrift (2008:101) crea un útil cuestionario de Concincenciación metacognitiva para aplicar a los procesos auditivos y lo complementa con un sólido modelo de secuenciación que se erige en tres fases: Planificación (actividades de pre-

escucha de preparación al tema y al tipo de texto, familiarización y concienciación con el material con el que los oyentes van a trabajar), Control (actividades de comprensión y verificación de la información durante la escucha) y Evaluación (actividades tras la escucha: reflexión sobre la dificultad de la tarea, discusión de las estrategias utilizadas, definición de objetivos futuros) (Ibíd.: 94-5). Mediante una serie de actividades en las que se invita a los estudiantes a formular y verificar hipótesis sobre un documento auditivo se les guía en la adquisición de un conocimiento implícito sobre los procesos de escucha. Parte del éxito de la secuenciación de Vandergrift depende, sin embargo, de un constante diálogo y verificación con otros aprendientes de la clase y con el profesor. Para poder trabajar con esta secuenciación en un contexto de aprendizaje independiente se hace necesaria una herramienta como XOT que facilite un diálogo interactivo con el aprendiz y proporcione un feedback inmediato que compense la falta de compañeros o docente.

Para el diseño de actividades interactivas de estudio independiente, utilizaremos el marco teórico-práctico de Vandergrift (2008:94-95) adaptándolo al medio digital de XOT para orientar al aprendiz en la adquisición y uso de estrategias de los procesos de escucha (antes, durante y después). Integraremos a la vez el entrenamiento de estrategias a una unidad en la que se tratan contenidos culturales, gramaticales y/o nocio-funcionales. Este modelo se sustenta sobre una fuerte base teórica y empírica (Vea. Vandergrift, 2008:97) que claramente beneficia al aprendiz en la resolución de tareas, comprensión de material auditivo y desarrollo de la competencia estratégica, conduciéndolo a una mayor autonomía y responsabilidad de su propio aprendizaje.

EL DISEÑO DE ACTIVIDADES INTERACTIVAS EN XOT PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

La unidad didáctica que hemos diseñado con XOT busca desarrollar la competencia estratégica (metacognitivas especialmente) del aprendiz en procesos auditivos en un ámbito de estudio independiente (la unidad íntegra puede verse en <www.nottingham.ac.uk/toolkits/play_5716>). Más abajo se recogen las actividades de las que se compone la unidad junto con las estrategias que se ponen en práctica en cada una de ellas. Antes, tal vez sean necesarias unas breves aclaraciones sobre la estructura de la misma:

- La unidad se estructura en tres fases: *Planificación*, *Control* y *Evaluación* siguiendo el modelo de secuenciación de Vandergrift (2008:94-5). Cada una de ellas se compone de más de una actividad y de un total de tres visionados del material audiovisual: una entrevista con la escritora chilena Isabel Allende tomada y del Magazine Literario *Página2* de RTVE y editada para nuestro propósito. El archivo original puede verse en : <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/pagina-2/pagina-2-isabel-allende/1200625/>>
- Las láminas de *Para* y *Piensa* tienen como principal fin llevar al aprendiente a reflexionar sobre las estrategias metacognitivas de manera que se estimule su participación, y con las que tome conciencia de su propio aprendizaje. Las láminas se intercalan con las actividades específicas de lengua, en las que se desarrollan otras estrategias, para que éstas estén disponibles en el momento en el que deben utilizarse y se les permita activar las estrategias apropiadas para realizar la actividad de manera satisfactoria. Las láminas constan de un *feedback*

en el que se señalan buenas prácticas y se anima a los aprendientes a continuar utilizando o empezar a utilizar dichos recursos.

- El tipo de actividades que hemos seleccionado de las plantillas de XOT permite dar un *feedback* interactivo a las hipótesis de los estudiantes sobre el contenido del material audiovisual. Este *feedback* ha sido diseñado basándonos en predicciones hechas tomando en cuenta criterios sobre el dominio de la lengua esperado y errores frecuentes en este nivel.

Unidad didáctica: Isabel Allende y su nueva novela «El cuaderno de Maya»:

Objetivos culturales: acercar al estudiante a una escritora del mundo hispano y a su obra

Objetivos funcionales: aprender a hablar del argumento de una novela

Objetivos gramaticales: uso, práctica y repaso del tiempo presente

Destrezas: Comprensión auditiva, expresión escrita

Tiempo: 60 minutos (+ escritura)

Nivel: estudiantes universitarios A2 (MCER)

Fase de planificación (pre-visionado)	Estrategias metacognitivas utilizadas
Título de la unidad Tabla de contenidos y objetivos	Centrar el aprendizaje: concienciar al estudiante de su calidad de estudiante e informal sobre los objetivos de la unidad
Lámina 1: PARA Y PIENSA I: ejercicio de elección múltiple para reflexionar sobre las estrategias de planificación, con <i>feedback</i> anticipado sobre buenas prácticas	Centrar el aprendizaje, planear, organizar. Reflexionar sobre el propio aprendizaje Establecer objetivos
Palabras :lluvia de ideas sobre "literatura" Categorías: agrupación de palabras para estimular la ampliación de léxico Vocabulario útil: asociación de léxico a su definición	Centrar el aprendizaje: visión general del tema, enlazar con conocimientos ya adquiridos, anticipar posibles palabras para identificar posteriormente en la audición

Fase de control (durante el visionado)	Estrategias metacognitivas utilizadas
Lámina 2: PARA Y PIENSA II: ejercicio de elección múltiple para reflexionar sobre las estrategias utilizadas durante la escucha. <i>Feedback</i> interactivo sobre buenas prácticas	Reflexionar sobre el propio aprendizaje. Establecer objetivos para la escucha
Primer visionado	Control durante la audición: verificación de hipótesis
Palabras clave: identificar las palabras clave del audio	Atención selectiva
Segundo visionado – Comprensión: ejercicio de elección múltiple sobre ideas generales del documento.	Resolver problemas Inferir usando el contexto (estrategia cognitiva) Verificar las hipótesis

Lámina 3: PARA Y PIENSA III: ejercicio de elección múltiple para reflexionar sobre más estrategias utilizadas durante la escucha. Feedback interactivo sobre buenas prácticas	Reflexionar sobre el propio aprendizaje Establecer objetivos para la escucha
Tercer visionado – Comprensión: ejercicio de preguntas de respuesta abierta para controlar la comprensión	Escuchar información detallada Inferir usando el contexto (estrategia cognitiva)

Fase de evaluación (post-visionado)	Estrategias metacognitivas utilizadas
Lámina 4: PARA Y PIENSA IV: ejercicio de elección múltiple para reflexionar sobre la estrategias utilizadas durante la escucha y su funcionamiento, la dificultad de la tarea y para definir objetivos futuros. Feedback interactivo sobre buenas prácticas	Reflexionar sobre el propio aprendizaje Establecer objetivos para futuras audiciones
Argumentos: práctica gramatical del tiempo presente Práctica: tarea final de la unidad: hablar del argumento de una novela por escrito	Resolución de problemas: identificar qué se necesita hacer y qué estrategia cognitiva aplicar.
Ayuda para la escritura : guía sobre el antes, durante y después de la escritura	Reflexionar sobre el propio aprendizaje para: organizarse y planear una tarea, establecer objetivos, resolver problemas y evaluar la propia producción escrita.

¿QUIÉN PUEDE USARLO?

Cualquier docente que esté interesado en crear material interactivo con una interfaz atractiva y un ámbito cómodo de aprendizaje que atraiga y motive a sus estudiantes debería usar esta herramienta de e-learning. Es un programa gratuito que, al estar ubicado en un servidor de red, facilita el acceso desde cualquier ordenador. La manera más cómoda de trabajar es a través de la página de TechDis, servicio de asesoramiento en el uso de las tecnologías para la inclusión de estudiantes con problemas y cooperador en el proyecto Xerte, en esta URL: <http://www.techdisplayxerte.info/>. Esta página permite almacenar los objetos de aprendizaje hasta el último domingo de cada mes por lo que se advierte de la importancia de exportarlos como archivo .ZIP o .SCORM antes de dicha fecha. Véase también la URL de la Universidad de Nottingham para el proyecto, <http://www.nottingham.ac.uk/xerte>, desde donde se puede descargar Xerte 3.0.

CONCLUSIÓN

El objetivo de esta comunicación ha sido doble. Por un lado, hemos presentado a la comunidad docente una herramienta online diseñada por la Universidad de Nottingham, Xerte Online Toolkits, para la creación de material interactivo que per-

mite incorporar una cantidad importante de contenidos digitales. Por otro lado, hemos compartido una unidad didáctica desarrollada con esta herramienta que tiene como objetivo fomentar el uso de estrategias de aprendizaje en las comprensiones auditivas para mostrar la viabilidad de XOT como contexto ideal para ámbitos de estudio independiente. A esta unidad con contenidos culturales, gramaticales y nocio-funcionales le hemos incluido un modelo de entrenamiento de estrategias integrado basado en el marco teórico-práctico de (Vandergrift, 2008) que orienta al estudiante en los procedimientos metacognitivos antes, durante y después de la escucha, y garantiza un reflexión sobre el modelo de aprendizaje propio fomentando la autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

- HARRIS, Vee (2003): Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context, *TESL-EJ*, 7 (2) [en línea] <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volumc7/ej26/ej26a1/>>
- HAUCK, Mirjam y Regine HAMPEL (2008): «Strategies for Online Learning Environments », *Language Learning in Independent settings*. Bristol: Multilingual Matters, 283-302.
- OXFORD, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, Rebecca (2008): «Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning», *Language Learning in Independent settings*. Bristol: Multilingual Matters, 41-66.
- RTVE (España): Isabel Allende, Página2 [en línea] <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/pagina-2/pagina-2-isabel-allende/1200625/>>
- SCHARLE, Ágota y Anita SZABÓ (2000): *Learner Autonomy, a guide to developing learner responsibility*, Cambridge: CUP
- TECHDIS (Reino Unido): Xerte Sandpit [en línea] <<http://www.techdisplayxerte.info/>>
- TENNEY, Julian (2007): *An Introduction to Interactive development*, [en línea] <<http://www.nottingham.ac.uk/xerte/manual/XerteGettingStarted.pdf>>
- UNIVERSITY OF NOTTINGHAM (Reino Unido): Xerte [en línea] <<http://www.nottingham.ac.uk/xerte> >
- UNIVERSITY OF NOTTINGHAM (Reino Unido): Key events in the life of Xerte [en línea] <<http://comms.nottingham.ac.uk/learningtechnology/2011/08/29/happy-birthday-xerte-key-events/>>
- VANDERGRIFT, L. (2008): «Learning Strategies in Listening Comprehension», *Language Learning in Independent settings*. Bristol: Multilingual Matters, 84-102.
- WHITE, Cynthia (1995): «Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings» *System* 23, 207-221.
- WHITE, Cynthia (2008): «Language Learning Strategies in Independent Language Learning: An overview », *Language Learning in Independent settings*. Bristol: Multilingual Matters, 3-24.

APÉNDICE



Figura 1. Interfaz de edición en Xerte Online Toolkits.



Figura 2. Interfaz gráfica de usuario (GUI) en Xerte Online Toolkits.

EDMODO O CÓMO GESTIONAR LA CLASE COMUNICATIVA DE FORMA FÁCIL Y EFICAZ

Guillermo Gómez Muñoz

Universidad de Deusto

RESUMEN: Las plataformas educativas son una de las aportaciones más relevantes de las TIC al proceso educativo. Durante unos años, Moodle ha sido reina y señora entre estas herramientas. Sus características la hacen altamente personalizable y adaptable a todo tipo de contextos. Edmodo, por contra, es una herramienta ya cerrada, de código privativo, pero que, sin embargo, enfatiza uno de los puntos débiles de Moodle: la comunicación. Dado que el objetivo de las clases de ELE es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, esta herramienta, mitad plataforma, mitad red social educativa, parece apropiada para dicho fin. En este artículo se abordarán sus características, su facilidad de uso y algunas formas de explotación de la misma para el aula de ELE.

¿QUÉ APORTAN LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS A LA ENSEÑANZA?

Uno de los aspectos que ha caracterizado a la educación durante la primera década del siglo XXI ha sido la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta entonces, cuando en un aula se hablaba de tecnología, solía relacionarse con la compra de ordenadores o software, normalmente de alto coste y con fines muy específicos. Sin embargo, en los últimos años se ha vivido un abaratamiento general del *hardware*, una popularización de los dispositivos portátiles y una democratización del software, en particular, por el empuje del software libre y de las herramientas web 2.0. Sin lugar a dudas, la primera década del siglo XXI puede ser recordada por la expansión de internet a prácticamente todos los ámbitos sociales y su introducción masiva en las aulas.

El campo del español como lengua extranjera (ELE) no ha quedado al margen. No obstante, la introducción de las TIC en este campo educativo ha sido irregular, desordenada y carente, en muchos casos, de la suficiente reflexión previa acerca de los objetivos pedagógicos, confundiendo las TIC con los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, tal y como recuerda Simons (2010), «la implementación de las TIC no es un fin en sí, sino un medio posible para hacer que la enseñanza de lenguas sea más eficaz».

Las plataformas educativas virtuales, dada su orientación específicamente educativa, han tenido una fuerte implantación desde hace unos años en diferentes contextos educativos. Entre todas ellas, destaca Moodle, un proyecto elaborado usando software libre. La gratuidad de la plataforma en sí, añadida a la capacidad de con-

figurarla al gusto del contexto concreto para el que se necesite, ha colaborado enormemente en su expansión hasta convertirla en la plataforma educativa virtual más popular.

Al mismo tiempo, fuera del ámbito específicamente educativo, en esta primera década del siglo XXI, han aparecido las redes sociales virtuales. El incremento de sus usuarios ha sido imparable, en especial, desde hace cinco años. En particular, destacan redes sociales virtuales como Facebook, Tuenti, LinkedIn o Twitter (un servicio de microblogging, considerado por muchos una red social en toda regla). Si bien es cierto que existen multitud de experiencias de docentes con las mismas, estas redes no fueron pensadas específicamente para la educación.

La herramienta que a continuación se presenta, Edmodo, se caracteriza por tratar de mezclar lo mejor de cada una de las anteriores: el uso específicamente pedagógico de las plataformas educativas y el carácter eminentemente comunicativo de las redes sociales virtuales. Aunque Edmodo se presenta a sus usuarios como una plataforma educativa, algunos de los rasgos que la hacen atractiva para la clase de ELE son los típicos que se asociarían a una red social.

EDMODO VS. MOODLE

Dado que ambas se consideran plataformas educativas y puesto que Moodle tiende a considerarse como la plataforma estrella, parece oportuno comparar Edmodo con Moodle para observar en qué aspectos se parecen y en cuáles se diferencian.

Moodle	Edmodo
Plataforma educativa	Plataforma educativa + red social
Software libre	Software privativo
Administración compleja	Administración sencilla
Modular (módulos temporales, unidades...)	Comunicativo (muro)
Cursos	Grupos

La semejanza más evidente radica en que ambas son plataformas educativas y, en consecuencia, fueron creadas con el horizonte puesto en su aplicación en contextos educativos. Sin embargo, aun siendo semejantes, Edmodo nace en el momento de mayor esplendor de las redes sociales virtuales y, por ello, la concepción de la plataforma en sí misma se ve abiertamente influenciada por diversos rasgos característicos de las redes sociales, desde elementos que afectan meramente al diseño, hasta espec-

tos de mayor calado como es la organización del contenido de la plataforma. En este sentido, podemos decir que Moodle tiene una organización modular, ya sea en módulos temporales, en unidades didácticas, etc. Sin embargo, Edmodo pone el acento en la comunicación, otorgando el puesto central dentro de la plataforma al muro, similar en funciones y distribución al muro de Facebook¹.

La influencia de las redes sociales sobre Edmodo se puede observar también en un pequeño detalle: la forma de denominar a los cursos. Así, en lugar de utilizar la tradicional denominación de curso, los denomina *grupos*, al más puro estilo social. Puede parecer solamente un detalle, sin embargo, este aspecto también afecta a la forma de organización de los grupos y a la participación de los alumnos y del profesor. Un claro ejemplo es la participación y el envío de mensajes al muro. Así, por ejemplo, se puede enviar un mismo mensaje a diversos grupos a la vez de modo que se puedan hacer comentarios al mensaje desde los diversos grupos. De esta forma, podrían estar participando en la misma actividad o en el mismo comentario los alumnos de varios grupos.

Por lo demás, cabría destacar que Moodle es una plataforma elaborada a partir de software libre, lo cual le aporta buena parte de su potencial. Edmodo, por contra, es software privativo, por lo que no pueden hacerse modificaciones en la plataforma más allá de las configuraciones básicas que de por sí ofrece. De todos modos, mientras que el gran potencial de Moodle lo hace complejo a la hora de administrarlo, Edmodo es de una sencillez extrema, especialmente para aquel usuario acostumbrado al uso de redes sociales virtuales.

EDMODO: ¿PLATAFORMA O RED SOCIAL EDUCATIVA?

Observada la comparación de plataformas, cabe preguntarse hasta qué punto Edmodo es una plataforma o una red social educativa. Si buscamos una respuesta en la propia guía elaborada por los administradores de Edmodo, lo que encontramos es lo siguiente: «Edmodo is a secure, social *learning platform* for teachers, students, schools and districts.» (Edmodo FAQ) Es decir, los propios creadores de Edmodo lo consideran una plataforma educativa. Sin embargo, hablan de una plataforma social y en la descripción de la misma le otorgan características que dirigen más bien hacia una red social educativa: «We provide a safe and easy way for your class to **connect and collaborate, share content and access homework, grades and school notices**. Our goal is to help educators **harness the power of social media** to customize the *classroom* for each and every learner.» (Edmodo FAQ)².

¹ Las semejanzas con Facebook no se quedan exclusivamente en este nivel. El mismo diseño de Edmodo, el color de la plataforma (azul), la situación de las opciones de perfil o de configuración, el sistema de notificaciones... todo ello recuerda a Facebook. Este aspecto puede parecer un mero detalle de diseño pero tiene su influencia sobre la percepción que los estudiantes tienen acerca de esta aula virtual y sobre su posible rechazo.

² En la descripción hemos destacado en cursiva las características que lo asemejan más a una plataforma educativa. Las que lo acercan a una red social quedan resaltadas en negrita.

The screenshot shows the Edmodo interface for a group named "Español A1_junio2011". The top navigation bar includes "Inicio", "Perfil", and "Cuenta". The main content area displays a message from Guillermo Gómez a regarding a "Redacción 3" assignment. The message text reads: "Un amigo tuyo le va a visitar para conocer tu ciudad. Escribe un email describiendo tu ciudad y dale qué necesitas visitar." It is dated "16 jun, 2011" and includes options to "Comentar" or "Etiquetar". Below this, a post from Ahmad A. a is visible, dated "15 jun, 2011", with a "Preview" button. The right sidebar shows "Notificaciones" (11 assignments delivered, 3 events upcoming) and "Español A1_junio2011" group details, including a group code "12bqnl" and options for "Configuración Del Grupo", "Suscribir Grupo A Una Fuente", and "Página Publica". The bottom of the sidebar shows "Membres (7)" and "Administrar".

Si analizamos la descripción elaborada para la guía de Edmodo, observamos claramente cómo se utilizan conceptos propios de una plataforma y de una red social indistintamente. De todos modos, sí que parece evidente que se pone el acento en temas como la *conexión*, la *colaboración* o el *compartir*, todos ellos aspectos muy presentes en las redes sociales y que las configuran tal y como son. No solo eso sino que lo que hace de Edmodo una herramienta diferente y atractiva para un aula de ELE es precisamente lo que tiene de red social educativa.

Llegados a este punto, parece sensato preguntarse por qué puede ser útil usar Edmodo en el aula de ELE. Lo primero que cabe decir, antes de responder a esta pregunta, es que Edmodo no es ninguna panacea. Es una herramienta más, entre las muchas que existen, con sus potencialidades y sus debilidades. *¿Cuál es su potencial?*

En primer lugar, que pone el acento en la comunicación y, puesto que en la clase de ELE lo que intentamos es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, parece evidente que Edmodo puede ser un buen colaborador para el profesor. En segundo lugar, su sencillez. Muchos docentes, atraídos por las TIC pero con miedo a que la técnica los supere, suelen mostrarse remisos a utilizarlas en sus cursos. Sin embargo, Edmodo ofrece un sistema de configuración y de gestión sumamente sencillo. Además, su diseño cercano a una red social tan conocida y utilizada como Facebook lo convierte en una herramienta atractiva, tanto para el profesor como para el alumno. Y en tercer y último lugar, Edmodo es una herramienta que permite fácilmente individualizar el proceso de aprendizaje, ya sea a partir de mensajes del muro o con las tareas (asignaciones), que pueden enviarse a toda la clase, a un grupo de estudiantes o a un alumno en concreto.

SI SE PARECEN TANTO, ¿POR QUÉ USAR EDMODO Y NO FACEBOOK?

Esta pregunta surgió durante el taller llevado a cabo en el congreso y, sin lugar a dudas, es una pregunta lógica y pertinente. Si su diseño, su configuración y su modo de uso se parecen tanto, ¿por qué no usar directamente Facebook?

En primer lugar, cabe comentar que el uso de Edmodo y de Facebook sería excluyente. Es decir, si se usa uno carece de sentido utilizar el otro, puesto que en muchos aspectos se parecen mucho. Dicho esto, también es necesario precisar que a lo largo de este artículo no se está proponiendo que se utilice Edmodo porque sea mejor que Facebook. Cada uno tiene sus particularidades y el uso de uno u otro puede estar perfectamente justificado dependiendo de cuáles sean los objetivos del docente.

Por otro lado, pese a que hasta el momento hemos destacado las características más sociales y comunicativas de esta plataforma, un aspecto de Edmodo que puede atraer a muchos docentes son, precisamente, sus características clásicas de plataforma educativa, características de las que carece Facebook. Esto es, el hecho de que se puedan enviar tareas a los estudiantes y la plataforma ofrezca un sistema de evaluación online y de recopilación de notas. En este sentido, resulta ciertamente útil, tanto para el profesor como para los alumnos, el poder tener guardadas en una plataforma las tareas, por ejemplo, de expresión escrita que se han ido realizando a lo largo del curso. Para el docente es una potente herramienta de observación del proceso de aprendizaje. Asimismo, el alumno tiene la posibilidad de acceder, en cualquier momento, a sus tareas pasadas para revisar cuáles fueron sus errores, una función que también se puede hacer con las tareas en papel. No obstante, la plataforma ofrece un cierto orden que suele perderse en el material en papel.

Finalmente, a la hora de elegir entre Edmodo y Facebook, en nuestro caso particular ha influido bastante el carácter sumamente personal que tiende a tener un perfil en Facebook. Pese a que, en estos momentos, las opciones de privacidad de Facebook son altamente configurables³, muchos usuarios, entre los que se suelen contar nuestros alumnos, desconocen estas opciones dado que, aunque se les tiende a considerar nativos digitales, su competencia digital está muy poco desarrollada⁴. Por ello y por un cierto temor al rechazo que pudiera crear en nuestros estudiantes la aparición del profesor en sus círculos personales de Facebook, se ha optado por Edmodo, una plataforma-red social educativa en la que su vida personal no está, de primeras, presente.

BREVE TUTORIAL SOBRE EDMODO

A continuación, se explicarán brevemente las distintas partes de la plataforma, las opciones de configuración y la forma de enviar mensajes, asignaciones, etc. No es más

³ Actualmente, el acceso a un perfil se puede privatizar en grados distintos, incluso rompiéndose la tradicional relación recíproca de amigo-amigo. Facebook, presionado por el modelo Twitter (yo te sigo pero tú no me tienes por qué seguir) y por el modelo de círculos de Google Plus, ha mejorado su sistema de creación de listas de amigos e incluso ha introducido la figura del suscriptor, un usuario que sigue las actualizaciones de otro sin ser su amigo y, por tanto, sin tener la misma relación recíproca: <http://onsoftware.softonic.com/manual-de-facebook-iii-privacidad>

⁴ El concepto de nativo digital fue propuesto por Mark Prensky en 2001. No obstante, desde entonces, no ha hecho más que ponerse en duda. A este respecto, son interesantes las reflexiones de Jordi Martí en su blog: <http://www.xarxatic.com/%C2%BFdonde-estan-los-nativos-digitales/>

que un breve tutorial en el que se destacarán los elementos principales. Para información más detallada, Edmodo ofrece una guía muy completa en inglés, traducida por Alejandro Folch Gascón al español⁵.

REGISTRO Y ACCESO A EDMODO

Edmodo ofrece dos posibilidades de registro: *el registro como profesor y el registro como alumno*. Como profesores, debemos elegir la primera opción puesto que nos posibilita crear grupos (cursos). Esto no nos impide participar como alumnos en otros



cursos (por ejemplo, cursos de formación sobre la plataforma). En el caso del registro como profesores, se demandan los siguientes datos: *usuario y contraseña* (los crea el profesor), *email, título* (Dr., Sr., Sra... también puede no elegirse ninguno), *primer nombre y apellido*. En el caso del registro como

alumnos, hay que rellenar estos campos: *código del grupo* (el profesor tiene que dárselo a los estudiantes), *usuario y contraseña* (los elige el alumno), *email* (es optativo), *primer nombre y apellido*.

Una vez realizado el registro, no hay más que introducir el usuario o el correo electrónico y la contraseña en la pantalla principal de Edmodo. De este modo, se accede directamente al muro de los grupos.

DESCRIPCIÓN DE LA PLATAFORMA

Edmodo se organiza a partir de su elemento central: el *muro*. En el muro aparecen, de forma cronológica, todos los mensajes, asignaciones, alertas, quiz o votaciones que se hayan enviado a la plataforma. Además, se pueden usar filtros para separar las entradas en el muro por grupos o por el tipo de mensaje (mensaje, alerta, asignación, etc.). Es más, si se etiquetan las entradas, también se podría filtrar el muro por etiquetas.

Por otro lado, en los laterales del muro aparecen otros elementos de vital importancia. En el panel derecho, en primer lugar, destacan las *notificaciones*. Su funcionamiento es muy similar al de las notificaciones de Facebook. En este caso, nos avisa cuando hay un evento cercano (eventos introducidos en el calendario), una tarea pendiente de entregar, un comentario nuevo, un miembro nuevo en uno de los grupos, etc. En segundo lugar, en el mismo panel derecho, aparecen los *miembros del grupo*. En el mismo lugar está el acceso a la administración de los miembros del grupo. Finalmente, el panel derecho se cierra con las *carpetas* compartidas con cada grupo. Esas carpetas

⁵ Guía oficial de Edmodo – Frequently Asked Questions (en inglés): <http://help.edmodo.com/>. Traducción de la guía al español por Alejandro Folch Gascón: <http://es.scribd.com/doc/31662718/La-Guia-Para-Emplear-EDMODO>

The screenshot displays the Edmodo web interface. At the top, there is a search bar and navigation links for 'Calendario', 'Notas', and 'Biblioteca'. The main header reads 'Calendario, notas y biblioteca' and 'Notificaciones'. The user's profile, 'Guillermo Gómez', is visible on the left. The central area shows a 'Envío de mensajes' section with a text input field and a 'Muro de Edmodo' section. A task assignment is visible: 'Radicación 4' with a due date of '17 oct. 2011'. The task description asks for a short biography of a famous Spanish figure. Below the task, there is a preview of a document titled 'tema_5_biograf_a_personaje_hist_rico.doc'. The right sidebar contains 'Notificaciones' (11 assignments, 3 events), 'Español II_ Otoño 2011' group information, and 'Carpetas' (Agenda cultural, Aprender online, Cine en español, Comics).

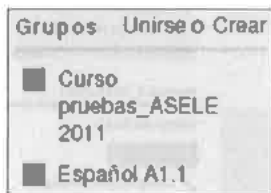
son enlaces a las creadas en la biblioteca de Edmodo para organizar los documentos que hayamos cargado a la misma.

En el panel izquierdo, destacan, en primer lugar, accesos directos a los tipos de mensajes del muro. Seguidamente, aparecen los *grupos* creados por el profesor o los grupos en los que participa el alumno. Pinchando en cada uno de ellos, el muro general de Edmodo se convierte en el muro exclusivo de cada grupo. Esta es la forma más sencilla de gestionar la plataforma y los diferentes grupos creados por un profesor. Además, si el usuario se ha unido a alguna comunidad, los accesos a las mismas aparecerían justo debajo de los grupos de clases.

Por último, en el panel superior, se encuentran tres elementos: el calendario, las notas y la biblioteca. En el *calendario* se pueden añadir eventos, para un día concreto o para un rango de fechas. Los eventos pueden ser del usuario, pueden afectar a un grupo entero, a varios o a todos los grupos. Automáticamente, también se añaden las fechas de entrega de asignaciones. La sección de *notas* muestra una tabla con todas las notas de cada grupo. Las notas se refieren a los resultados obtenidos por los estudiantes en las asignaciones. Finalmente, la *biblioteca* es un recopilador de recursos. Los recursos pueden ser archivos cargados desde el ordenador o hipervínculos a páginas de internet. Cada vez que se adjunta un archivo o un *link* a un mensaje del muro, este archivo o *link* se incorpora automáticamente a la biblioteca. Para evitar el caos de los recursos en la misma, lo mejor es organizarlos por carpetas. Las carpetas, además, pueden ser personales del profesor o pueden compartirse con los grupos de clase que gestiona.

¿CÓMO CREAR UN GRUPO?

Abrir un grupo de clase es sumamente sencillo en Edmodo. No hay más que acceder a la opción *Crear* en el panel izquierdo. Cuando se hace click en esta opción, se despliega un menú en el que hay que determinar el nombre del grupo, si se desea que los miembros sean de solo lectura, el nivel del grupo (desde la guardería infantil hasta la educación superior) y el área de trabajo del grupo (lenguajes mundiales, estudios sociales, etc.).



Cuando se crea el grupo, Edmodo genera un mensaje de confirmación en el que ofrece un código. Este código es el que hay que entregar a los alumnos para que puedan registrarse en la plataforma. De este modo, en cuanto se registran, la plataforma los asocia ya directamente con nuestro grupo. Más adelante, tanto el profesor como los alumnos pueden unirse a otros grupos de clase nuevos. Para ello no hay más que pinchar en *Unirse*, opción que aparece a la izquierda de *Crear*, en el panel de la izquierda.

El profesor puede recuperar el código de cada grupo en cualquier momento —e incluso cambiarlo— en el panel de administración del grupo, en la barra lateral derecha.

Una vez que el curso finaliza, los grupos pueden permanecer abiertos por tiempo indefinido. No obstante, en el momento que el profesor decide cerrarlos, existen dos opciones: eliminar y archivar un grupo. La primera opción no debería usarse más que en casos excepcionales puesto que toda la información generada durante el curso se perdería para siempre. La mejor opción siempre es *archivar* el grupo. Al archivarlo, el grupo desaparece de la lista de cursos activos del panel lateral izquierdo. Sin embargo, todo el contenido generado durante el curso permanece guardado y puede accederse a él, e incluso activar nuevamente el curso, en el menú *Mostrar Grupos Archivados* (en la parte inferior del panel lateral izquierdo).

Por último, para facilitar la gestión de los grupos, especialmente cuando el profesor tiene abiertos varios grupos simultáneamente, conviene otorgar a cada grupo un color diferente. Para ello, no hay más que pinchar en el recuadro de color que acompaña al nombre de cada grupo en el panel izquierdo. Al hacerlo, se despliega un menú de colores. Asociando a cada grupo un color distinto, visualmente es más sencilla la gestión de la plataforma.

¿CÓMO ENVIAR MENSAJES A LOS GRUPOS DE CLASE?

El envío de mensajes en la plataforma es sumamente sencillo y se asemeja, en extremo, al envío de mensajes y comentarios en redes sociales como Facebook. Lo primero que cabe reseñar es que existen cinco tipos de mensajes en Edmodo: los mensajes, las asignaciones, las alertas, los *quiz* y las votaciones. En este breve tutorial nos centraremos exclusivamente en los dos primeros.

Los *mensajes* son comentarios que se cuelgan en el muro de un grupo, de varios grupos o en el muro personal de uno o varios alumnos. A los mensajes se les puede adjuntar archivos cargados desde el ordenador, hipervínculos o archivos de la biblioteca. Cuando el mensaje se dirige a uno o a varios grupos, aparece publicado en el muro de esos grupos en cuestión, pudiéndolo leer todos sus miembros. Sin embargo, si el mensaje se dirige a un usuario concreto, el mensaje es privado y solo tiene acceso al mismo el receptor. Todos los mensajes pueden ser contestados vía comentario⁶.

Las *asignaciones* funcionan como mensajes, ya que también se cuelgan en el muro del grupo de clase. No obstante, tienen un objetivo muy claro: ser evaluadas. Las asignaciones tienen que tener un título, una descripción, una fecha de entrega y unos destinatarios (usuarios concretos, un grupo o varios grupos). También se les pueden adjuntar archivos o hipervínculos. Más allá de estos detalles, sus objetivos y modo de realización pueden ser diversos.

CÓMO GESTIONAR LA CLASE EN EDMODO

Hasta aquí hemos presentado las características generales de esta herramienta web educativa. Pero, ¿cómo podemos gestionar la clase usándola? ¿Para qué nos puede servir? A continuación, lanzamos tres usos no excluyentes que pueden ayudar a los profesores de ELE a gestionar sus clases con Edmodo de una forma sencilla y eficaz.

EDMODO COMO REPOSITORIO DE CONTENIDOS

Este sería uno de los usos más tradicionales de las plataformas educativas. De todos modos, no deja de ser un uso interesante y que suele estar muy bien valorado por los alumnos. Edmodo puede convertirse en un buen repositorio de materiales de clase, presentaciones o enlaces a páginas web de interés para el estudiante de español.



⁶ En este aspecto, cabe destacar una debilidad de Edmodo: en los comentarios no se puede adjuntar documentos o imágenes, lo que supone un cierto trastorno para ciertas actividades de clase.

Para no perderse en el intento de generar una buena biblioteca de recursos, conviene que el profesor ordene los archivos y los enlaces que se almacenen en la biblioteca con un sistema de carpetas (compartidas con los diversos grupos) claro y bien gestionado. A continuación, proponemos algunas carpetas que, en nuestra opinión, no deberían faltar, en la biblioteca del estudiante de ELE, puesto que pueden colaborar en gran medida a que el estudiante genere, aunque sea de forma inconsciente, un entorno personal de aprendizaje óptimo⁷: recursos online para el aprendizaje, blogs interesantes, cine en español (cortometrajes online), comics en español, cuentos en español, diccionarios online y periódicos, revistas y radios en español.

EDMODO COMO TAREA

La opción de envío de asignaciones abre las puertas, también, a que la plataforma se convierta en un lugar de gestión de las tareas. Parece lógico que las tareas tuvieran una realización o una culminación online, aunque tampoco tendría por qué ser obligatorio. Incluso para tareas offline, Edmodo serviría como entorno en el que el estudiante puede ver resumidas sus notas para cada tarea y los comentarios que obtuvo del profesor.

Esta opción de Edmodo, en nuestro caso, se ha usado sobre todo para el trabajo con la expresión escrita fuera del aula. En el *syllabus* del curso se exige la entrega de una serie de actividades de expresión escrita. Edmodo sirve para proponer a los alumnos la actividad correspondiente, para que ellos cuelguen su tarea una vez realizada (aunque algunos alumnos la entregan en papel), para recibir la nota evaluatoria y para recibir el documento que ellos cuelgan con los comentarios del profesor.

EDMODO COMO ESPACIO PARA LA COMUNICACIÓN

Pero si hay un aspecto que hace de Edmodo una plataforma educativa atractiva son, precisamente, las posibilidades que ofrece para la comunicación. Tal y como se ha dicho, el muro de cada grupo ocupa el lugar central de la plataforma, otorgando a este espacio de comunicación un papel preminente. *¿Pero cómo sacarle partido a este muro?*

El muro de Edmodo puede utilizarse para enviar archivos o enlaces a los alumnos. Por ejemplo, en nuestro caso, solemos enviar actividades culturales que se celebran durante la semana en la ciudad. No obstante, estos mensajes raras veces generan comunicación entre los alumnos. Por ello, es necesario plantear actividades cuya resolución requiera la participación en el muro de Edmodo.

Con niveles A1-A2, solemos plantear actividades de presentación, como comentarios a un mensaje enviado por el profesor. En estos comentarios, los alumnos tienen

⁷ Para indagar en torno al concepto de los *Entornos Personales de Aprendizaje* (PLE, por sus siglas en inglés), conviene no perderse esta explicación audiovisual de Jordi Adell: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2010/11/07/un-par-de-videos-competencia-digital-y-ple/> También resulta muy interesante esta charla de Stephen Downes sobre el tema: <http://www.edlib.org/p/32242>

que presentarse brevemente. Para niveles superiores (por ejemplo, B2), semanalmente se pide que un voluntario cuelgue en el muro un mensaje (dirigido a todo el grupo de clase) con un artículo de periódico en el que se trate algún tema polémico. La actividad de la semana para todo el grupo consiste en leer el artículo y hacer algún comentario al mensaje expresando su opinión sobre el asunto. Esta actividad, incluso proponiéndola como una actividad optativa, suele funcionar. Eso sí, su buen funcionamiento depende, en buena medida, del interés suscitado por el artículo elegido por el alumno voluntario.

Otra actividad que solemos usar con niveles bajos (A1-A2) es que cuelguen una foto del lugar del mundo que más les guste. Tiene que ser una foto que ellos hayan hecho o en la que ellos aparezcan. En el mensaje (enviado a todo el grupo de clase) tienen que explicar por qué les gusta tanto ese lugar. Esta actividad tiende a funcionar muy bien y siempre genera comentarios por parte de los compañeros.

Estas son algunas de las actividades que pueden servir para convertir Edmodo en un espacio de comunicación efectivo que supere las paredes del aula de ELE. Además, cuando los alumnos se sienten cómodos con la herramienta, ellos mismos, por propia iniciativa, suelen compartir enlaces con sus compañeros, por ejemplo, vídeos de Youtube divertidos o incluso actividades culturales de las que tienen noticia. Por último, también suele funcionar el plantear juegos en el muro, por ejemplo, adivinanzas.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En este artículo hemos tratado de presentar, brevemente, las posibilidades que ofrece Edmodo a los profesores de ELE. Si hubiera que quedarse con un par de ideas, sería necesario destacar que Edmodo es una herramienta web, mitad plataforma educativa, mitad red social, con un sistema de gestión de las aulas virtuales sumamente sencillo. El énfasis en la plataforma se pone en la comunicación, sin olvidar elementos típicos de las plataformas virtuales educativas, como pueden ser la biblioteca de recursos o el sistema de gestión de notas. No obstante, lo más interesante de la herramienta es su muro central en el que se puede organizar todo tipo de actividades de comunicación entre los alumnos y con el profesor. Además, pese a que Edmodo, en principio, plantea el trabajo dentro de grupos cerrados y privados, todos los grupos tienen una página pública (con una url pública) en la que podrían publicar aquello que les interesara compartir con toda la red.

Tal y como se ha dicho en las primeras líneas de este artículo, Edmodo no es la panacea. Es solamente una herramienta más, con sus posibilidades y sus debilidades. Es el docente quien tiene que pensar qué objetivos de aprendizaje desea cubrir y qué herramientas web responden a sus necesidades. Para terminar, cabría destacar entre las herramientas emergentes Google Plus, la nueva red social creada por Google, gestionada a partir de círculos y con un potencial muy interesante para la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, Jordi (2010): Un par de vídeos: uno sobre competencia digital y otro sobre PLEs [en línea] <<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2010/11/07/un-par-de-videos-competencia-digital-y-plex/>> (consultado en octubre de 2011).

- DOWNES, Stephen (2009): *Beyond Management: The Personal Learning Environment* [en línea] <<http://www.editlib.org/p/32242>> (consultado en octubre de 2011).
- EDMODO: *Frequently Asked Questions* [en línea] <<http://help.edmodo.com/>> (consultado en octubre de 2011).
- FOLCH GASCÓN, Alejandro (traductor): *La guía para emplear Edmodo* [en línea] <<http://es.scribd.com/doc/31662718/La-Guia-Para-Emplear-EDMODO>> (consultado en octubre de 2011).
- GÓMEZ MUÑOZ, Guillermo (2011): *Edmodo o cómo gestionar la clase comunicativa de forma simple y eficaz. Presentación para el taller* [en línea] <<http://www.slideshare.net/cometaysinembargo/edmodo-o-cmo-gestionar-la-clase-comunicativa-de-forma-simple-y-eficaz>> (consultado en octubre de 2011).
- MARTÍ, Jordi (2011): *¿Dónde están los nativos digitales?* [en línea] <<http://www.xarxatic.com/%C2%BFdonde-estan-los-nativos-digitales/>> (consultado en octubre de 2011).
- ONSOFTWARE BLOG: *Manual de Facebook (III): Privacidad* [en línea] <<http://onsoftware.softonic.com/manual-de-facebook-iii-privacidad>> (consultado en octubre de 2011).
- PRENSKY, Mark (2001): «Digital Natives, Digital Immigrants», *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, *MarcoELE* N. 5, octubre 2001. [en línea] <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- SIMONS, Mathea (2010): «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE», *MarcoELE*, núm. 11, pp. 1-21. [en línea] <<http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>>.

DEL MOODLE A LA NUBE: REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN

Ana Martínez Lara

Universidad Politécnica de Madrid

RESUMEN: Ya no es tiempo de seguir preguntándonos si es bueno usar la tecnología en el aula. Los interrogantes que nos debemos plantear son: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) o Web 2.0?

Moodle es un EVA que dispone herramientas para el seguimiento y evaluación de los estudiantes. Sin embargo, es un entorno cerrado, poco flexible y en el que la relación profesor-estudiante es vertical.

En la nube tenemos herramientas colaborativas como blogs, wikis, marcadores sociales, redes sociales, etc., muy útiles para construir el Entorno Personal de Aprendizaje de cada estudiante. Al trabajar con ellas, el profesor se convierte en un tutor o facilitador que debe promover un aprendizaje significativo, colaborativo y basado en la construcción del conocimiento.

MOODLE

Moodle es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA o, en sus siglas en inglés VLE –Virtual Learning Environment-). Sirve para la creación y gestión de cursos en línea. En Moodle podemos incluir diferentes tipologías de actividades:

De comunicación (Foros, chats, calendarios)

De formación (individuales – cuestionarios, tareas, enlaces a archivos de diferentes tipos– y colaborativas – wikis, glosarios–)

De evaluación (cuestionarios autoevaluables)

Moodle es una plataforma creada específicamente para la educación, por lo que cuenta, como hemos visto, con poderosas herramientas, tanto para la gestión de contenidos, como para la evaluación y seguimiento de los estudiantes. Sin embargo, el uso de Moodle en el aula tiene algunas limitaciones, como por ejemplo el hecho de que necesitamos un servidor en el que alojarlo y el tratarse de un entorno cerrado, con acceso a través de una contraseña, en el que el profesor es el que decide los materiales con los que se va a trabajar.

¿NUBE? ¿WEB 2.0? ¿WEB COLABORATIVA?

El término «nube», del inglés «cloud computing» genera no pocas controversias en cuanto a su definición y límites. Wikipedia no nos ayuda mucho cuando lo define

como: «paradigma que permite ofrecer servicios de computación a través de internet». Es amplia la discusión en la blogosfera sobre la diferencia entre «la nube» y la mayoritariamente conocida como web 2.0. Podríamos resumirla en estas dos posturas:

1. Son diferentes. El *cloud computing* son aplicaciones de software y hardware accesibles vía Internet. Lo que diferencia a la web 2.0 de la nube es que en aquella las aplicaciones son colaborativas y mejoran cuando aumenta el número de usuarios. Así, Blogger, Wikispaces o Facebook serían web 2.0. Skype, Flickr o Slidecast, pertenecerían a la nube. Y ciertas aplicaciones, como Google Docs o la red social Ning podrían ser consideradas ambas cosas.
2. Son iguales. Tim O'Reilly, el inventor del término web 2.0, dice lo siguiente: «Any web application is a cloud application in the sense that it resides in the cloud. Google, Amazon, Facebook, twitter, flickr, and virtually every other Web 2.0 application is a cloud application in this sense» (O'Reilly, 2008:1).

No vamos a analizar en profundidad estas dos posturas, pero para simplificar el desarrollo del trabajo hablaremos de nube, de web 2.0 o de web colaborativa como términos sinónimos.

DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE (EVA) AL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE)

Una vez que hemos presentado estos conceptos, debemos reflexionar sobre lo que significa «aprender» y el modelo de aprendizaje que queremos seguir en nuestras aulas. No podemos estar más de acuerdo con Stephen Downes (2008) cuando afirma que:

Aprender no es recordar, memorizar: podemos recordar sin aprender y aprender sin recordar

Aprender no es acumular contenido: El aprendizaje es un proceso de aprender a ser más que un proceso de adquirir contenidos

Aprender es elaborar patrones de conectividad en la mente

Añadiríamos dos más:

Aprender es colaborar para conseguir unos objetivos

Aprender una lengua es una actividad social

Por lo tanto, queremos llevar a nuestras aulas un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la construcción del conocimiento mediante la interacción y colaboración con otras personas (constructivismo social de Vygostky, 1985), en el que las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2004), un aprendizaje cooperativo (Johnson, 1978) en el que la afectividad está presente en las relaciones (Arnold, 2001) y, por supuesto, tal y como recomienda el MCER (2001), con un Enfoque Orientado a la Acción. Nuestra labor como profesores es gestionar el aprendizaje de nuestros estudiantes, darles las herramientas para que lo construyan, convertirnos en tutores facilitadores, enseñar a

nuestros alumnos a aprender. Aprender a aprender sería la labor de los estudiantes: aprender a seleccionar, tanto la información que el profesor les presenta en clase (aprendizaje formal), como la información del mundo que les rodea (aprendizaje informal). Jane Hart (2011) afirma que el aprendizaje formal supone solamente una pequeña parte del aprendizaje total y compara este con un iceberg: en la punta está representado el aprendizaje formal, mientras que la parte sumergida, la de mayor tamaño, corresponde al aprendizaje informal.

En resumen, el papel de los profesores en estos momentos debe consistir en guiar al alumno en la construcción de su Entorno Personal de Aprendizaje. Un PLE (siglas en inglés de Personal Learning Environment) es un «Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender» (Adell y Castañeda, 2011:34). La pregunta que nos planteamos a continuación es: ¿Podemos desarrollar este PLE sin las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación)? Creemos que en el momento actual, la respuesta es NO. El plantearse si utilizar estas tecnologías en clase o no es un debate obsoleto (o que debería estar obsoleto). El planteamiento en estos momentos sería responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué herramientas y recursos utilizar? ¿Cómo utilizarlos? ¿Para qué?

Estamos en una época en la que la web colaborativa forma parte de la vida de nuestros estudiantes y creemos necesario romper las barreras de Moodle (o cualquier otro entorno de aprendizaje cerrado) y salir a la «nube», pasar de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) vertical en el que el profesor es el que proporciona los materiales, los mismos para todos los estudiantes, a un Entorno Personal de Aprendizaje horizontal, donde el centro del aprendizaje se desplaza hacia el estudiante. Esto supone también un cambio con respecto al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje. Ahora el profesor ya no es la única fuente de información, ni el aula el único lugar donde esta se puede obtener. El conocimiento, la información, está en todas partes. Las TICs, han experimentado un desarrollo increíble a lo largo de los últimos años, y no dejan de aparecer nuevas tecnologías y de desarrollarse y perfeccionarse las ya existentes. En este escenario, los profesores no podemos permanecer al margen y pretender perpetuar en las clases modelos del siglo pasado, ni podemos cerrar los ojos a la realidad y tratar de prohibir el uso de determinadas tecnologías en clase porque ello suponga una pérdida de valor de nuestros conocimientos (por ejemplo, el uso de los *smartphones*). Las TICs deben convertirse en un instrumento más para la enseñanza-aprendizaje de ELE y la tarea del profesor debe ser orientar al alumno en la construcción de su Entorno Personal de Aprendizaje: seleccionar herramientas y recursos, crear tareas significativas, plantear objetivos de aprendizaje, acompañar y guiar al estudiante, solucionar problemas y evaluar, tanto el proceso como los resultados. Los profesores seremos un elemento más del PLE de nuestros estudiantes.

HERRAMIENTAS EN LA NUBE

La lista de herramientas y aplicaciones en la web que podemos usar para desarrollar el PLE de nuestros estudiantes es amplia, abierta y en constante cambio. Es importante señalar algo obvio pero que muchas veces, llevados por el afán innovador, olvidamos: ninguna herramienta por sí misma contribuye a un aprendizaje más eficaz. El uso pedagógico que se haga de ellas es clave para garantizar el éxito.

A continuación mencionamos algunas de las herramientas más utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas:

BLOGS

Se han convertido en la herramienta colaborativa más utilizada en educación. Prueba de ello son las diferentes denominaciones que se han ido apareciendo: Edublogs, blogoesfera, pedablogía, blogfesor, etc.

Como sucede con cualquier herramienta tecnológica, si el profesor limita el uso del blog a un mero tablón de anuncios, no aportará nada al proceso de aprendizaje. Sin embargo, si el blog se convierte en un espacio de colaboración, si los estudiantes se convierten en autores, adoptándolo como propio y usándolo no solo en laAny web application is a cloud application in the sense that it resides in the cloud. Google, Amazon, Facebook, twitter, flickr, and virtually every other Web 2.0 application is a cloud application in this sense clase, sino a lo largo de su vida, entonces el blog se convierte en una potente herramienta pedagógica que promueve un aprendizaje constructivista (Tiscar Lara , 2005).

Las posibilidades de los blogs en el aula son numerosas: desde la creación de un blog por parte del profesor y autoría de todos los estudiantes como espacio de reflexión común, hasta la elaboración de blogfolios personales, donde cada estudiante reflexiona de manera individual sobre su proceso de aprendizaje. Una propuesta de uso del blog que nos parece especialmente útil y que hemos experimentado en nuestras clases es la creación de un blog central del profesor en el que están enlazados los blogfolios de los estudiantes. De esta manera, además de la reflexión individual en su propio blog, los estudiantes pueden colaborar entre sí a través de los comentarios en los blogs de sus compañeros y el blog del profesor se convierte en la guía y en el espacio de trabajo grupal.

WIKIS

El wiki es la herramienta colaborativa por antonomasia. Podemos crear wikis temáticos con herramientas como Wikispaces para elaborar glosarios o textos en torno a un tema, o podemos colaborar con nuestros estudiantes con el wiki más famoso: Wikipedia. Tarea del profesor será rastrear los temas en los que podamos contribuir y de este modo determinar si podemos crear artículos nuevos (por ejemplo sobre pueblos, ciudades, monumentos o fiestas de los países de nuestros estudiantes) o bien añadir información a artículos ya existentes (por ejemplo, nuestros alumnos, estudiantes de Arquitectura, han colaborado en varios artículos sobre monumentos de Madrid)

REDES SOCIALES

Recientemente, el cómico y escritor Berto Romero, en su columna del diario Público sentenció, refiriéndose al mundo periodístico: «Social network killed the blog star», transformando la letra de esa canción de finales de los años 70. Inmediatamente, fruto de esa deformación profesional que nos afecta a todos los profesores, especial-

mente cuando estamos preparando algún material, trasladamos esa afirmación al campo de las lenguas y nos planteamos el interrogante: ¿es cierto que las Redes Sociales están eclipsando a los blogs en el mundo de la educación y, más concretamente en el campo de ELE? Una respuesta satisfactoria requeriría un exhaustivo estudio entre los profesores de ELE, pero no sería muy aventurado afirmar que, aunque las Redes Sociales han entrado con fuerza en el aprendizaje de lenguas, no se utilizan para los mismos fines que los blogs. Las redes sociales son instrumentos valiosísimos de comunicación fuera del aula que permiten un acercamiento profesor/alumno, aumentan el sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa, incrementan el aprendizaje informal (Juan José de Haro, 2011), pero para el desarrollo de tareas de tipo reflexivo el blog sigue siendo una herramienta con mayor potencial.

Al empezar a utilizar Facebook en nuestras aulas se nos plantearon, lógicamente, muchos interrogantes. Las conclusiones a las que llegamos son:

- Es preferible crear un perfil a una página, ya que esta permite menos interacción con los estudiantes.
- El profesor debe crear un perfil diferente a su perfil personal si no quiere que su vida privada quede expuesta a sus estudiantes (necesitará para ello una cuenta de correo electrónico diferente).
- Es útil crear grupos para tener separados los diferentes niveles que estamos impartiendo.
- Se pueden crear grupos de trabajo para llevar a cabo diferentes proyectos.
- Se debe prevenir a los estudiantes para que utilicen las opciones de filtrado de contenidos si no desean que sus profesores sepan de su vida privada.

Existen redes sociales creadas específicamente para la educación como Ning o Edmodo, pero una red abierta como Facebook tiene la ventaja de que nuestros estudiantes la utilizan diariamente y la información que les queramos transmitir les llegará sin tener que cambiarse a otro entorno en el que tienen que acceder a través de una contraseña.

CONCLUSIONES

Las aulas del siglo XXI deben adaptarse a los cambios que se están produciendo. Vivimos en la sociedad de la Comunicación y la Información, los avances en este campo se suceden a una velocidad de vértigo. Los profesores no podemos quedarnos fuera, tenemos que explorar nuevas vías para que se produzca un aprendizaje eficaz. Una de estas vías puede ser la creación de los Entornos Personales de Aprendizaje. Los entornos de aprendizaje de nuestros estudiantes, pertenecientes a la llamada Generación Net (nacidos a partir de los años 80), estarán, en gran medida, en la Red. Por ello, creemos que un Entorno Virtual de Aprendizaje, como puede ser Moodle, resulta un medio demasiado rígido y poco familiar. En Moodle, el profesor es el que produce los contenidos y los estudiantes son meros receptores, son consumidores, mientras que las herramientas de la nube permiten al alumno un doble papel: consumidores y productores (prosumidores). Bien es verdad que las nuevas versiones de Moodle incluyen herramientas colaborativas como blogs y wikis, pero su visibilidad se reduce al entorno de los estudiantes matriculados en ese curso. Sin embargo, cuando

un estudiante escribe en un blog o en Wikipedia, sabe que puede ser leído por muchas personas, por lo que su responsabilidad en la tarea es muy elevada.

Los profesores debemos asumir un nuevo papel: tutores o guías que seleccionen, tanto la información, como las herramientas más eficaces. En el aula de ELE las herramientas en la nube más utilizadas son blogs, wikis y, en los últimos tiempos, redes sociales. Estas últimas han entrado con fuerza en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que sus características las hacen idóneas para los intercambios sociales, uno de los objetivos que se persiguen al aprender una lengua. Sin embargo, no constituyen un medio eficaz para el desarrollo de tareas reflexivas, para las cuales los blogs siguen siendo, a nuestro entender, el medio más eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, Jordi y Linda CASTAÑEDA(2011): El desarrollo profesional de los docentes en la era Internet: entornos personales de aprendizaje (PLE) [en línea] <<http://www.slideshare.net/citafigsr/jordi-adell-y-linda-castaeda-el-desarrollo-profesional-de-los-docentes-en-la-era-internet-entornos-personales-de-aprendizaje-ple>>
- ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- CONSEJO DE EUROPA, Departamento de política lingüística (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>
- DE HARO, Juan José (2011): *Redes sociales para la educación*, Madrid: Anaya Multimedia
- DOWNES, Stephen (2008): The reality of Virtual Learning [en línea] <<http://www.slideshare.net/Downes/the-reality-of-virtual-learning>>
- HART, Jane (2011): Social media and its impact on how we learn in the workplace [en línea] <<http://www.slideshare.net/janehart/the-impact-of-social-media-on-workplace-learning>>
- JOHNSON, David y Robert JOHNSON (1978): «Cooperative, competitive, and individualistic learning» *Journal of Research and Development in Education*, 12,1, págs. 3-15.
- LARA, Tíscar (2005):« Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista » *Revista Telos*, número 65, 86-93. <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo%3D2&rev%3D65.htm>>
- O'REILLY, Tim (2008): Web 2.0 and cloud computing [en línea] <<http://radar.oreilly.com/2008/10/web-20-and-cloud-computing.html>>
- REIG, Dolors (2010): « El futuro de la educación superior, algunas claves » *REIRE*, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 3, núm. 2, 98-115. <<http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/196168/263002>>
- SIEMENS, George (2004): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [en línea] <<http://www.elcarnspace.org/Articles/connectivism.htm>>
- VYGOTSKY, Lev (1985): *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: Pléyade

«Cualquier aplicación web es una aplicación en la nube, en el sentido de que está alojada en la nube. Google, Amazon, Facebook, Twitter, Flickr y otras aplicaciones web 2.0 son, en este sentido, aplicaciones en la nube».

RECURSOS EN LA RED PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL DISPOSITIVO DE AUTOFORMACIÓN EN LENGUAS DEL IUFM DE LORRAINE¹

Carlos Meléndez Quero

*Université de Lorraine & CNRS, ATILF²
(equipo Acquisition et Apprentissage des Langues)*

RESUMEN: Este trabajo pretende dar a conocer a profesores y estudiantes de ELE el sitio web que hemos elaborado en el Instituto Universitario de Formación de Maestros de la región de Lorena (Francia) para facilitar la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. En esta contribución describimos nuestro dispositivo de autoformación en lenguas, el cual recoge información sobre los diferentes diplomas de español existentes en la actualidad, ofrece consejos metodológicos a los estudiantes para trabajar de forma eficaz una lengua extranjera y presenta un gran número de recursos que circulan por la Red para reforzar las competencias exigidas en estos diplomas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita e interacción oral).

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia docente como *Maestro de Conferencias* en el Instituto Universitario de Formación de Maestros de Lorraine, así como nuestra integración como investigador en el equipo *Acquisition et Apprentissage des Langues* del laboratorio ATILF nos ha permitido reflexionar sobre la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y poner en práctica un dispositivo especial para enfocar el estudio de ELE.

El contexto particular en el que se encuentran nuestros estudiantes de Máster del IUFM exige una gran carga de trabajo personal para reforzar sus diferentes competen-

¹ Quede aquí constancia de mi agradecimiento al profesor Gilles Gâteau del IUFM de Lorraine por su apoyo técnico, indispensable en la configuración del sitio web aquí presentado, así como al profesor Claude Normand, Maestro de Conferencias de español en nuestro mismo departamento, por su colaboración en la recopilación de informaciones y de recursos en línea que permiten abordar el estudio del español.

² Agradezco a mi laboratorio de investigación *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (ATILF) la subvención concedida para asistir a este XXII Congreso Internacional de ASELE.

cias en una lengua extranjera, dado que, a partir del próximo año, el Ministerio de Educación Nacional de Francia va a obligar a los futuros maestros de infantil y de primaria a obtener un diploma que certifique el dominio de una lengua diferente a su lengua materna de nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Ante tal exigencia y habida cuenta de la diversidad de nuestro alumnado universitario francófono (procedente de diversas carreras y con un nivel en la lengua extranjera muy dispar), el equipo pedagógico de nuestro centro docente ha reflexionado sobre la manera más eficaz para preparar a nuestros estudiantes no especialistas en lenguas a abordar con las mayores garantías de éxito estos exámenes, sea cual sea la lengua extranjera escogida.

Tras una larga reflexión sobre las ventajas e inconvenientes de las distintas posibilidades de trabajo, el grupo de profesores de lengua de nuestro establecimiento universitario ha decidido establecer al inicio del primer semestre un período de determinación de ocho horas en el que se presenta a los estudiantes los exámenes existentes en cada una de las lenguas extranjeras, se realizan diferentes pruebas de nivel por competencias (comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita y expresión oral) para que cada alumno sea consciente de sus dificultades y de sus carencias en la lengua extranjera y, por último, se explica a los alumnos lo importante que es para ellos establecer un plan de trabajo personalizado, adaptado a sus propias necesidades y con una metodología adecuada que permita alcanzar cada uno de los objetivos marcados desde las primeras clases. Desde el inicio del curso se introduce el portfollio como herramienta de trabajo para organizar el trabajo de los alumnos y anotar las diferentes actividades y tareas realizadas en el año.

Después de estas dos primeras semanas de determinación, se concede al propio estudiante la elección sobre la modalidad de trabajo que quiere desarrollar en el período de aprendizaje de la lengua escogida. En función de su cultura de aprendizaje previa y de su mayor o menor autonomía, el estudiante puede asistir a seminarios semanales, divididos por competencias, para trabajar junto a sus compañeros la lengua extranjera, o bien puede optar por un dispositivo de autoformación que le permite desarrollar competencias de auto-aprendizaje de lenguas y en el que dispone de cuatro entrevistas individuales por semestre con un profesor, en las que este último asume el papel de guía del proceso de aprendizaje y ofrece al estudiante consejos metodológicos sobre la forma de diseñar sus objetivos de trabajo y sobre los recursos que puede utilizar para alcanzar tales metas³. Sea cual sea la modalidad de trabajo elegida, desde el primer momento se comenta a los estudiantes que la cantidad de trabajo que tendrán que desarrollar durante el año para obtener su diploma de lengua extranjera varía en función del nivel con el que parten. De esta manera, tanto los estudiantes que optan por

³ Mediante este tipo de dispositivo se pretende que el estudiante mejore su dominio de la lengua extranjera y, al mismo tiempo, que aprenda a aprender. Sobre las ventajas de esta forma de aprendizaje, remitimos al trabajo de Holec (1990) y a las explicaciones ofrecidas en este XXII Congreso Internacional de ASELE por nuestro compañero Claude Normand.

Asimismo, hemos de señalar que nuestro grupo de investigación sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas (AAL) del laboratorio ATILF constituye un centro pionero en el dominio del aprendizaje autodirigido. Una descripción sobre las actividades del equipo y los proyectos de investigación en curso puede consultarse en: <<http://www.atilf.fr/la-recherche/equipes-scientifiques/acquisition-et-apprentissage-des>>.

la modalidad presencial como los que prefieren un trabajo en autodirección con consejo saben la importancia de realizar un trabajo personal complementario para alcanzar el nivel de lengua exigido.

Para poner en marcha este dispositivo, nuestro equipo pedagógico ha creado un centro de recursos en línea, dividido en cuatro lenguas (inglés, español, italiano y alemán). Dicho dispositivo permite a los alumnos francófonos de nuestro centro universitario trabajar las diferentes competencias de la lengua extranjera dada con total libertad de horarios y con recursos adaptados a sus necesidades de trabajo⁴. En las próximas páginas, vamos a describir el sitio web (<<http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues/espagnol/index.htm>>) que hemos elaborado para los estudiantes francófonos que optan por el español para pasar su diploma de lengua y que, al ser accesible en línea, está abierto a cualquier persona que desee mejorar su dominio de la lengua española.

LOS RECURSOS PARA EL ESPAÑOL

Nuestro sitio web se articula en dos partes bien diferenciadas: la primera de ella hace referencia a diferentes páginas en español que pueden ayudar a los estudiantes a abordar la preparación de un diploma de español como lengua extranjera, mientras que la segunda recoge una serie de materiales que podrían servir a los futuros maestros de infantil o de primaria en sus clases. Teniendo en cuenta que, en un primer momento, nuestros alumnos necesitan obtener un diploma de ELE de nivel B2 para ejercer como maestros, en nuestras clases del IUFM nos centramos principalmente en el primer grupo de materiales, que presentamos en las próximas páginas.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS ALUMNOS FRANCÓFONOS NO ESPECIALISTAS DE ESPAÑOL

Nuestra primera clase del año sirve esencialmente para concienciar a los estudiantes de la importancia que tendrá para su carrera profesional la obtención de ese diploma de español como lengua extranjera. En este sentido, las primeras informaciones recogidas en nuestro sitio web recuerdan la legislación vigente actualmente en Francia⁵. Mediante un enlace a los decretos ministeriales del 31 de mayo de 2010 y a su modificación del 4 mayo de 2011, explicamos a los estudiantes que, a partir del año 2012, el Ministerio de Educación Nacional de Francia exigirá la obtención de un *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior* (CLES2) o de otro diploma expedido en Francia o en un país de la Unión Europea que certifique el domi-

⁴ A nuestro juicio, este dispositivo permite salvar algunas dificultades con las que se encuentra nuestro alumnado universitario, especialmente las restricciones horarias debidas a su gran carga lectiva en el período de Máster. Al tratarse de recursos en línea, fácilmente consultables a partir de la Red, los alumnos pueden consultarlos en cualquier momento del día; además, al ofrecer recursos de diferente naturaleza, pueden escoger los que consideran más adecuados o interesantes para alcanzar sus objetivos de trabajo.

⁵ Toda la reglamentación actual y los decretos ministeriales pueden consultarse en línea, a partir de la dirección: <<http://www.education.gouv.fr/cid56414/certificat-de-langue-exige-des-laureats-aux-concours.html>>.

nio de una lengua extranjera de nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a todas las personas que aprueben una oposición de maestros de infantil o de primaria, con excepción de algunos casos particulares.

Según las informaciones de la página ministerial, los alumnos que se decantan por una certificación de español como lengua extranjera pueden escoger entre el *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior* (CLES), los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE) de nivel B2, C1 o C2 del Instituto Cervantes, los *Diplomas de competencias en lengua* (DCL) de nivel 4 (B2) y 5 (C1), o los *Diplomas de competencias en lengua extranjera profesional* (DCLEP) de nivel B2 o C1⁶.

LA OFERTA DE CERTIFICADOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LOS ESTUDIANTES FRANCÓFONOS

Buscando dar a nuestros estudiantes la mayor cantidad de información posible sobre las características, partes, contenidos, fechas, precios y centros de examen de cada uno de estos diplomas, hemos recopilado en nuestra página web las principales informaciones atinentes a cada uno de estos certificados de lengua.

Antes de presentar estos exámenes a nuestros alumnos, recordamos que los diplomas de español como lengua extranjera presentes en la citada lista exigen superar diferentes pruebas que permiten evaluar las competencias habituales exigidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: comprensión oral o auditiva, comprensión escrita, producción o expresión escrita y, por último, expresión y/o interacción oral. Veamos a continuación las particularidades de cada uno de estos diplomas, cuyas informaciones aparecen descritas en nuestro sitio web (<<http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues/espagnol/index.htm>>).

Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)

Quizás menos conocido en España, este certificado, conocido habitualmente como CLES, está acreditado por el Ministerio de Educación Nacional de Francia y permite evaluar las diferentes destrezas comunicativas de una LE en adecuación con los objetivos del Marco Europeo. Actualmente, dicho certificado existe en nueve lenguas (inglés, alemán, español, portugués, italiano, árabe, polaco, griego y ruso), cada una de las cuales tiene tres pruebas correspondientes a tres niveles del Marco: CLES 1 (nivel B1), CLES 2 (B2) y CLES 3 (C1). Mediante el vínculo con la página oficial de este certificado (<<http://www.certification-cles.fr/>>), ponemos a disposición de nuestros estudiantes de español todas las informaciones necesarias para la obtención del CLES. Teniendo en cuenta que el nivel exigido por el Ministerio corresponde al B2, explicamos a los alumnos la prueba del CLES2, que tiene lugar una vez al año, generalmente en la tercera o cuarta semana de mayo.

⁶ Todas las informaciones aquí presentadas hacen referencia a la situación de las certificaciones de lenguas extranjeras en Francia en la fecha de celebración del XXII Congreso Internacional de Asele, es decir, en septiembre de 2011.

El examen CLES2 se compone de cuatro partes bien diferenciadas, cada una de las cuales debe ser superada para la obtención del diploma. La primera parte es la de comprensión oral, con una duración de treinta minutos, durante los cuales cada candidato escucha tres veces dos o tres documentos sonoros o audiovisuales cortos, a partir de los que debe responder a una serie de preguntas por escrito. A continuación, la segunda fase del examen evalúa las competencias de comprensión y producción escrita: los candidatos disponen de dos horas y cuarto para leer unos cinco textos, responder a una serie de preguntas de comprensión escrita y, por último, redactar una síntesis de entre doscientas cincuenta y trescientas palabras. Para cerrar el examen, los estudiantes realizan en parejas una prueba de interacción oral, en la que durante diez o quince minutos deben defender una tesis sobre el asunto tratado y ofrecer argumentos y ejemplos para reforzar sus ideas, intentando, al mismo tiempo, alcanzar un consenso con el otro candidato, quien, a su vez, debe defender otro punto de vista, opuesto al de su interlocutor.

Nuestra experiencia como evaluador de este diploma de español en la Universidad de Nancy en el año 2011 nos ha permitido apreciar que los mayores problemas de los candidatos se encuentran en las pruebas de expresión, tanto escrita como oral, pues a las dificultades intrínsecas que conlleva toda prueba de producción se añade el hecho de que los criterios de corrección de tales destrezas comunicativas exigen una adecuación y comprensión por parte del candidato de la tarea asignada, una práctica en el ejercicio de la síntesis escrita de documentos, una soltura y dominio de las estrategias de comunicación oral y, por último, un nivel de la lengua extranjera nada desdeñable que le permita expresarse con un mínimo de corrección gramatical y con una variedad léxica. Por este motivo, en nuestras primeras clases nos servimos del modelo de examen CLES2 español que está en línea para que los estudiantes se familiaricen con el formato de la prueba. De esta forma, desde el inicio, los alumnos pueden fijarse diferentes objetivos de trabajo para afrontar con éxito tales pruebas, si bien saben que la obtención de dicho diploma implicará un gran esfuerzo personal, pues al ser la mayoría estudiantes no especialistas de español, parten con un nivel de lengua todavía bastante alejado con respecto al exigido por el ministerio.

Además de este certificado CLES, cuya inscripción es gratuita la primera vez para nuestros estudiantes de Máster del IUFM de Lorraine, presentamos en nuestro sitio web otras certificaciones de español como lengua extranjera que pueden obtenerse en Francia.

Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes

En este sentido, nos servimos de nuestra experiencia como evaluador del DELE para presentar los diplomas organizados por el Instituto Cervantes. Al integrar las informaciones relativas al DELE (<<http://diplomas.cervantes.es/>>), nuestros estudiantes entienden las posibilidades que los diplomas organizados por esta institución de prestigio académico para la difusión del español les abren para su futuro profesional.

Aunque huelga decir que la mayoría de estas informaciones son conocidas por los hispanohablantes, nuestros alumnos francófonos no especialistas en el estudio de lenguas agradecen saber, entre otras cosas, que tales *Diplomas de Español Lengua Extranjera* antiguamente se organizaban en torno a tres niveles (inicial, intermedio y superior), pero que, desde el año 2009, el DELE se divide en seis niveles del Marco

Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Asimismo, para que nuestros estudiantes entiendan la equivalencia de los diplomas del Instituto Cervantes con los del Ministerio de Educación Nacional de Francia, se recuerda en nuestro sitio web que el examen CLES 2 corresponde al nivel B2 del DELE actual y que este último examen, al igual que el CLES, evalúa las destrezas de los candidatos en comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral, si bien añade una prueba específica de gramática y de vocabulario. Además, mediante la página oficial de los diplomas DELE explicamos a nuestros estudiantes que, a diferencia del CLES, el examen DELE tiene dos convocatorias anuales en Francia (mayo y noviembre) y que en nuestra región de Lorena pueden pasarlo en las ciudades de Nancy o de Metz.

Por último, mostramos las relaciones entre las partes que componen ambos exámenes. A diferencia del CLES en el que el alumno debe superar de forma independiente las cuatro pruebas del examen, en el DELE B2, el estudiante puede compensar sus resultados en las pruebas de comprensión de lectura (una hora) y de expresión escrita (una hora), puesto que forman un único grupo, al igual que las partes de comprensión auditiva (media hora) y de expresión oral (diez o quince minutos), que son evaluadas de forma conjunta. El acceso en línea a los diplomas DELE permite, además, descargar los modelos examen de las convocatorias de los últimos años. Gracias a esta posibilidad, podemos ver que, frente al CLES, el ejercicio de expresión escrita del DELE no se compone de una única actividad de síntesis, sino de dos documentos escritos diferenciados (redacción y carta personal) de extensión similar (entre ciento cincuenta y doscientas palabras); de otra parte, la prueba de expresión oral del DELE tiene una parte inicial de exposición del candidato, a la que sigue un diálogo con el evaluador (y no con otro estudiante, como sucede en el CLES).

Diplôme de Compétences en Langue (DCL) – Diplôme de Compétence en Langue Étrangère Professionnelle (DCLEP)

Como cierre a esta presentación de diplomas de ELE en Francia, incluimos en nuestro sitio web un vínculo hacia dos diplomas del Ministerio de la Educación Nacional de Francia relacionados (DCL y DCLEP)⁷. Tras recordar a nuestros estudiantes del IUFM de Lorraine que, desgraciadamente, ninguno de esos diplomas dispone de un centro de examen en su región para el español, nos servimos de las páginas oficiales de ambos diplomas para explicar que estos exámenes existen en diferentes lenguas extranjeras y que permiten evaluar las competencias de los candidatos en las destrezas de comprensión escrita (llamada en el DCLEP, recepción del escrito), comprensión oral (o recepción del oral, según el DCLEP), producción oral, interacción oral (comunicación interactiva en DCLEP) y producción escrita. Por lo tanto, cualquiera de estas certificaciones examina las competencias lingüísticas y comunicativas habitualmente exigidas en este tipo de diplomas de lengua extranjera. Según los nive-

⁷ En el caso del DCL (*Diplôme de Compétence en Langue de communication à usage professionnel*) indicamos la página accesible en línea (<<http://www.d-c-l.net/>>), mientras que para la explicación del DCLEP (*Diplôme de Compétence en Langue Étrangère Professionnelle*) ofrecemos un vínculo con el decreto ministerial que describe este nuevo diploma: <<http://www.education.gouv.fr/cid52098/smene1005163a.html>>.

les del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ambos diplomas permiten presentarse a los niveles A2, B1 (B1-1 y B1-2), B2 y C1.

En definitiva, gracias a esta recopilación de informaciones nuestros alumnos de Español Lengua Extranjera pueden conocer los tipos de examen que podrán preparar para justificar su nivel de español, las posibilidades de inscripción y el calendario de las pruebas; asimismo, tales páginas sirven de entrenamiento a la preparación de los diplomas, ya que existe la posibilidad de descargar de forma gratuita exámenes de convocatorias anteriores.

LOS RECURSOS EN LA RED PARA TRABAJAR LAS DISTINTAS COMPETENCIAS EN ESPAÑOL

El acceso a diferentes modelos de examen de ELE es, sin lugar a dudas, una fuente valiosísima para que nuestros estudiantes puedan autoevaluarse por competencias y conocer sus carencias lingüísticas. Ahora bien, para mejorar en su dominio del español lengua extranjera y para poder trabajar de manera regular a lo largo del curso, necesitan emplear materiales variados, fácilmente accesibles, sin restricciones horarias y que sirvan de complemento a los fondos documentales presentes en las bibliotecas universitarias. Por este motivo y para facilitar al acceso a muchos recursos desconocidos por nuestros alumnos, hemos incluido en nuestro sitio web el vínculo a innumerables páginas que circulan por la Red y que permiten reforzar cada uno de los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, léxico, morfo-sintáctico, etc.) del español, a la vez que sirven de enlace con la cultura española e hispanoamericana.

Como criterio para ordenar estos recursos en línea, hemos seguido las diferentes partes de que constan los diplomas de ELE (comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión e interacción oral), dejando una última rúbrica en la que incluimos una amalgama de enlaces a diferentes páginas para trabajar el español. Todos estos recursos están presentados con una descripción sintética de los contenidos y posibilidades que ofrecen y se hallan precedidos de una serie de consejos metodológicos que consideramos fundamentales para trabajar de forma eficaz una lengua extranjera y para aprender a aprender⁸. A continuación, vamos a explicar una selección de algunos de los recursos que hemos encontrado en la Red y que nos parecen pertinentes y adecuados para el trabajo personal que deben realizar nuestros estudiantes para adquirir el nivel exigido en ELE.

Recursos en la Red para trabajar la comprensión oral en español

Una de las mayores dificultades de nuestros estudiantes reside en sus problemas para distinguir algunos sonidos ([x], [θ], etc.) del español que no existen en su lengua materna. Precisamente, el hecho de que no estén habituados a pronunciar tales sonidos

⁸ Aunque no podemos detenernos en la explicación de estas cuestiones, remitimos a las informaciones ofrecidas en nuestra página web en la que se ofrecen consejos a los estudiantes para trabajar cada una de las competencias y se explica cómo sacar el máximo provecho al trabajar con documentos escritos y/o sonoros. Sobre estas cuestiones, véase, asimismo, la comunicación presentada en este mismo coloquio por Claude Normand.

les impide, en ocasiones, reconocerlos en sus actividades de comprensión oral. Por este motivo y para trabajar la fonética del español, les proporcionamos el enlace a una página web como *SitePal* (<<http://www.sitepal.com/ttswidgetdemo/>>), la cual, de forma lúdica, permite redactar un pequeño texto en español que es repetido mediante un asistente de voz; dicha aplicación ayuda a comprender la pronunciación de diferentes palabras en distintas variedades del español de España y de América.

Otra forma de reforzar la comprensión oral en español es escuchar documentos de corta duración. En este sentido, destacamos el esfuerzo del Grupo de Experimentación Pedagógica (G.E.P.) del Centro Regional de Documentación Pedagógica (C.R.D.P.) de la Academia de Versalles (Ministerio de Educación de Francia), que ha elaborado la página *Audio Lingua* (<<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?rubrique4>>). En ella, se pueden escuchar en línea o descargar diferentes archivos .mp3 en español, clasificados por niveles de dificultad e introducidos mediante un breve resumen y una presentación de las características de los hablantes (divididos por sexo y edad) y de la duración del documento.

Nuestros aprendientes de español pueden también utilizar documentos didácticos como los que se recogen en *Ver-taal* (<<http://www.ver-taal.com/>>), donde, a partir de fragmentos audiovisuales extraídos de reportajes del telediario de TVE, documentales, canciones o anuncios, se pueden realizar actividades de comprensión oral y corregir en línea tales ejercicios. Dicha página ofrece, además, un enlace con el diccionario académico, en el que los alumnos de ELE pueden encontrar la definición de aquellas palabras que desconozcan.

Para los alumnos que tienen mayores dificultades para comprender un documento sonoro en español, la Asociación *Radialistas Apasionadas y Apasionados*, con sede en Quito, ha creado un sitio web (<<http://www.radialistas.net/>>) que permite reforzar la comprensión oral en español a partir de archivos sonoros de origen latinoamericano y caribeño, los cuales pueden escucharse en línea o descargarse como ficheros .mp3. Esta página ayuda a nuestros estudiantes a familiarizarse con diferentes acentos y entonaciones del mundo hispánico, permite seleccionar los documentos sonoros por tema (ecología, derechos humanos, etc.) y, sobre todo, ofrece la posibilidad de descargar la transcripción escrita del audio, característica especialmente interesante para los alumnos con graves problemas de comprensión oral. Además, al beneficiar de la transcripción de documentos sonoros en español, los estudiantes francófonos pueden servirse de los textos para ampliar su vocabulario sobre ciertos temas y para acostumbrarse a identificar grafías con sonidos del español.

Con este mismo objetivo, en nuestra página de autoformación en español del IUFM de Lorraine (<http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues/espagnol/entrainement_lecture.htm>) hemos recopilado algunos textos escritos junto a su correspondiente lectura, realizada por docentes de nuestro establecimiento.

Otro sitio relacionado con estos objetivos de aprendizaje es el de los podcasts de Teresa Sánchez (<<http://ssl4you.blogspot.com/>>), autora que, con fines pedagógicos, incorpora de forma regular diferentes textos en español, que lee en voz alta, incluyendo explicaciones adicionales para que los aprendientes de ELE comprendan el sentido de tales documentos.

Al tratarse de un lugar de recopilación de diferentes recursos en la Red para la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, también hemos incluido en nuestro sitio web del IUFM el vínculo hacia otros materiales y actividades didácticas de gran difusión en el ámbito de ELE, como los recogidos en la *Didactiteca*

del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>), en *Formespa* (<<http://formespa.rediris.es>>), *Todoele* (<<http://www.todoele.net/>>) o *Marcoele* (<<http://marcoele.com/>>). En dichos enlaces, nuestros estudiantes pueden descargar diferentes fragmentos audiovisuales, clasificados por niveles de dificultad según el Marco Europeo, para mejorar su competencia de comprensión oral en español.

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestro caso, del español) debe enfocarse desde una perspectiva en la que el aprendiente se sienta cómodo y motivado. Por este motivo y aprovechando que el dispositivo de autoformación de nuestra universidad concede total libertad a los estudiantes sobre la elección de los recursos para mejorar en español, buscamos que el acercamiento a esta lengua extranjera no resulte una experiencia traumática, sino agradable para ellos; nuestra misión es poner a disposición de los alumnos el mayor número posible de recursos para que puedan integrar el español en sus actividades diarias y para que se familiaricen con esta lengua. En este sentido, junto a documentos que contienen actividades didácticas, facilitamos también el acceso a diferentes cadenas de televisión y radios que circulan por la Red, a través de las cuales se puede reforzar la competencia oral en español de una forma lúdica y conocer mejor la cultura tanto de España como de América Latina⁹.

Recursos en la Red para trabajar la comprensión escrita en español

Una forma eficaz de comprobar el nivel de los estudiantes de ELE en lo que respecta a su comprensión de lectura es partir de modelos de examen, como los del CLES, Instituto Cervantes o DCL, disponibles en línea. Ahora bien, para llevar a cabo un trabajo regular en esta competencia escrita, aconsejamos a nuestros alumnos leer diariamente en español, aumentando de forma progresiva la dificultad de los textos.

La página *Lecturas paso a paso* del Centro Virtual Cervantes (<<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>>) puede ser un buen punto de partida, puesto que recoge textos divididos por niveles (inicial, intermedio, superior) que se presentan acompañados de una ficha didáctica y de actividades interactivas previas y posteriores a la lectura para reflexionar y trabajar la comprensión escrita en español.

Sin olvidar la importancia de la literatura para el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro sitio web privilegiamos una recopilación de enlaces a periódicos digitales de España y de Hispanoamérica, pues la prensa permite conocer las noticias de la actualidad y puede ser un recurso orientado al desarrollo de la competencia léxica y gramatical de ELE. Con nuestro dispositivo, intentamos que los estudiantes se acostumbren a leer todos los días documentos en español, pues consideramos que este ejercicio les ayudará a progresar no solamente en la destreza de comprensión escrita sino también en la producción escrita; así, gracias a la lectura diaria de la prensa pueden ampliar su vocabulario, reducir sus faltas de ortografía y aprender a redactar un texto escrito en español.

⁹ Para nuestros estudiantes francófonos destacamos especialmente la página web *Europalatina* (<http://www.europalatina.fr/site/index.php?lang=es#Notre_diffusion>). Este magacín de televisión, dirigido a franceses interesados por la cultura de América Latina, integra una serie de entrevistas o de reportajes generalmente en francés y con subtítulos en español que permiten desarrollar competencias de traducción de los aprendientes de ELE.

Recursos en la Red para trabajar la producción escrita en español

Además de la lectura de textos, en nuestro sitio web mostramos el enlace hacia diferentes materiales en línea orientados al desarrollo de las competencias gramatical y léxica del español.

Una de las páginas de mayor difusión en Francia es la de *EspagnolFacile.com* (<<http://www.espagnolfacile.com/index.php>>), la cual permite realizar pruebas de nivel en línea y, al mismo tiempo, realizar actividades, clasificadas por niveles, para reforzar diferentes temas gramaticales (tiempos verbales, uso de preposiciones, etc.), para ampliar el vocabulario o para adquirir estrategias de expresión escrita.

Asimismo, *EspagnolFacile.com* ofrece un lugar de encuentro para el desarrollo de la producción escrita en español mediante la participación en chats y en foros de discusión. Entre sus aplicaciones para el aprendizaje de ELE, destacan sus herramientas de traducción y de conjugación.

En nuestro sitio web hemos recopilado también el proyecto pedagógico *Gram@clicando* del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Católica de Lovaina (<http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/fr_default.htm>), el cual está enfocado a los estudiantes de ELE que deseen mejorar su competencia gramatical. Entre los materiales disponibles en dicha página hay ejercicios gramaticales con soluciones, foros de discusión y tertulias sobre aspectos lingüísticos variados, y un enlace a diccionarios para ampliar el vocabulario.

Sin duda, las posibilidades que ofrece la Red para trabajar las competencias gramaticales y léxicas son ilimitadas. Entre los recursos encontrados destacamos las aplicaciones de *Ver-taal* (<<http://www.ver-taal.com/>>) y de *AulaDiez* (<<http://www.auladiez.com/>>), que ofrecen ejercicios interactivos con correcciones en línea.

En último término, en nuestro sitio de autoformación del IUFM presentamos el enlace a distintos repertorios lexicográficos de la lengua española, a diccionarios de sinónimos y antónimos en español, a herramientas de traducción español-francés y francés-español para nuestros estudiantes de ELE, y a foros en línea que permiten entrar en contacto con personas interesadas en el estudio del español.

Recursos en la Red para trabajar la expresión y la interacción oral en español

En lo que respecta al desarrollo de la expresión oral de nuestros estudiantes de ELE, nuestro consejo es que se acostumbren a grabar sus conversaciones aprovechando las ventajas de la Red. En este sentido, les ofrecemos la posibilidad de utilizar un programa como *Audacity* (<<http://audacity.sourceforge.net/about.php?lang=fr>>) para poder conservar una huella de sus actividades orales y poder volver a escucharlas para autoevaluar su expresión; una actividad eficaz puede ser grabar sus discursos y comparar su pronunciación con la de un hispanohablante mediante asistentes de voz, como el ofrecido en *Sitopal*.

Para superar la parte del examen relativa a la interacción oral, los candidatos no solamente deben tener un buen dominio de la expresión oral en español, sino que deben acostumbrarse a interactuar y a ofrecer opiniones sobre diferentes temas de la realidad; para ello, lo ideal es tener la posibilidad de conversar de manera regular con otros compañeros, amigos o familiares que tienen el español como lengua materna o que, al menos, tienen

un buen dominio del español como lengua segunda. En nuestras clases, hacemos hincapié en las facilidades que proporciona la Red para conversar a distancia mediante herramientas como *Messenger* o *Skype*, así como la utilidad de páginas como *Bussu.com* (<<http://www.bussu.com/fr>>) o *Mylanguageexchange.com* (<http://www.mylanguageexchange.com/Learn_fr/Spanish.asp>), que ayudan a encontrar personas en la Red interesadas en realizar intercambios lingüísticos en línea para mejorar sus destrezas en la lengua extranjera.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo, hemos querido mostrar que las posibilidades inagotables que ofrece la Red en nuestros días pueden ser explotadas para aprender el español como lengua extranjera. Mediante la recopilación de informaciones en nuestro sitio de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine, buscamos poner al alcance de nuestros estudiantes francófonos una serie de recursos que les ayudarán a progresar en su dominio de las diferentes competencias comunicativas del español y a preparar con las mayores garantías de éxito cada una de las pruebas exigidas para la obtención de los diplomas de ELE. Evidentemente, la elección de los recursos corresponderá única y exclusivamente al estudiante, en función de sus motivaciones personales y de su interés en trabajar de forma más o menos prioritaria cada una de las destrezas lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACADÉMIE DE VERSAILLES (G.E.P. LANGUES DU C.R.D.P.): *Audio Lingua* [en línea] <<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?rubrique4>>
- ANALYSE ET TRAITEMENT INFORMATIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE (ATILF) [en línea] <<http://www.atilf.fr/la-recherche/equipes-scientifiques/acquisition-et-apprentissage-des>>
- AULADIEZ [en línea] <<http://www.auladiez.com/>>
- BUSUU.COM [en línea] <<http://www.bussu.com/fr>>
- CENTRO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA: *Gram@clicando* [en línea] <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/fr_default.htm>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Didactiteca* [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>>
- *Lecturas paso a paso* [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>>
- CERTIFICAT DE COMPETENCES EN LANGUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR [en línea] <<http://www.certification-cles.fr/>>
- ESPAÑOLFACILE.COM [en línea] <<http://www.espannolfacile.com/index.php>>
- EUROPALATINA: *Magazine TV culturel latino-américain* [en línea] : <http://www.europalatina.fr/site/index.php?lang=es#Notre_diffusion>
- FORMESPA [en línea] <<http://formespa.rediris.es>>
- HOLEC, Henri (1990): «Qu'est ce qu'apprendre à apprendre», *Mélanges pédagogiques*, 75-87.
- INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DE MAÎTRES DE LORRAINE : *Les ressources pour l'espagnol* [en línea] <<http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues/espagnol/index.htm>>
- INSTITUTO CERVANTES: *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* [en línea] <<http://diplomas.cervantes.es/>>
- MARCOELE [en línea] <<http://marcoele.com/>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Certificat de langue exigé des lauréats aux concours du premier degré à compter de la session 2012* [en línea] <<http://www.education.gouv.fr/cid56414/ccrtificat-de-langue-exige-des-laureats-aux-concours.html>>

- *Diplôme de Compétence en Langue de communication à usage professionnel (DCL)* [en línea] <<http://www.d-c-l.net/>>

- *Diplôme de Compétence en Langue Étrangère Professionnelle (DCLEP)* [en línea] <<http://www.education.gouv.fr/cid52098/mene1005163a.html>>

MYLANGUAGEEXCHANGE.COM: *Apprendre à parler espagnol* [en línea] <http://www.mylanguageexchange.com/Learn_fr/Spanish.asp>

NORMAND, Claude (en prensa): «Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda», *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE*.

RADIALISTAS APASIONADAS Y APASIONADOS [en línea] <<http://www.radialistas.net/>>

SÁNCHEZ, Teresa [en línea] <<http://ssl4you.blogspot.com/>>

SITEPAL [en línea] <<http://www.sitepal.com/ttswidgetdemo/>>

TODOELE [en línea] <<http://www.todoele.net/>>

VER-TAAL [en línea] <<http://www.ver-taal.com/>>

LAS PRUEBAS DE NIVEL ONLINE MEDIANTE C-TESTS EN ELE

Miguel Monreal Azcárate
Universidad de Navarra

RESUMEN: Los *C-Tests* son un tipo de pruebas de idioma relativamente comunes en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Desde su aparición en los años 80 se han ido convirtiendo en un modelo principal de prueba de clasificación en numerosas universidades y centros superiores de idiomas de países como Alemania. Sin embargo, su empleo en ELE es prácticamente inexistente en nuestro país. En esta comunicación mostraré un ejemplo de una prueba de este tipo, y analizaré sus resultados en el centro del que procedo durante el presente curso académico, cotejándolos con los de una prueba «convencional» con el objetivo de cuestionar su fiabilidad y validez.

ORIGEN DE ESTAS PRUEBAS: LOS CLOZE TESTS

Los *C-Tests* son la evolución de los *cloze tests*, mucho más comunes en la enseñanza de idiomas, y cuyo origen se sitúa en 1953, cuando Wilson Taylor presentó dicha técnica en su artículo «*Cloze procedure: a new tool for measuring readability*».

Taylor se basó en el llamado *principio de cierre (closure)* de la psicología de la Gestalt, que sostiene que el ser humano es capaz de *cerrar* o completar determinadas estructuras o patrones que, debido a la experiencia, le resulten familiares, como ocurre en las imágenes siguientes.



Desde el punto de vista lingüístico, el principio subyacente del procedimiento *cloze* es el mismo que el de otros tipos comunes de evaluación (como los dictados, o los *tests de ruido*): el de la *redundancia reducida*. Es este un concepto acuñado por Spolsky, que defiende que el lenguaje, de por sí, incluye diversos elementos redundantes. El hablante competente, gracias a sus conocimientos del sistema lingüístico, el contexto, etc., será capaz de descifrar aquellos mensajes donde estos elementos redundantes hayan sido reducidos.

Taylor, basándose en estas teorías, creó los *cloze tests*, suprimiendo determinadas palabras de los textos de forma sistemática. De este modo, tomando como referencia el índice de éxito del lector a la hora de «restaurar» el texto, podía medirse la dificultad de lectura del mismo. Aunque inicialmente Taylor propuso este procedimiento como una herramienta para medir la dificultad de lectura (*readability*) de los textos, poco después empezaron a utilizarse los *cloze tests* para evaluar la habilidad lectora de los hablantes nativos.

Más adelante, el procedimiento *cloze* comenzó a aplicarse a la enseñanza de idiomas, siendo hasta nuestros días muy empleado, en sus diversas variantes (*maze, cloze restringido, cloze progresivo, cloze acumulativo...*), en un buen número de pruebas oficiales de idiomas (como los DELE, o las de ESOL de Cambridge) debido a su fiabilidad y objetividad.

Pese a su popularidad, el uso de los *cloze tests* en la enseñanza-aprendizaje de idiomas también ha sido objeto de numerosas críticas, en especial tras la llegada de los enfoques comunicativos.

Alderson y Klein-Braley señalaron algunas de las desventajas que los *cloze tests* tradicionales presentan. Una de ellas es que pueden resultar muy difíciles, o imposibles de completar (incluso para hablantes nativos) si seguimos un criterio exacto o aleatorio a la hora de suprimir las palabras que el estudiante deberá restaurar. Y si seguimos, por lo contrario, un criterio selectivo, la preparación del test resultará costosa y poco auténtica.

Por otro lado, se requieren numerosos huecos (y, por lo tanto, textos muy extensos) para asegurar la fiabilidad de los resultados. Y habitualmente se emplea un solo texto, el cual no supondrá una muestra representativa del idioma en cuestión.

Otra de las críticas comunes hacia el procedimiento *cloze* es el hecho de que pruebas de este tipo son, para muchos, un indicador de determinados conocimientos de la lengua más que de su uso. Además, para algunos especialistas, no está claro que estas pruebas midan las habilidades lingüísticas y comunicativas del usuario, sino más bien otro tipo de destrezas (relacionadas con procesos de la habilidad lectora), algo que puede demostrar el hecho de que, para algunos hablantes nativos no habituados al procedimiento, estas pruebas puedan resultar, como se ha comentado ya, extremadamente difíciles.

Los C-TESTS

En los años 80, Christine Klein-Braley y Ulrich Raatz presentaron los *C-Tests* (o *pruebas tipo C*) como una variante mejorada de los *cloze tests*, junto con unos criterios de calidad que aseguraban su validez. Al igual que en el caso de los *cloze tests*, se emplean textos auténticos; pero en esta nueva modalidad se escogen normalmente cuatro o cinco textos breves (o fragmentos de temática diversa, pero siempre *cerrados* o completos), que se ordenarán de menor a mayor dificultad.

El procedimiento (denominado *C-Principle*) es el siguiente: la primera y la última frase de cada texto se dejan intactas; a partir de la segunda frase se elimina la segunda mitad de las palabras pares hasta obtener 20 o 25 huecos por texto. Las palabras de una letra y los nombres propios se excluyen de la omisión. Para garantizar un resultado válido, el número total de huecos de la prueba deberá ser de unos 100 (es decir: cinco textos de 20 huecos cada uno, o cuatro textos de 25 huecos cada uno).

Véase un ejemplo:

LOS PAJAROS PERCIBEN MUCHOS MAS COLORES QUE EL HOMBRE

La naturaleza no sólo ha dotado a los pájaros de una exuberante gama de colores en su plumaje que no supera ningún otro grupo de vertebrados. Su desarroll[] sentido d[] la visió[] les per[] distinguir much[] más col[] de [] que pod[] percibir [] humanos, se[] asegura u[] estudio publ[] esta sem[] en [] revista 'Behavioral Ecology'.

S[] retina e[] sensible a [] gama ultrav[], por [] que pue[] ver colores invisibles para los humanos.

Desde hace tiempo, los ornitólogos creen que los colores de las plumas tienen diversas funciones. Por ejemplo, les sirven para camuflarse, emitir señales a otros animales o en el cortejo para conseguir pareja.

www.elmundo.es

Como se puede observar, para restaurar adecuadamente los huecos es necesaria determinada competencia lectora, además de unos conocimientos léxicos, gramaticales, sintácticos y de construcción textual, y ciertas estrategias de deducción e interpolación. En menor grado, pueden requerirse también algunas habilidades sociolingüísticas y pragmáticas. «No es un simple ejercicio de llenar huecos en el que solo se necesitan habilidades lectoras mínimas, sino que está presente un análisis discursivo que implica el uso de la lengua como un todo integrado» (Linares i Zapater, 2009, pág. 54).

Las ventajas sobre los *cloze tests* tradicionales, según Klein-Braley (1997), son las siguientes:

- Se obtiene un número mayor de ítems mediante textos mucho más cortos y diversos, por lo que la temática es más variada; y no se favorece a quien, en el caso del texto único, pudiera estar familiarizado con el tema.
- La evaluación y corrección son más rápidas y objetivas (puesto que normalmente hay solo una respuesta posible).
- Son pruebas que los nativos pueden resolver con facilidad, pero que resultan imposibles de completar para quienes no tienen conocimientos del idioma.
- Los ítems recogen una muestra muy representativa de todas las clases de palabras.

Klein-Braley y Raatz mencionan diversas investigaciones previas que demuestran que los segmentos omitidos en un texto de este tipo se corresponden con una muestra al azar representativa de las diversas partes de la lengua. De esta forma, la prueba resultará auténtica y completa, ya que el candidato se enfrentará a una muestra real de lengua en la que los elementos que se van a evaluar no han sido seleccionados ni manipulados de antemano por el examinador.

Por este motivo, los defensores del *C-Test* sostienen que este es un excelente instrumento de medida de la competencia lingüística general que resultará muy útil como herramienta de selección y nivelación. Fuera de estos usos, su alcance es, sin embargo, limitado, ya que no resultan suficientes, por ejemplo, como pruebas de rendimiento; ni para determinar el nivel específico del MCER que posee el usuario.

Diversos estudios (Klein-Braley, Cantera Adrados y Khodadady, entre otros) han defendido la validez de los *C-Tests* como pruebas de nivel al comparar sus resultados con los obtenidos por el estudiante mediante otro tipo de pruebas *convencionales*. A lo largo de este trabajo, y tal como proponían los creadores de los *C-Tests*, procuraré aportar algo más de información a ese respecto mediante un estudio comparativo realizado en la Universidad de Navarra en agosto de 2011.

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

MÉTODO

Este estudio parte de unas pruebas mediante *C-Tests* diseñadas por mí y realizadas *online*, a modo de pruebas de clasificación, por los estudiantes de ELE de la Universidad de Navarra del curso académico 2011-2012 junto con otro tipo de pruebas.

El objetivo de dichas pruebas era conocer de antemano el nivel de los estudiantes para poder clasificarlos en las diversas asignaturas del Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE), responsable de la docencia de ELE en la Universidad de Navarra. Dicha docencia está separada en materias diversas, divididas en grupos según el nivel de los estudiantes; por ejemplo: *Español [Gramática] A1-C1*, *Cultura y sociedad hispánicas A / B*, *Expresión escrita en español A / B*, *Grandes figuras de la literatura en español A / B*, *Historia medieval y moderna de España A / B*, etc. Por ello, se requería un conocimiento bastante preciso de las diversas destrezas de los estudiantes.

Las pruebas fueron realizadas *online* por los estudiantes durante la segunda quincena de agosto (es decir: previamente al inicio del curso), y, en la mayoría de casos, desde sus países de origen, mediante la plataforma *Moodle*. Se trata de un sistema gratuito de gestión del aprendizaje (*Learning Management System*, LMS) o Entorno de Aprendizaje Virtual (*Virtual Learning Environment*, VLE) muy empleado en los diversos ámbitos de la educación (primaria, secundaria y superior) de todo el mundo. Según indica la propia web de *Moodle*, se emplea en 215 países y cuenta con más de 45 millones de usuarios por todo el mundo, siendo especialmente popular en EE.UU., España, Brasil, Reino Unido y Alemania.

Esta plataforma ofrece múltiples posibilidades (formación *en línea*, complemento a la formación presencial, autoaprendizaje...) y permite llevar a cabo diversos modelos pedagógicos (como el aprendizaje colaborativo).

PARTICIPANTES

Los tests fueron realizados por 80 estudiantes universitarios de perfil diverso

Los tests fueron realizados por 80 estudiantes universitarios de perfil diverso

Nacionalidades:

China / Taiwán: 32,5%
 EE.UU.: 12,5%
 Italia: 7,5 / %
 Francia: 6,25%
 Reino Unido: 5%
 Noruega: 5%
 Canadá: 5%

Japón: 3,75%
 Irlanda: 3,75%
 República Checa: 2,5%
 Polonia: 2,5%
 Pakistán: 2,5%
 Dinamarca: 2,5%
 Otras nacionalidades: 8,75%

Lengua materna:

Chino mandarín / taiwanés: 32,5%
 Inglés: 26,25%
 Italiano: 7,5%
 Francés: 6,25%

Noruego: 6%
 Japonés: 3,75%
 Otras (checo, polaco, urdu, danés): 15,75%

Programa o plan de estudios.

Alumnos del ILCE (*independientes*): 30%.
 Programas de intercambio: 30%
 Erasmus: 20%

Bridge Year (*Año puente*): 10%
 Filosofía y Letras: 10%

Mujeres: 71,25%. Hombres: 28,75%

Edades: 17-25 años.

PROCEDIMIENTO

La prueba de nivel consistió en tres partes separadas (cuyos resultados se analizarán y contrastarán posteriormente): un test de opción múltiple (*multiple choice*), un *C-Test*; y la redacción de dos pequeñas composiciones.

El test de opción múltiple contenía 70 ítems, consistentes en preguntas pertenecientes a niveles léxicos y gramaticales diversos.

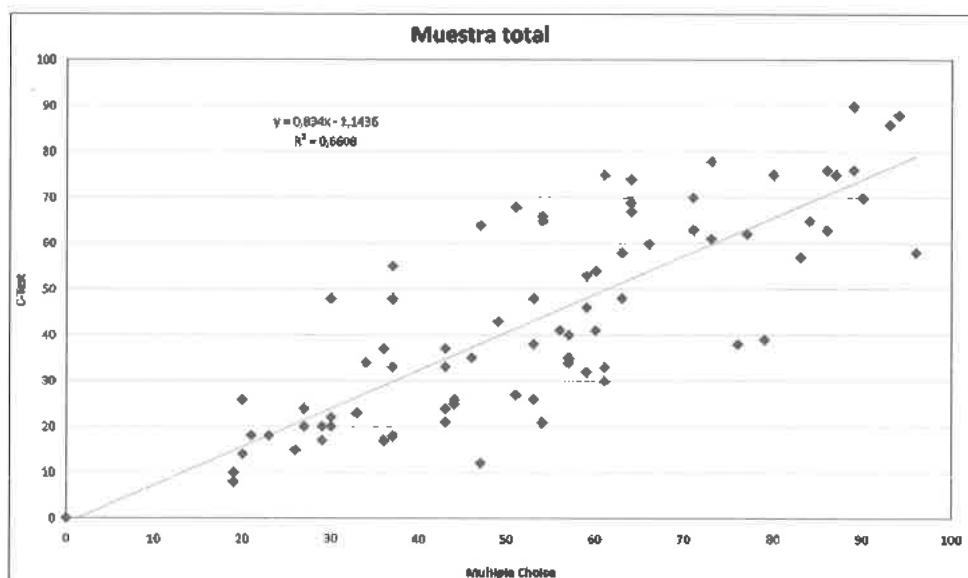
El *C-Test* consistía en cinco textos variados (periodísticos y narrativos) con un total de cien huecos.

La parte de redacción requería dos pequeñas composiciones (50 palabras cada una) de carácter descriptivo («¿Cómo es tu mejor amigo? *Descríbelo*») y narrativo («¿Cuál es el recuerdo más feliz de tu infancia?»)

Adicionalmente, los estudiantes que deseaban matricularse en las clases de conversación que ofrece el Instituto realizaron también una prueba oral presencial, a modo de pequeña entrevista. Aunque inicialmente dicha prueba no iba a formar parte del presente estudio (por no haber sido realizada por todos los estudiantes que completaron las pruebas escritas), algunos de sus resultados sí que se cotejaron con los de las pruebas escritas a la hora de elaborar conclusiones.

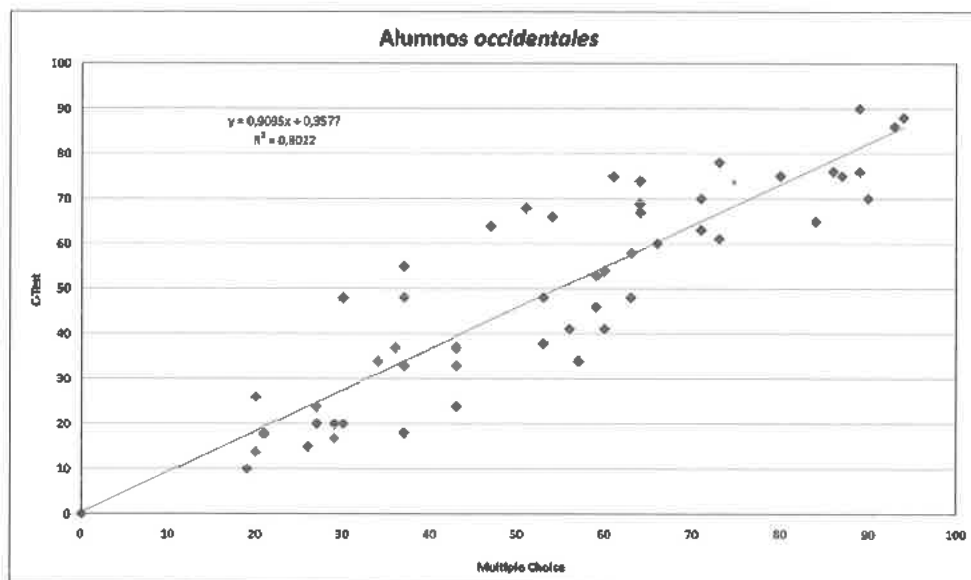
ANÁLISIS DE RESULTADOS

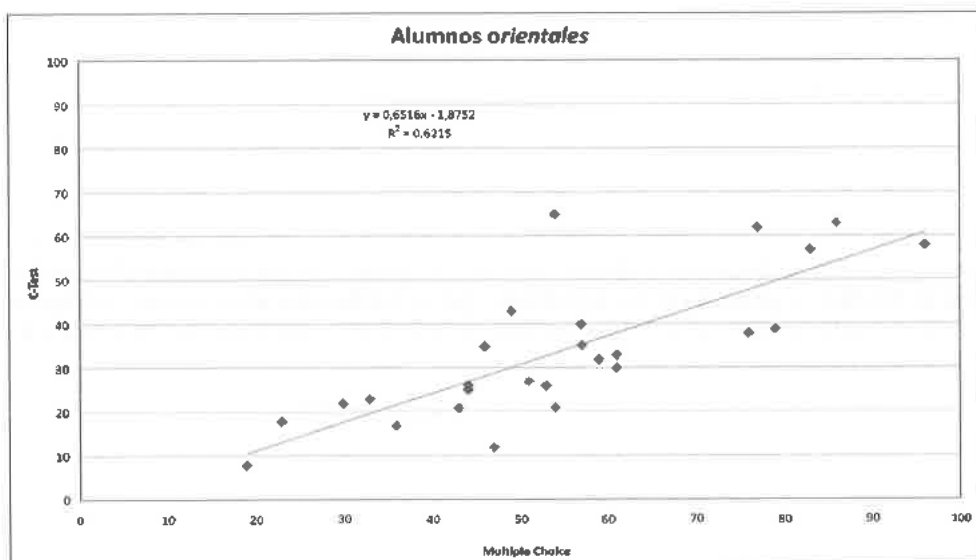
El análisis comparativo de los resultados obtenidos en el test de opción múltiple y en el *C-Test* mostró que, en esta segunda prueba, las calificaciones fueron aproximadamente un 17% más bajas, y la correlación de un 0,66, tal como se puede apreciar en el gráfico siguiente:



Puesto que la correlación no es excesivamente alta, podríamos pensar que no existe una relación directa y exacta entre las capacidades que una y otra prueba miden.

Sin embargo, un análisis pormenorizado de los casos particulares de cada estudiante mostró que los alumnos de origen oriental (taiwaneses, japoneses y chinos), que suponen una parte importante del alumnado del ILCE, obtuvieron resultados muy inferiores en la prueba de *C-Test*. Obsérvese, a continuación, un análisis contrastado de unos y otros alumnos:





Como se observará, la disparidad entre la correlación de ambas pruebas en los alumnos *occidentales* (0,8022) y *orientales* (0,6215) resulta muy llamativa.

El análisis de las estadísticas obtenidas, junto con un estudio de las pruebas adicionales que se llevaron a cabo (expresión escrita y expresión oral) nos permite emitir una serie de conclusiones:

1. Los resultados en el *C-Test* fueron, en este caso, inferiores a los de una prueba con ítems de opción múltiple. Esto puede deberse a varias causas. Una de ellas es el número de *aciertos aleatorios* que los ejercicios de opción múltiple permiten. Pero también debemos tener en cuenta que los ejercicios de opción múltiple resultan más conocidos y menos tediosos que los *C-Tests* (los cuales pueden resultar frustrantes cuando el alumno no está acostumbrado a este tipo de pruebas, o cuando, debido a una competencia baja, este no es capaz de deducir el sentido general del texto).
2. Existe una correlación relativamente alta entre los resultados de la prueba de opción múltiple y el *C-Test*, pero no a todos los niveles:
 - 2.1. Los resultados del *C-Test* fueron muy inferiores a los del test de opción múltiple en el caso de nuestros estudiantes orientales, como se ha comentado ya. Este hecho podría deberse a que su lengua materna resulta muy diferente del español (lo que, en niveles bajos de competencia, dificulta la comprensión global del texto); pero también puede atribuirse a que muchos de estos estudiantes están habituados a un aprendizaje excesivamente gramatical y poco comunicativo, y a una evaluación poco *productiva* mediante tests de opción múltiple y ejercicios similares.
 - 2.2. El resultado del *C-Test* fue más satisfactorio en aquellos estudiantes que demostraron una mayor competencia en las destrezas productivas o activas (expresión oral y escrita). Una vez más, el modelo de aprendizaje pudo haber jugado un papel fundamental (puesto que los estudiantes que demostraron una mayor habilidad comunicativa en las pruebas orales también obtuvieron mejores resultados en el *C-Test*).

CONCLUSIONES GENERALES

La fiabilidad, validez y objetividad de este tipo de pruebas han sido defendidas por diversos especialistas y estudios, aunque también criticadas por otros. Pese a ello, y tal como se ha querido demostrar, los *C-Tests* pueden ser un procedimiento útil y preciso para determinados tipos de evaluación (evaluación diagnóstica, pruebas de clasificación...) y en determinados contextos de aprendizaje.

En el caso que nos ocupa, hemos podido verificar que este tipo de pruebas resultan válidas para el fin previsto (puesto que nuestro propósito era determinar la competencia lingüística general de los estudiantes para clasificarlos en el grupo correspondiente de cada asignatura) y fiables (ya que sus resultados guardan relación con los de las otras pruebas que se llevaron a cabo).

Por otro lado, puede constatar que el grado de satisfacción de los estudiantes respecto al grupo asignado fue alto. Como suele ser habitual en nuestro centro cada curso, algunos de los estudiantes (un 7,5%) solicitaron un cambio de nivel, arguyendo que el que se les había asignado era demasiado bajo. Se decidió que estos alumnos demostrasen su competencia mediante la prueba de clasificación del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes. El nivel asignado según esta prueba coincidió, en el 83% de los casos, con el del *C-Test*.

El uso de los *C-Tests* ofrece, pues, diversas ventajas para el profesor y el alumno de lenguas extranjeras. Se trata de pruebas cuyo diseño es sencillo, y cuya corrección y resultados son inmediatos, exactos y objetivos. Gracias a las nuevas tecnologías, son, como se ha querido demostrar, un tipo adecuado de prueba a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTOLA GONZÁLEZ, Teresa (1991): «El procedimiento cloze: una revisión general», *Revista Complutense de Educación*, vol. 2, número 1, pp. 69-81.
- CANTERA ADRADOS, Secundina (2011): *Modelos del C-Test y su correlación con los tests de la comprensión lectora de la E.O.I.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- FARHADY, Hossein, y FERDOS JAMALI (1999): «Varieties of C-Test as measures of general proficiency». *Journal of the Faculty of Foreign Languages (Tehran University Press)* 3, pp. 23-42.
- FISCHER, J.: «Das C-Test-Projekt zur Kalibrierung der UNICert® -Abschlussniveaus - Zwischenergebnisse der Untersuchung», en O'DUILL, M. et al. *Zusammenarbeiten: eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS Verlag, 2005, pp. 102-103 (*Fremdsprache in Lehre und Forschung*, 37)
- KHODADADY, Ebrahim: «C-Tests: Method Specific Measures of Language Proficiency», *Iranian Journal of Applied Linguistics*, vol 10, n.º 2, septiembre de 2007, pp. 1-26.
- KLEIN-BRALEY, Christine: (1997): «C-Tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal», *Language Testing*, 14/1, 47-84.
- LINARES I ZAPATER, Gemma (2009): *Los C-Tests (pruebas tipo C) en ELE: método de nivelación para conocimientos de lengua extranjera*. Memoria de Máster de BLE. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- RAATZ, Ulrich y Christine KLEIN-BRALEY (1981): «The C-Test – a modification of the cloze procedure», *Practice and problems in language testing. University of Essex Occasional Papers*. Colchester, Essex: Department of Language and Linguistics, University of Essex, pp. 113-148.
- SPOLSKY, Bernard (1971): «Reduced redundancy as a language testing tool», *Applications of linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 383-390.
- TAYLOR, Wilson (1953): «Cloze Procedure: A New Tool For Measuring Readability», *Journalism Quarterly* 30, 415-433.

INTERNET COMO APOYO PARA EL TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE E/LE

Sergio Palacios González

*Escuela de español Inhispania (Madrid),
Centro Acreditado por el Instituto Cervantes.*

RESUMEN: El presente taller tiene como objetivo que el profesor de E/LE descubra la utilidad de herramientas disponibles en Internet para facilitar y enriquecer el trabajo con materiales literarios en sus clases. Tras una reflexión general sobre el papel que la literatura juega en la clase de español y un breve análisis de las ventajas y dificultades del empleo de textos literarios, se proponen diferentes ejemplos de recursos presentes en la Red para diseñar actividades comunicativas. El taller concluye con la realización de una tarea final en la que los asistentes elaboran una lista de consejos orientados a utilizar Internet para acercar el hecho literario a alumnos y profesores.

Parto de la idea de que, en su calidad de exponentes de uso de lengua, los textos literarios son un material didáctico completamente válido para la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. La metodología que adoptemos, su papel en relación al currículo de aprendizaje, el tipo de actividades que desarrollemos en torno a ellos y el grado de atención que prestemos a las diferentes competencias que podemos trabajar, condicionarán su eficacia y rentabilidad didáctica. En este sentido, las actividades que llevemos al aula de E/LE con textos literarios deben tener el carácter de complementarias, a no ser que se trate de un curso especializado, además de cumplir con los requisitos que se vienen apuntando como necesarios para que una actividad de clase sea considerada como comunicativa. Para lograr esto, el estudiante, como receptor del texto, debe aprender a entender los textos literarios como algo en lo que él participa, actualizándolos y adaptándolos a su mundo personal. La literatura tiene que presentarse como algo vivo y relacionado con su realidad. Obviamente, gran parte de su realidad (también de la nuestra) está en Internet. Por lo tanto, utilizar la Red ya sea como lugar en el que buscar información, una herramienta didáctica o un espacio para la comunicación va a servirnos para nuestro propósito de hacer más próximo el texto literario a nuestros alumnos.

No voy a detenerme en enumerar por extenso las ventajas que tiene trabajar con literatura en la clase de segundas lenguas (remito a las referencias bibliográficas). Señalaré, simplemente, que cuando enfrentamos a los estudiantes un texto literario estamos poniendo en danza el desarrollo de diferentes competencias (comunicativa, lectora, cultural, léxico-gramatical, discursiva, literaria, metafórica, etc.) todas ellas esenciales para el propósito de enseñarles nuestra lengua. Tampoco voy a exponer con

detalle las dificultades que el empleo de textos literarios (modernos y antiguos) presenta tanto para el estudiante como para el profesor, en algunos casos compartidas. Podemos recordar en este punto la falta de motivación hacia la lectura, la consideración de la lengua literaria como algo difícil, la identificación errónea de *enseñar literatura* con *enseñar historia de la literatura*, la carencia de conocimientos literarios por parte de algunos profesores, etc.

He dividido el taller en tres partes: una primera de reflexión sobre el papel que juega la literatura en nuestras clases, los modos de trabajo y las ventajas y dificultades de su utilización; una segunda parte práctica en la que se proponen y ejemplifican algunas herramientas presentes en Internet que nos pueden servir para preparar actividades y ayudar a resolver algunos problemas de uso de los textos literarios; por último, el taller concluye con una tarea final que consiste en elaborar entre todos los asistentes una lista de consejos didácticos orientados a apoyar el trabajo con materiales literarios mediante recursos presentes en Internet, con el fin de resolver los impedimentos que han ido apareciendo en las reflexiones previas.

Mi intención es animar a los profesores para que ellos mismos desarrollen su propia capacidad docente para diseñar actividades comunicativas con materiales literarios valiéndose de recursos presentes en Internet, hayan trabajado o no previamente con ellos. Pretendo también que cada profesor ponga en relación su experiencia docente con su experiencia discente, pidiéndole que recapacite sobre si él mismo lee literatura en las lenguas que ha aprendido y qué provechos e inconvenientes ha encontrado al hacerlo. Como no podría ser de otro modo, las conclusiones que surjan a partir del taller son abiertas. De la misma manera, los ejemplos de actividades, referencias a sitios *web* y consejos que ofrezco deben ser entendidos como meros trazos (formulado de manera más poética, inspiraciones) para que cada profesor dibuje su propio camino.

Adjunto una serie de recursos en línea y bibliografía especializada, que amplío y actualizo en la página *web* que gestiono <<http://www.literaturayele.com>>, donde también publico el listado de consejos didácticos resultado de la tarea final de este taller.

EL TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE E/LE: MODOS DE TRABAJO, VENTAJAS Y DIFICULTADES

Actividad 1: ¿Cómo entiendes la literatura en la clase de E/LE? Señala con qué afirmaciones estás de acuerdo (también puedes incluir otras nuevas).

- la literatura es un modelo de lengua para deducir y trabajar las reglas de la gramática;
- la literatura es un trampolín para poder acceder a un mundo cultural;
- los textos literarios son complicados y por eso no les gustan a los estudiantes;
- leer literatura es un placer y es algo motivador para los estudiantes;
- trabajar con textos literarios es una pérdida de tiempo, porque no significan una comunicación real;
- los textos literarios son materia de la historia de la literatura, por lo que no deber ser utilizados en la clase de español;
- ...

Actividad 2: ¿Has trabajado alguna vez con textos literarios en la clase de E/LE? ¿Cómo fue la experiencia? Piensa al menos tres motivos por los que la literatura es útil para tus clases de E/LE y tres dificultades para su uso.

Actividad 3: De los siguientes textos, di con cuáles te gustaría trabajar en clase y por qué. ¿Podrías utilizarlos en cualquier nivel? ¿Cuál de ellos piensas que plantearía mayores dificultades para tus alumnos? ¿Y para ti como profesor? ¿Cuáles? ¿Por qué?

- un fragmento del *Quijote*;
- un poema de tu autor favorito;
- un romance viejo;
- una escena de una obra de teatro que está en cartelera;
- una novela policíaca;
- un cuento de Borges;
- un soneto del Siglo de Oro.

Actividad 4: ¿Lees literatura en otras lenguas que conoces y/o estudias? ¿Qué razones te llevan a hacerlo? ¿Qué dificultades encuentras? ¿Son las mismas que has enumerado antes?

RESOLVER DIFICULTADES DE USO DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE E/LE MEDIANTE HERRAMIENTAS PRESENTES EN INTERNET

Actividad 5: ¿Usas normalmente Google, Youtube y Wikipedia para preparar tus clases y/o como herramienta didáctica? Describe cómo.

Actividad 6: ¿Conoces los siguientes recursos y páginas *web*? ¿Los has utilizado alguna vez para tu uso personal o para preparar tus clases? ¿Cómo lo has hecho?

Didactiteca del CVC: <<http://www.didactiteca.es>>

Escritores del CVC: <<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores>>

Biblioteca de Autores de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/literatura>>


Fonoteca de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<http://bib.cervantesvirtual.com/fonoteca>>

Actividad 7: Comenta los siguientes ejemplos de uso aplicado de recursos disponibles en Internet para apoyar el trabajo con textos literarios en la clase de E/LE.

Ejemplo 1. Buscar imágenes en Google como apoyo visual para una lluvia de ideas sobre un tema, época histórica, etc.

a) ¿Qué sabes sobre el Surrealismo? ¿Qué palabras te vienen a la cabeza? Ayúdate con las imágenes que aparecen buscando en Google.


b) Haz una lista de ideas y coméntalas con tus compañeros.



Ejemplo 2. Visitar un monográfico multimedia para la familiarización con la obra y su tiempo, p.e. El *Quijote interactivo* <<http://quijote.bne.es/libro.html>>

a) ¿Sabes quién es don Quijote de la Mancha? ¿Y Cervantes? ¿Puedes situar a Cervantes y el *Quijote* en un siglo de la historia? ¿En cuál? s. XX - s. XIV - s. XVI - s. XIX - s. XVII


b) Visita <<http://quijote.bne.es/libro.html>> e intenta buscar en el libro el año de edición del *Quijote*. Escribe la fecha en español en cifras y con letras.



Ejemplo 3. Escuchar las versiones sonoras disponibles en las monografías de autores de <<http://www.cervantesvirtual.com>> para motivar una lectura declamada.

a) Busca y escucha versión sonora del poema *El mar, la mar* de Rafael Alberti, leída por el propio escritor, disponible en <http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/alberti/>

b) Elegid varios voluntarios en la clase para una lectura declamada del texto. ¿Quién lo ha hecho mejor?

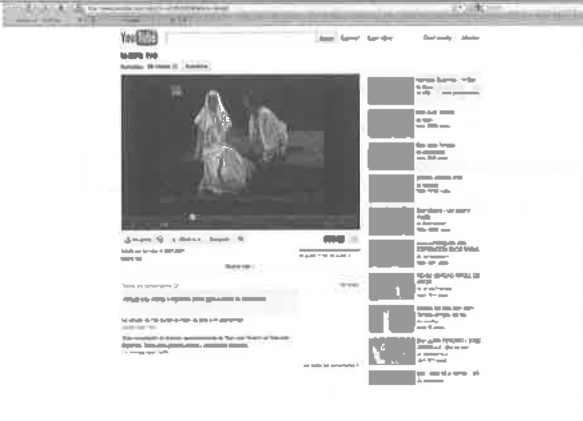


Ejemplo 4. Buscar en Youtube videos relacionados con la obra literaria que estamos trabajando en la clase.

*¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,
que en esta apartada orilla
más pura la luna brilla
y se respira mejor?(...)*

a) Esta escena es muy conocida para todos los españoles. Pertenece a la obra de teatro *Don Juan Tenorio*, escrita por José Zorrilla en 1844. Busca en Youtube vídeos de películas y representaciones teatrales de la misma.

c) ¿A quién está dirigida la declaración de amor de don Juan? ¿Qué te sorprende?


A screenshot of a YouTube search results page. The search term is 'Don Juan Tenorio'. The top video is a scene from the play, showing two characters in a dramatic setting. Below the video are search filters, a list of related videos, and a sidebar with more search suggestions.

Ejemplo 5. Usar un *blog* de clase como espacio en el que los estudiantes pueden subir y compartir grabaciones de escenificaciones de fragmentos de obras teatrales.

P.e. <<http://miclaseinhispania.blogspot.com/2010/11/los-clasicos-del-teatro-espanol.html>>

a) En grupos, elegid uno de los textos vistos en clase para representarlo.

b) Subid la grabaciones al *blog* de clase con ayuda del profesor y comentadlas entre todos.

A screenshot of a Blogger blog page titled 'Mi clase Inhispania'. The page features a header with the blog title and a main content area with a video player showing a theatrical performance. There are also navigation links and a sidebar with additional content.

ELABORACIÓN DE UNA LISTA DE CONSEJOS DIDÁCTICOS PARA EL USO DE INTERNET COMO APOYO PARA EL TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS

Tarea final: Además de los ejemplos que hemos visto, ¿qué otras formas de usar internet se te ocurren para resolver los problemas que aparecen al trabajar con textos literarios en la clase de E/LE? Puedes añadir más dificultades a las propuestas.

Dificultades para el profesor	Recursos en internet para resolverlas o paliarlas
Problemas de acceso y localización de textos.	
Desconocimiento sobre un tema, época o autor.	
Falta de inspiración, descubrir nuevos textos, autores, etc.	
Dificultades para el estudiante	Recursos en Internet para resolverlas o paliarlas
Falta de motivación hacia la literatura.	
Léxico complicado.	
Desconocimiento sobre un tema, época o autor.	

SELECCIÓN DE RECURSOS EN INTERNET PARA EL TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS*

- * El autor del taller está desarrollando actualmente la página *web* <<http://www.literaturayele.com>> en la que se pueden encontrar más recursos para el trabajo con textos literarios en la clase de español.

Para la reflexión del profesor

El Quijote en el aula del CVC: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula>

Bancos de actividades

Didactiteca del CVC: <<http://www.didactiteca.es>>

Sección *Literatura y ELE* en *Todoele.net*: <http://www.todoele.net/literatura/literatura_list.asp>

Bibliotecas, repertorios y antologías de textos

Sección de *Literatura* de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/literatura>>

Antologías y selecciones dentro de cada autor en la sección *Escritores* del CVC: <<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores>>

Clásicos Hispánicos del CVC: <<http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos>>

Lecturas graduadas

Lecturas paso a paso del CVC: <<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas>>

Monográficos de autores

Biblioteca de autores de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/literatura>>

Escritores del CVC: <<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores>>

Monográficos interactivos de obras literarias

El Quijote interactivo de la BNE: <<http://quijote.bne.es/libro.html>>

La sombra del viento de Carlos Ruiz Zafón: <<http://www.lasombradelviento.net>>

El juego del ángel de Carlos Ruiz Zafón: <<http://www.eljuegodelangel.com>>

Exposiciones virtuales sobre literatura

Exposiciones virtuales de la BNE: <<http://www.bne.es/es/Actividades/Expovirtual>>

Grabaciones sonoras de obras literarias

Fonoteca de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<http://bib.cervantesvirtual.com/fonoteca>>

Página personal de Rafael Taibo: <<http://www.rafaeltaibo.com>>

Páginas web oficiales y de fundaciones

Fundación Federico García Lorca: <<http://www.garcia-lorca.org>>

Fundación Zenobia – Juan Ramón Jiménez: <<http://www.fundacion-jrj.es>>

Página web de Mario Vargas Llosa: <<http://www.mvargasllosa.com>>

Escritura colaborativa

Literaviva: <<http://www.literativa.com>>

BIBLIOGRAFÍA

LITERATURA EN LA CLASE DE E/LE

- ACQUARONI, Rosana (2006): «Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela*, 59, pp. 49-77.
- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- ALDRICH, Mark C. (1999): «En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, pp. 58-64. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 – Oviedo, 2006 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0057.pdf>
- BENETTI, Giovanna, Mariarita CASELLATO y Gemma MESSORI (2003): *Más que palabras. Literatura por tareas*, Barcelona: Difusión.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Alfonso (2005): «El texto literario en el aula de E/LE. El *Quijote* como referencia (I)», *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 63-67. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 – Oviedo, 2006 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf>
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): «Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera», *Lenguaje y textos*, 16, pp. 101-129.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999): «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», *Mosaico* 35, pp. 19-22.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona: I.C.E. – Horsori.
- MILLARES, Selena y Hamish BINNS (2002): *Al son de los poetas*, Madrid: Edinumen.
- NARANJO, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- NÚÑEZ RAMOS, Rafael (2005): «El texto literario en el aula de E/LE. El *Quijote* como referencia (II)», *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 67-76. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 – Oviedo, 2006 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0065.pdf>
- PALACIOS GONZÁLEZ, Sergio (2011): *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Trabajo de investigación de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid [en línea] <<http://hdl.handle.net/10486/7081>>

- y Gallina KHIMICH (2011): «La literatura y el desarrollo de las competencias comunicativa, léxico-gramatical, literaria y cultural en la clase de español para extranjeros (E/LE). Propuesta didáctica dirigida a estudiantes rusos», *Cuadernos de Rusística Española*, 7, pp. 89-101.
- SANZ PASTOR, Marta (2006): «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59, pp. 5-23.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2005): «El texto literario en el aula de E/LE. El *Quijote* como referencia (III)», *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 77-87. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 – Oviedo, 2006 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0075.pdf>
- STEMBERT, Rudolf (1999): «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», *Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 247-265.

INTERNET EN LA CLASE DE E/LE

(Las referencias marcadas con ** tratan específicamente sobre la relación entre Internet y literatura en la clase de E/LE).

- ARRARTE, Gerardo y José Ignacio SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA (2001): *Internet y la enseñanza del español*, Madrid: Arco Libros.
- CASANOVA, Lourdes (1998): *Internet para profesores de español*, Madrid: Edelsa.
- CRUZ MOYA, Olga (2002): «El aprovechamiento de Internet en E/LE: diseño y evaluación de materiales», *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 449-458. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 – Oviedo, 2006 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0449.pdf>
- ** CRUZ PIÑOL, Mar (2006): «La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades», *Carabela*, 59, pp. 119-130.
- FERNÁNDEZ PINTO, Jimena (2002): *¡Ele con internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*, Madrid: Edinumen.
- ** GÓMEZ SACRISTÁN, María Luisa (2006): «El tratamiento de la literatura en las secciones fijas del Centro Virtual Cervantes», *Carabela*, 59, pp. 109-118.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2004): «Internet en la enseñanza de español», *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 1061-1085.
- ** OYEWÓ, Dana (2010a): «Creación literaria en el espacio digital», *Boletín ASELE*, 43, pp. 13-19.
- (2010b): [Secuencia didáctica «El drama del desencantado»], *Boletín ASELE*, 43, pp. 23-27.
- PEÑA CALVO, Alicia (2002): «Internet: posibilidades y retos para la enseñanza de E/LE», *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 45-54. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 – Oviedo, 2006 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0045.pdf>
- RODRÍGUEZ MARTÍN, José Ramón (2004): «El uso de internet en el aula de E/LE», *Redele*, 2 [en línea] <<http://www.educacion.gob.es/redele/revista2/pdfs2/rodriguez.pdf>>

Y EL PREMIO ES PARA...

Marta Pazos Anido

Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras – Universidade do Porto (Portugal)

RESUMEN: *Y el premio es para...* es una propuesta didáctica basada en una simulación de una entrega de premios, que además incorpora el componente lúdico y la aplicación de las TIC, en concreto, el uso de software en la Red para crear y subtítular videos y un wiki. El conjunto de estos tres elementos hace que esta actividad resulte muy motivadora para los aprendices, dado que propicia su participación de manera natural y eficaz y crea un clima adecuado para la desinhibición y el riesgo, facilitando así el aprendizaje de la lengua extranjera. Es un ejemplo, además, de como un uso adecuado de las TIC favorece la colaboración entre el grupo y convierte al alumno en un agente activo en el proceso de aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Muchos estudios actuales señalan la importancia de los factores afectivos para el aprendizaje. De hecho, según los estudios científicos sobre el funcionamiento del cerebro llevados a cabo, Schumann (1994:232, en Arnold, 2006) afirma que es imposible separar lo afectivo y lo cognitivo. Uno de estos factores afectivos clave para el aprendizaje de una lengua extranjera es la motivación y esta preocupa mucho a los profesores, ya que como apuntan Williams y Burden (1999, en Minera Reyna 2009), lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender. Si bien la motivación es un factor personal que influye enormemente en el aprendizaje, la realidad es que en el aula también hay alumnos desmotivados y sin una motivación intrínseca; por lo que en los contextos formales de aprendizaje, los docentes deberían tener los factores afectivos muy presentes en la metodología, los materiales y la situación de aprendizaje para crear interés y aumentar el grado de motivación del aprendiz con la finalidad de que el aprendizaje sea más eficaz y significativo.

La propuesta presentada en este documento parte de este principio y se basa en tres elementos altamente motivadores para los aprendices: la simulación, el componente lúdico y el uso de las TIC.

LA SIMULACIÓN

La simulación es una actividad que ofrece un gran potencial para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que los aprendices se involucran en una práctica comunicativa en la que se enfrentan a una situación y en la que deben tomar deci-

siones, ya que «it is the environment that is simulated –the company, the newsroom, the market place– but the behaviour is real» (Jones, 1995:7). Esta es una de las diferencias entre una simulación y un juego de rol, pues en el primer caso los alumnos participan en la actividad como si fuera la vida real y no dejan de ser ellos mismos ni adoptan ningún papel, sino que simplemente adquieren diferentes obligaciones y responsabilidades para poder realizar la tarea (Andreu Andrés, 2005:34-38).

En consonancia con lo comentado por Andreu Andrés, Pérez Gutiérrez (2000:171) señala que las simulaciones contribuyen a crear un ambiente idóneo para el desarrollo del lenguaje, en el cual «la lengua es el epicentro de todo el proceso [...] y el medio en el que se ejecuta» dentro de un contexto y una situación determinados. Por lo tanto, se trata de una actividad que en sí misma motiva al aprendiz a usar la lengua, pero además la característica intrínseca de que se basa en una situación real que el propio aprendiz podría vivir en cualquier momento fuera del contexto del aula, aunque sin correr los riesgos que conllevaría si fuese totalmente real, es un elemento altamente motivador.

Por su parte, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, 2002:146)* también se refiere a la eficacia de su uso, indicando que la creación de situaciones y la realización de tareas (como las simulaciones) que conllevan operaciones de planificación, ejecución, evaluación y corrección con la posterior reflexión acerca del proceso facilitan el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas; y por otra parte, permiten tratar las competencias generales no específicamente lingüísticas, como la competencia sociolingüística y la pragmática (*MCERL, 2002:147*).

EL JUEGO DIDÁCTICO

Además del carácter lúdico de esta simulación, *Y el premio es para...* consiste también en un juego didáctico ya que recoge los tres elementos que según Chacón (2008:2) forman parte de los mismos: tiene un objetivo didáctico, actividades lúdicas para desarrollarlo y reglas o elementos organizativos del mismo que hay que cumplir. El objetivo didáctico mencionado anteriormente posee una doble vertiente: una no-lingüística (en este caso, obtener un premio) y otra lingüística (que se especificará en el apartado 2.1).

Los juegos didácticos, por su naturaleza, facilitan la puesta en práctica de las habilidades comunicativas de los alumnos de manera natural y eficaz (Baretta, 2006:2), estimulando así la adquisición de una lengua extranjera. Este tipo de actividades favorecen un clima positivo, relajado, distendido, de confianza e intercambio mutuo, propiciando la desinhibición y el riesgo y facilitando las relaciones interpersonales y grupales, de manera que el grado de motivación aumenta y propicia el desarrollo cognitivo y personal del alumno (basado en Chamorro y Prats, 1990; Tornero, 2009).

LA APLICACIÓN DE LAS TIC

En los últimos años las nuevas tecnologías han experimentado una gran aceptación y también se han puesto al servicio de la educación, debido a que el alumnado actual (los denominados «nativos digitales») están totalmente familiarizados con estas

tecnologías, por lo que incorporarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje resulta una apuesta segura para motivarlos. Son múltiples las ventajas pedagógicas y didácticas que ofrecen las TIC, algunas de ellas son las siguientes:

se centran en los intereses y posibilidades del alumno, estimulan el pensamiento crítico o creativo, utilizan múltiples medios para presentar la información, ofrecen condiciones adecuadas para el aprendizaje cooperativo, permiten que el docente privilegie su rol como facilitador de aprendizaje y hacen del alumno un aprendiz más activo, estimulan y ofrecen condiciones para el aprendizaje exploratorio y fomentan un estilo de aprendizaje más libre y autónomo (Ministerio de Educación de Colombia, 2004)

De entre las amplias posibilidades que ofrecen las TIC, esta propuesta se centra en los recursos en la Red para crear y subtítular vídeos y el uso de un entorno web colaborativo (un wiki).

El uso de vídeos y recursos en la Red para crearlos y subtítularlos

Las ventajas del uso del vídeo en la clase de lenguas son indiscutibles, pues son documentos reales y auténticos que permiten múltiples usos didácticos (refuerzan conocimientos adquiridos, sirven de input, introducen elementos de la cultura meta, etc.), son susceptibles de adaptación a diferentes niveles, promueven la comunicación entre alumnos y, por sus características, motivan y crean interés. Actualmente algunos sitios web existentes nos permiten acceder a innumerables vídeos y también ofrecen herramientas para manipularlos (doblarlos, subtítularlos, etc.). Dado que, en general, los alumnos están familiarizados con estos recursos, llevar esta práctica al aula, en concreto, la del subtítulado puede resultar interesante, motivador y creativo.

La fase de preparación de la propuesta aquí presentada se basa en el subtítulado de vídeos o fragmentos de vídeos con el objetivo de crear un cortometraje para poder realizar la tarea final. En este caso, el vídeo sirve de estímulo visual y auditivo y de contexto para la negociación de los alumnos en el proceso de escritura de dichos subtítulos.

Para ello, la Red ofrece distintas posibilidades que se podrán utilizar en función del nivel de los aprendices, así como de su competencia digital. Para los niveles iniciales, la página <http://www.grapheine.com/bombaytv/> es la más adecuada porque los alumnos solo necesitan elegir el corto y subtítularlo; además, el proceso es muy sencillo y los vídeos son muy breves. Para los niveles intermedios es preferible utilizar el sitio <http://www.grapheine.com/classiktv/> puesto que permite crear la propia historia (complicando más el argumento), introducir efectos y, como consecuencia, más oportunidades para el subtítulado. Para los niveles avanzados, se pueden utilizar otros programas que ofrecen muchas más opciones, como Windows Movie Maker y Video Pad, con los que se puede, además de editar los subtítulos para aquellos cortometrajes, anuncios o canciones elegidos por los estudiantes, doblar los cortos, introducir voces en off, etc.

El uso de wikis

Anteriormente se citaban las numerosas ventajas de las TIC, pero la aparición de la Web 2.0. ha incorporado otras novedades muy interesantes para la enseñanza-apren-

dizaje de lenguas, porque genera interacción, colaboración y actúa como punto de encuentro entre usuarios, que dejan de ser utilizadores pasivos y receptivos y pasan a tener una actitud mucho más activa (basado en Pujolà 2007). Dentro del gran abanico de posibilidades que ofrece la Web 2.0, los wikis son los que se ajustan mejor al desarrollo de la propuesta aquí presentada.

Un wiki es, en palabras de Pujolà (2007), «una colección de páginas web de hipertexto que puede ser visitada y editada por cualquier persona (aunque en algunos casos exige registrarse como usuario) en cualquier momento y lugar». Esta herramienta ofrece un gran potencial pedagógico, ya que maximiza la interacción, estimula a los aprendices a involucrarse más en su proceso de aprendizaje al otorgarles una mayor responsabilidad y cederles parte del control, promueve la negociación, potencia el trabajo colaborativo y el trabajo en grupo y desarrolla un sentimiento de pertenencia a un «grupo». Por todas estas razones el uso de los wikis resulta muy motivador para los alumnos y su mayor ventaja es que ofrece a los estudiantes un papel activo en su aprendizaje, pues se hacen responsables de la creación (es muy fácil de crear y editar) y evolución del wiki, que es de todos los miembros del grupo y todos son responsables de él (adaptado de Gallardo 2011:44 y Pujolà 2007).

Además de todo el potencial pedagógico que ofrece, el uso de este entorno web colaborativo conlleva algunos cambios importantes no solo en el papel de los alumnos (como ya se ha indicado), sino también en el del docente, que adquiere un papel de facilitador del aprendizaje, moderador y tutor virtual (Barroso Osuna y Romero Tena 2007:193, en Gallardo 2011:19). Asimismo, esta aplicación le permite un seguimiento personalizado del estudiante y guarda todas las modificaciones realizadas de manera que es posible saber quién ha editado el wiki y cuándo.

PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, se presenta la propuesta titulada *Y el premio es para...* que consiste en una simulación de una entrega de premios de cortometrajes. En ella los alumnos se implicarán en todo el proceso, ya que deberán realizar el subtítulo de un vídeo, preparar la gala, ponerla en escena (como nominados, periodistas y presentado

INFORMACIÓN SOBRE LA PROPUESTA

Nivel: A partir de B1.1. Se puede adaptar ajustando la complejidad de las actividades posibilitadoras, en función de las metas que formule el profesor para cada nivel y del recurso que se utilice para la creación de los cortos.

Destinatarios: jóvenes y adultos.

Tipo de agrupamiento: parejas y gran grupo.

Actividades de la lengua implicadas: comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita e interacción oral y escrita.

Objetivos:

- Expresar agradecimiento al recibir un premio.
- Justificar y argumentar la decisión del jurado y la propia actuación.

- Expresar opinión, valorar y mostrar acuerdo y desacuerdo.
- Hablar sobre experiencias pasadas y planes para el futuro.
- Fomentar un acercamiento al cine español.

Tiempo de preparación: 1 hora aproximadamente para la clasificación de los vídeos y la preparación de la presentación para la gala más el tiempo empleado para crear el wiki o, si se prefiere, el *wikiquest*.

Material necesario: ordenadores con acceso a Internet (para poder subtítular los cortos), los vídeos que sirven de input (disponibles en Youtube), el PowerPoint utilizado para la presentación, un wiki, diplomas u otro premio para todos los participantes y grabadora o cámara (para facilitar el proceso de evaluación).

Duración aproximada de la actividad: una primera sesión de 1 hora y una segunda sesión de 2 horas.

Variantes: El mismo proceso puede aplicarse a otros certámenes como premios de poesía, teatro, relatos breves, canciones, etc.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA (todos los pasos comentados a continuación están disponibles para los alumnos en el wiki <http://tareasele.wikispaces.com/>)

Fase de preparación (primera parte de la primera sesión)

En primer lugar, se plantea a todo el grupo el objetivo de la actividad: participar en una entrega de premios de cortometrajes realizados por ellos mismos. Para ello, se les pregunta si normalmente ven cortometrajes, si les gustan y si conocen alguno en español.

A continuación se trabaja el léxico relacionado con el cine: géneros, secuencia, argumento, guión, subtítulado, doblaje, actor/actriz, efectos especiales, vestuario, etc.

Fase de elaboración

En la primera sesión, los alumnos en parejas o grupos de tres subtítularán uno o dos vídeos (dependiendo del número de alumnos) utilizando la página <http://www.graphaine.com/bombaytv/>, con los que posteriormente competirán en las diferentes categorías de los premios. Para ello, deciden el vídeo que van a subtítular, negocian su argumento y escriben los subtítulos.

Al mismo tiempo, dos alumnos de la clase, previamente escogidos por el profesor, serán los presentadores de la gala, por lo que mientras sus compañeros subtítulan los cortos ellos prepararán la presentación de la gala a partir de input facilitado por el profesor, procedente de otras entregas de premios cinematográficos (como pueden ser los Goya, el festival de cine de San Sebastián, etc.), musicales o televisivos.

El segundo día se presentarán los cortos organizados en diferentes categorías. Para dicha presentación el profesor debe clasificar previamente los vídeos y preparar un documento PowerPoint en el que aparezcan los diferentes premios y los títulos y enla-

ces a los cortos nominados. Los alumnos tendrán que prepararse para la entrega de premios durante esa clase, un acto en el que tendrán que agradecer el galardón recibido, expresar su decepción por no haber sido premiados y responder a las preguntas de los periodistas; para ello, realizarán las siguientes actividades:

1. Los alumnos escucharán y verán distintos vídeos de actores, actrices o directores premiados por sus trabajos que les servirá como fuente de input para preparar sus discursos de agradecimiento.
2. También se proyectarán otros vídeos en los que los nominados no han recibido el premio y expresan su opinión sobre la decisión del jurado con el objetivo de ofrecerles algunos ejemplos a los alumnos para que puedan preparar sus discursos en caso de que no sean premiados.
3. Como después de cada entrega habrá una rueda de prensa para conocer la opinión de todos los nominados, los alumnos también prepararán preguntas para plantear a los participantes (premiados o no).

Mientras tanto, los dos presentadores, con el guión dado por el profesor con la información sobre las categorías que concursan y los títulos para cada una de ellas, planificarán la presentación de la gala (el papel de cada uno de ellos, temas, como darán los turnos de palabra, etc.)

Una vez realizadas estas actividades, se pasará a la entrega de premios propiamente dicha. En este punto se aprovechará para explicar las reglas del juego:

1. Cada alumno podrá votar solo por un corto en cada categoría y nunca por el propio. En caso de empate habrá una segunda votación.
2. Tanto en las entrevistas como en los discursos todos los alumnos deben participar oralmente.

Los presentadores anunciarán las categorías, se verán los cortos nominados para cada una de ellas y los alumnos votarán (nunca por su propio trabajo). Los ganadores recibirán su premio, pronunciarán su discurso de agradecimiento y responderán a las preguntas realizadas por otros compañeros que no hayan participado en su misma categoría y que desempeñarán el papel de periodistas. A continuación, serán los que no han ganado los que expresen su opinión sobre el resultado de la votación y también contestarán a las preguntas de los periodistas. Se repetirá el proceso tantas veces como categorías haya.

Tras la entrega de premios, los alumnos tendrán que acceder al wiki de la clase (<http://tareasele.wikispaces.com/>) y en el foro de discusión deberán dejar sus comentarios sobre los cortometrajes vistos, el desarrollo de la gala y sus impresiones y reflexiones sobre el proceso.

Fase de evaluación

Al final de la segunda sesión se hace una puesta en común para animar a los alumnos a reflexionar sobre el proceso y el producto final de la actividad que han realizado: cómo se han sentido, qué han aprendido, etc.

El profesor, a partir de esta actividad, puede evaluar la expresión oral de los alumnos, en concreto, su capacidad para agradecer, justificar, argumentar y mostrar acuerdo o

desacuerdo, así como la pronunciación, entonación y fluidez. En la parte de la rueda de prensa se evaluará además la interacción oral con sus compañeros. Para ayudar a esta evaluación, se recomienda grabar la sesión. También puede evaluar la expresión y la interacción en el wiki, dependiendo del objetivo establecido para dicha evaluación.

CONCLUSIÓN

En definitiva, *Y el premio es para...* es una propuesta didáctica muy completa, puesto que además de diversos contenidos y las diferentes actividades comunicativas de la lengua involucradas, aúna el potencial de las simulaciones en la clase de ELE con el componente lúdico de los juegos didácticos y la aplicación de las TIC. Por todo lo mencionado anteriormente, este es un claro ejemplo de como una actividad «tradicional» puede transformarse en otra más motivadora, dinámica, auténtica y participativa con el objetivo de facilitar y promover el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREU ANDRÉS, María Ángeles, Miguel GARCÍA CASAS y Miguel MOLLAR GARCÍA (2005): «La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera», Cuadernos Cervantes, año XI, número 55, Madrid: ELR Ediciones, 34-38.
- ARNOLD, Janc (2006): Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera, *Études de Linguistique Appliquée*, número 139, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm>
- BARETTA, Dannielle (2006): Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE, *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, número 7, [en línea]: <<http://www.educacion.gob.es/redelc/revista7/baretta.pdf>>
- CHACÓN, Paula (2008): El Juego Didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? , *Nueva Aula Abierta*, número 16, [en línea] <<http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>>
- CHAMORRO GUERRERO, María Dolores y Nuria PRATS FONTS (1994): La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera, *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español como lengua extranjera: didáctica e investigación*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL), [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>
- GALLARDO BALLESTERO, José Ignacio (2011): Uso de wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares, *Dossieres segundas lenguas e inmigración*, número 27, [en línea]: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=115&Itemid=15>
- JONES, Ken (1995): *Simulations. A Handbook for teachers and trainers*, London: Kogan Page Ltd.
- MINERA REYNA, Luz María (2009): El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73, [en línea]: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija6/articulos_n6/investigacion_1.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2004): Una llave maestra. Las TIC en el aula, *Altablero*, n.º 29, [en línea]: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>>
- PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel (2000): La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales, *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 169-183, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf>
- PUJOLÁ, Joan-Tomás (2007): ¿Qué TICs usar con nuestros alumnos de ELE?, [en línea]: <<http://www.slide.net/JoanTomas/tics-en-la-enseanza-de-ele>>
- TORNERO, Yolanda (2009): Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica, Madrid: Edinumen.

ELABORACIÓN Y USO DE UN GRUPO DE FACEBOOK COMO MEDIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMA PREVIA A UN CURSO PRESENCIAL

Iranzu Peña Pascual
Universidad de Navarra

RESUMEN: El presente taller muestra la creación y uso de un grupo en Facebook como plataforma para la participación voluntaria de los futuros asistentes a un curso presencial de español de tres semanas en la Universidad de Navarra. En este caso, la red no se emplea de forma paralela al desarrollo de las clases sino *previamente* al arranque del propio curso. Contactando con los futuros alumnos *con antelación* y sirviéndose de los recursos disponibles en esta red social, se intenta recabar información relevante para posibilitar un análisis de necesidades con mayor margen de tiempo del que suelen proporcionar al profesor los cuestionarios del primer día de clase.

FACEBOOK, LA REINA DE LAS REDES SOCIALES

Cuando se conocen los datos más recientes sobre la magnitud y el acelerado crecimiento de Facebook, la sensación que producen es de auténtico vértigo, al tiempo que ponen de manifiesto, por un lado, su indiscutible presencia en la cotidianeidad comunicativa de millones de personas y, por otro, la primacía de esta red social respecto al resto de las que han ido emergiendo en internet – ya sean sociales o profesionales – : Twitter, LinkedIn, Ning, MySpace, Hi5, etc.)¹.

A los datos cuantitativos se unen, además, numerosos ejemplos de movilizaciones germinadas y propagadas de manera exponencial por esta red, demostrando cómo una herramienta nacida para el mero contacto personal entre miembros de una comunidad reducida (estudiantes de la Universidad de Harvard) ha logrado tal expansión en sus siete años de vida que ya nadie duda en tildarla, como mínimo, de fenómeno sociológico.

Sin duda, este panorama ya no resulta ajeno a casi nadie y, desde luego, tampoco al mundo educativo en general que – tanto si participa como si no de las redes sociales – es consciente de la vigencia contemporánea de una cultura y un lenguaje digital,

¹ Según los últimos datos publicados por Facebook, esta red cuenta actualmente con más de 750 millones de usuarios activos (usuarios que la hayan empleado en los últimos treinta días), de los cuales, el 50% se conecta con una frecuencia diaria.

El Informe NIELSEN de septiembre de 2011, muestra que Facebook acapara la mayor cuota de tiempo empleado en la red, por encima de sitios como Google o Youtube.

en los que se manejan con fluidez y asiduidad los estudiantes (especialmente si se trata de los llamados *nativos digitales*)². Basándonos en nuestra propia experiencia como profesores, podríamos afirmar que nuestros alumnos de segundas lenguas se conectan a diario a Facebook y ejercen «comunicativamente» de diversas maneras: leyendo y escuchando textos de diversa índole (enlaces a noticias, videos, *podcasts*, opiniones, etc.), además de interactuando por escrito con otros usuarios o produciendo contenidos para publicarlos y compartirlos con ellos (son *prosumidores*: consumidores y productores de contenidos en la red). Curiosamente, los profesores dudáramos más si tuviéramos que asegurar que estos mismos estudiantes realicen con la misma frecuencia y fidelidad las tareas «tradicionales» que les encomendamos para la práctica y mejora de su competencia comunicativa en L2 una vez que abandonan los «dominios» del aula. Si Facebook ya forma parte de su vida personal y de su día a día, ¿por qué no aprovecharlo para que de algún modo también forme parte de su vida académica o educativa?

Esta es la motivación que ha llevado reflexionar y experimentar sobre la potencialidad educativa de la red social Facebook. A pesar de que todavía existe cierto recelo a conferirle una categoría académica seria en ciertos sectores (parece difícil separarla de su carácter lúdico y personal), no sorprende su uso cada vez más frecuente en distintos centros educativos con diversos fines: como plataforma virtual para asignaturas en ámbitos universitarios, como medio para comunicarse, o bien para compartir contenidos complementarios a los del aula que puedan ser de interés (académicos o extracurriculares); en definitiva, como punto de encuentro complementario entre profesor (o centro) y alumnos.

Una de las investigaciones de mayor envergadura en esta línea es el Proyecto Facebook³. Para su autor, Alejandro Piscitelli (2010: XII), Facebook y las nuevas tecnologías nos están brindando la oportunidad de un verdadero cambio en la educación dirigido hacia el modelo al que aspiran las concepciones pedagógicas modernas: aquel en el que el *no alumno* ya no es únicamente receptor de conocimiento sino que lo genera y comparte al mismo nivel que el *no docente*. En este sentido, Facebook no debe ser utilizado como una mera herramienta de la que servirnos únicamente para trasladar esquemas educativos anticuados a un nuevo formato sino que el cambio debe realizarse desde el fondo. Es por ello que el autor define Facebook como «una herramienta junto a la cual aprender» o como «el alfabetizador 2.0», que «alfabetiza a todos por igual en el uso de herramientas y aplicaciones propias de la web social».

En esta misma línea, otros estudios y experimentos⁴ han mostrado algunos beneficios que esta red social puede reportar al componente afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje: favoreciendo la motivación de los aprendientes, aumentando la credibilidad de los docentes ante ellos y, en definitiva, promoviendo una mejor actitud hacia las asignaturas. Al tratarse de un ente social, ideado por tanto para contactar y compartir, parece lógico que su capacidad más destacada o aprovechable en educación

² Término ampliamente extendido, acuñado por Marc Prensky (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants* para referirse a los nacidos a partir de los años 80 que han crecido utilizando la tecnología de manera cotidiana.

³ Coordinado por el filósofo argentino Alejandro Piscitelli en la Universidad de Buenos Aires

⁴ Por mencionar alguno, «El uso de Facebook en el aula de ELE: ¿mejora la expresión escrita de nuestros estudiantes?» en *Actas de los II Encuentros ELE Comillas*.

sea la de promover la colaboración y la construcción de conocimiento de forma colectiva. En palabras de Mar Camacho Martí:

...la creciente popularidad de redes sociales como Facebook no hace más que evidenciar la necesidad de incorporar su uso como plataforma para la docencia e investigar sus potencialidades didácticas. Es importante aprovechar la actitud abierta de los alumnos para relacionarse mediante el uso de redes sociales así como destacar el carácter social de éstas para general sinergias de intercambio de conocimiento.

Con todo, las redes en general, y Facebook en particular, plantean serias objeciones a su uso educativo. Sin duda, las más polémicas son aquellas relacionadas con la privacidad y la inseguridad jurídica que las rodean. No parece deseable que los profesores o instituciones educativas inviten a los estudiantes a participar en un medio donde, de hecho, existe riesgo de intromisión en la intimidad de los usuarios y donde la propiedad y el destino de los contenidos publicados no pertenecen únicamente a sus autores originales⁵.

Ante estas dos caras de la misma realidad, lo que no cabe es esconderse. Sabemos que los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje conceden tiempo y dedicación a sus hábitos en las redes sociales, por ello, parece razonable que *la otra parte* se interese por explorar el potencial educativo que albergan y trate de aprovecharlo, manteniendo siempre la cautela y haciéndose responsable del papel de informar y aconsejar sobre el uso cuidadoso de las mismas. Piscitelli (2010:160):

Las redes sociales hoy representan un complejo ambiente comunicativo que impone enormes retos a legisladores, educadores, padres de familia. Legislar en Internet no es sencillo. Educar siempre es mejor. Para atenuar los efectos negativos del uso indebido de las redes sociales, debemos apostar decididamente a la alfabetización digital de nuestra sociedad.

EL EXPERIMENTO

Aprovechando el alcance actual de la red social Facebook, el presente experimento se propuso recabar información relevante para el análisis de necesidades de un grupo de futuros estudiantes a través de un *grupo secreto* en esta red.

Sirviéndose de la ausencia de barreras espaciotemporales, se contactó con cada uno de los futuros alumnos (provenientes de una universidad en EEUU y que todavía no conocían en persona a los docentes del curso de español de tres semanas al que asistirían) para proponerles su inscripción y participación en un grupo de Facebook *de forma previa* a su llegada y al comienzo de las clases en inmersión en España.

PARTICIPANTES

Conviene señalar que los participantes se disponían a asistir al mismo curso de español que habían realizado seis grupos más de estudiantes enviados por la misma

⁵ Es por ello que algunas voces, como la de Cristóbal Cobo Román alertan de que «no deberíamos caer en el triunfalismo de las nuevas tecnologías ni creer con vehemencia que las nuevas tecnologías, las redes sociales, usadas de cualquier modo son siempre beneficiosas» «¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta?» en El proyecto Facebook (2010:131-145)

universidad en los años precedentes. En líneas generales, se solía tratar de grupos altamente homogéneos y con un perfil de alumno bastante similar año tras año.

Antes de la puesta en marcha del experimento, se disponía de los siguientes datos del grupo:

- 22 estudiantes universitarios de la misma universidad americana
- 17 mujeres y 5 hombres
- 20-21 años (3er curso de grado en distintas carreras en su universidad)
- Nivel de competencia en español entre B1-C1 del Marco Común Europeo de Referencia (la mayoría B2, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante una prueba de nivel online)
- Necesidades de uso en L2: inminentes estudiantes de un año de grado en universidades españolas y que convivirían con familias

OBJETIVOS

Al tratarse de un grupo con una programación preestablecida y un perfil – de alguna manera – conocido, no se pretendía que los datos que se obtuvieran mediante Facebook funcionaran como fuente exclusiva sino como *una más*, complementaria, que se orientara a la adaptación o modificación de dicha programación (y no tanto hacia el diseño curricular)⁶. En esta línea, se compartían las ideas de uno de los autores más consolidados en la investigación del análisis de necesidades en segundas lenguas, Michael H. Long (2005:63), quien se muestra muy crítico con la creencia extendida pero errónea de que los aprendices son la *única* fuente fiable para determinar sus propias necesidades. Este autor opina que siempre deberían emplearse variedad de fuentes en un análisis, ya que confieren profundidad y hacen más significativa la validación de los resultados. En nuestro caso, para analizar las necesidades de este grupo, se tenían en cuenta diversas fuentes: desde las más generales (medidas de competencia lingüística como el Marco Común Europeo de Referencia o el Portfolio Europeo de las lenguas) hasta las más concretas (valoraciones de profesores y expertos, demandas de la institución de origen y datos de las evaluaciones de exalumnos del mismo programa sobre los contenidos, organización y desarrollo del curso).

Es en el plano más concreto, aquel donde se sitúan las necesidades particulares del grupo de participantes, donde se sustituyó por primera vez el habitual método de recogida para el análisis, el popular cuestionario del primer día de clase, por el grupo de Facebook.

Los principales objetivos del experimento eran los siguientes:

1. Contactar con los participantes por correo electrónico y conseguir que el mayor número posible se inscribiera y colaborara en un grupo secreto en Facebook *de manera voluntaria*
2. Obtener información relevante para un análisis sobre el perfil de los alumnos, sus preferencias, intereses y expectativas respecto al futuro curso presencial de español *mediante Facebook, a distancia y con anterioridad*

⁶ Los resultados se tuvieron en cuenta, por tanto, para la secuenciación, selección y/o eliminación de contenidos de la programación existente.

3. Cerrar dicho análisis con una evaluación de los alumnos sobre el curso, realizada también *mediante Facebook, a distancia y con posterioridad* a su finalización

Los beneficios indirectos que se esperaban al cumplir los anteriores objetivos serían los siguientes:

1. Facilitar la tarea del análisis de necesidades
2. Adelantar el análisis y, por ello, aumentar el margen de tiempo de preparación del curso (y/o modificación de características de cursos anteriores) antes del comienzo de las clases
3. Mejorar la preparación del curso gracias a la información obtenida con mayor antelación
4. Facilitar el conocimiento y la comunicación entre profesor y alumnos antes de su llegada
5. Facilitar el conocimiento y la comunicación entre el colectivo de alumnos antes de su llegada
6. Facilitar la tarea de evaluación del curso por parte de los alumnos

¿POR QUÉ FACEBOOK PARA REALIZAR UN ANÁLISIS DE NECESIDADES?

Dadas las características de los participantes (en su mayoría universitarias americanas), se auguraba alta probabilidad de pertenencia a Facebook antes del comienzo del experimento y, por ello, ciertas posibilidades de adhesión y participación en el grupo secreto⁷.

Por otro lado, esta red social presentaba ventajas para articular un análisis de necesidades, entre las que podríamos destacar las siguientes:

- Flexibilidad y capacidad de adaptación. Es una de las cualidades más valoradas en los análisis de necesidades para diversos autores. Según afirman, lo deseable sería que las respuestas de los encuestados condujeran a *nuevas preguntas* relacionadas (McKillip, 1987:75), algo casi imposible en los cuestionarios tradicionales – cerrados e impresos. Facebook, al tratarse de un medio vivo, abierto y disponible en todo momento durante el proceso, permite añadir nuevas cuestiones suscitadas a partir de las respuestas aportadas por los participantes.
- Posibilidad de cerrar el análisis con una evaluación. La versatilidad de Facebook permite que el mismo foro virtual empleado para el análisis se emplee también para otras funciones como la de cierre del proceso mediante una evaluación. Tradicionalmente, al igual que el análisis, solía tratarse de una encuesta impresa y anónima entregada en clase.
- La herramienta *preguntas con opciones de respuesta* (abiertas o cerradas) resulta especialmente interesante para la realización de encuestas, por simplificar la participación a quienes responden y el recuento de los resultados a los evaluadores.

⁷ Según el informe Nielsen de mayo 2011, el perfil mayoritario de usuario de Facebook en EEUU corresponde a una mujer universitaria entre 18 y 34 años.

En cuanto a las características técnicas de Facebook, los siguientes recursos ofrecían ventajas para la obtención de datos sobre los alumnos:

- Posibilidad de crear un grupo secreto (con contenido solo visible para sus miembros)
- Posibilidad de privacidad «selectiva» de los perfiles. Facebook brinda la posibilidad de elegir la información que se desea mostrar al resto de contactos. Se puede mantener los perfiles cerrados al profesor y al resto de miembros aunque se comparta amistad y pertenencia a un grupo secreto
- Entorno tecnológico presumiblemente familiar para los participantes, con herramientas de muy fácil manejo (diseñadas para que cualquier usuario las pueda utilizar): *muro, mensajes, publicaciones, etc.*
- Posibilidad de mandar un email individual a cada uno de los miembros del grupo mediante una sola dirección común
- Mensajes o preguntas en el muro (para responder mediante la redacción de comentarios)
- Preguntas con opción múltiple y cerrada de respuesta (para responder pulsando la opción elegida) o abierta (con la posibilidad de añadir alguna opción más)
- Documentos comunes (para responder mediante la edición y modificación). Se consideraron interesantes para la evaluación final del curso por ser anónimos
- Exigencia mínima de tiempo en la participación (tanto de «moderador» como de estudiantes)
- Bajo coste

Frente a las mencionadas ventajas, se encontraban también algunas *debilidades*, que aparentemente podrían entorpecer el desarrollo del experimento, principalmente relacionadas con las cuestiones del anonimato y la privacidad:

- Posibles reticencias de los participantes a usar Facebook para cuestiones académicas debido a su carácter normalmente asociado a lo lúdico y personal
- Necesidad de «agregarse» como amigos del administrador del grupo o de algún otro de los miembros para poder participar
- Ausencia de anonimato en algunas de las respuestas, públicas y abiertas al resto de compañeros

CONTENIDO DEL CUESTIONARIO EN FACEBOOK

Respecto al tipo de necesidades analizadas, se aspiraba a que el conjunto de las cuestiones planteadas en el *muro* de Facebook fueran lo más completas posible, sin implicar por ello una sobrecarga para el alumno. A continuación, se muestran ejemplos de algunas preguntas, clasificados dentro de las distintas categorías que se trataron de tener en cuenta:

SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE RICHTERICH: NECESIDADES TANTO OBJETIVAS COMO SUBJETIVAS DE LOS PARTICIPANTES⁸

Se prestó especial atención a lo relacionado con las necesidades subjetivas de los estudiantes (preferencias, intereses o expectativas respecto al uso de la lengua) puesto que, como hemos señalado, se contaba con información relativamente suficiente sobre su perfil (datos objetivos: país, nivel de estudios, edad, necesidades de uso en L2, etc.) antes de su llegada. No obstante, parecía conveniente dejar ciertas preguntas abiertas a este tipo de información para quien así lo deseara, especialmente en el primer momento de contacto.

Necesidades objetivas:

¿Podéis presentaros? Aquí tenéis alguna idea:

1. *Nombre, edad, carrera que estudias*
2. *¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?*
3. *¿Con qué frecuencia lo usas? ¿En qué situaciones?*
4. *¿Has vivido en algún país hispanohablante durante algún tiempo? ¿Por qué motivo? ¿Conoces España?*
5. *Cualquier otro dato sobre ti que creas que es interesante dar a conocer a tus futuros profesores en este curso preparatorio :-)*

Necesidades subjetivas:

¿Sobre cuáles de estos temas te gustaría opinar y debatir en la clase de Conversación?

SEGÚN EL ASPECTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE TRATADO

Programa y contenido (Gramática, Conversación y Cultura)

Estos son los temas de la clase de Cultura del curso de 2010. ¿Cuáles te parecen más interesantes?

Fiestas y bailes tradicionales / La Coruña, León y Palma de Mallorca/Pamplona/Deporte/Los jóvenes españoles y sus problemas/Gastronomía/La inmigración/El Camino de Santiago/Historia reciente de España (La Transición)

Método, tipología de actividades en el aula

Hay diferentes modos de estudiar gramática. Marca el que te guste más y, si conoces otros, añádelos:

Explicación del profesor y después, práctica con ejercicios/Ejemplos prácticos y después, explicación de la norma/Canciones, juegos para practicar la norma o estructura aprendida/Esquemas con las formas y usos

⁸ Denominación de Richterich (1972). Equivalen a las necesidades orientadas al producto o al proceso (según Brindley, 1989).

Evaluación

La evaluación de la parte gramatical suele ser un examen tipo test (respuestas de opción múltiple) ¿Qué te parece?

Bien/Prefiero combinar los dos tipos/Prefiero preguntas para desarrollar (escribir frases o textos en las respuestas)

Otras cuestiones (relacionadas con factores afectivos: relación con el resto de estudiantes, actitud hacia la segunda lengua, motivación, etc.)

¿Conoces al resto de compañeros del curso que vas a hacer en la Universidad de Navarra?

A bastantes, pero me gustaría que nos presentaran

A la mayoría, pero me vendría bien una presentación el primer día

A todos. No es necesario volvernos a presentar de nuevo

A algunos. ¡Necesito una presentación el primer día!

Evaluación del curso (por parte de los alumnos tras finalizar el curso)

¿Piensas que las respuestas dadas por este grupo de estudiantes al principio (ANTES DE VENIR A ESPAÑA) sobre los gustos y preferencias para los temas de clase, método y evaluación se tuvieron en cuenta durante el curso?

SEGÚN EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

Experiencias de aprendizaje de idiomas

¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

¿Con qué frecuencia lo usas? ¿En qué situaciones?

Experiencias interculturales

¿Has vivido en algún país hispanohablante durante algún tiempo? ¿Por qué motivo? ¿Conoces España

Actividades de aprendizaje (destrezas)

¿Cuál de las cuatro habilidades es más agradable y eficaz para aprender?:

Leer, escribir, escuchar, hablar

Como se puede observar, el lenguaje empleado en la redacción de las preguntas no era especializado ni técnico, sino adaptado al nivel de competencia del alumno. Asimismo, se intentó que la demanda de información no resultara excesivamente explícita, de ahí la forma indirecta en el planteamiento de algunas de las cuestiones (como la pregunta sobre métodos que analiza estilos de aprendizaje inductivos o deductivos).

PUESTA EN PRÁCTICA DEL EXPERIMENTO

Un mes antes de su llegada, se envió un correo electrónico a cada estudiante con la propuesta de participación en el experimento y los objetivos que se perseguían. Se insistía en que: se trataba de un grupo secreto de Facebook, la participación en él era voluntaria y el tiempo requerido, breve.

RESULTADOS

SOLICITUDES PARA FORMAR PARTE DEL GRUPO

Se obtuvo un alto porcentaje de solicitudes de inscripción en el grupo en poco tiempo:

A los tres días, 15	68.18%
A los diez días, 17	77,27%
A los diecinueve días, 18	81,81%

PARTICIPACIÓN EN LAS RESPUESTAS (DE LOS MIEMBROS INSCRITOS EN EL GRUPO)

En función del tipo de mecanismo para responder (y del tiempo que exige):

Respuestas redactadas: nulas o con baja participación (media)	6.61 %
Respuestas con opción múltiple	63.9 %
Documentos editables	30 %

Según el contenido de las preguntas, las más respondidas fueron las relacionadas con:

Programa y contenidos	47.95%
Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la gramática	22.4 %
Evaluación	18.36 %
Otros (cuestiones afectivas)	11.55%

Según el momento:

Antes de comenzar el curso	55 %
Después de finalizar el curso	45%

Merece la pena destacar los siguientes hechos observados:

1. Todos los participantes inscritos ya pertenecían a Facebook antes de la puesta en marcha del experimento
2. Los participantes contaban con una media de 800 amigos en esta red social (entre un mínimo de 400 y un máximo de 1200)
3. En general, solo tardaron de uno a tres días en inscribirse en el grupo desde que se les envió el correo electrónico con la propuesta
4. La mayoría de alumnos que no lo eran antes, *se hicieron amigos* en Facebook después de inscribirse en el grupo

5. Solo uno de los participantes prefirió restringir la privacidad de su perfil, a pesar de informarles de las herramientas disponibles para ello. El resto lo dejaron completamente abierto al profesor
6. Las respuestas solían ser muy rápidas: unos minutos u horas después de su publicación. Pasadas unas 48 horas, las preguntas *caducaban* y caían en el olvido.
7. El grupo de alumnos que participaba activamente respondiendo las preguntas solía estar habitualmente formado por los mismos individuos
8. El hecho de que las respuestas fueran públicas, no parecía coartar a la hora de responder, incluso si se trataba de evaluaciones sobre los profesores
9. Mostraron una disposición positiva hacia el uso de Facebook con fines educativos
10. Valoraron el uso del grupo como útil y motivador para un primer contacto y para analizar necesidades *antes* de empezar el curso así como posible medio de comunicación entre profesor y alumno durante el mismo. Sin embargo, no les pareció útil para realizar la evaluación *después* del curso y a distancia. Para este caso, siguen considerando más efectiva la evaluación en papel el último día de clase.
11. Tras terminar el experimento, todos ellos mantuvieron su inscripción en el grupo, a pesar de quedar inactivo

CONCLUSIONES

Tal como se preveía, la gran mayoría de estudiantes poseen y utilizan con asiduidad una cuenta en Facebook, aunque no deja de sorprender su ingente número de amigos (y por ende, su *sobreexposición* continua a contenidos y publicaciones) y una llamativa despreocupación por las cuestiones de anonimato o privacidad de los perfiles.

Sin duda, Facebook triunfa por su alcance y presencia en la vida de muchos estudiantes universitarios que, además, se muestran abiertos a emplearlo con fines educativos, a comunicarse con docentes e incluso a compartir más información de la requerida a través de esta plataforma. En este sentido, la red consigue superar barreras espaciotemporales y facilitar el acercamiento virtual de profesor y alumno incluso antes de conocerse en persona. Es por ello, además, una herramienta interesante para adelantar la tarea del análisis de necesidades de L2. Asimismo, presenta cualidades como su flexibilidad y algunos recursos (*encuestas, emails conjuntos, documentos editables, etc.*) que resultan muy útiles para recabar información pertinente sobre los alumnos. En contrapartida, la propia naturaleza de las redes sociales y la fugacidad de los contenidos conllevan una breve vida de las cuestiones o tareas planteadas, lo cual obliga a proponer usos didácticos o educativos en actividades que no exijan detalle, tiempo ni excesiva concentración, como pueden ser las encuestas.

En definitiva, la red social Facebook puede resultar óptima como fuente de información *rápida y complementaria a otras* para sondear conocimiento, observar intereses o expectativas y detectar necesidades en L2 de determinado tipo de alumno, pero no funciona en términos de *profundidad ni exhaustividad*.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMACHO, Mar (2010): «Las redes sociales para enseñar y aprender». *Aprendizaje con redes sociales*, Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Eduforma, 91-104.
- CASTAÑEDA QUINTERO, Linda (2010) *Aprendizaje con redes sociales: Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Eduforma
- COHEN, David (2011) *Facebook shines in Nielsen social media report* [en línea] <<http://www.allfacebook.com/facebook-shines-in-nielsen-social-media-report-2011-09>>
- CONCHEIRO, Pilar (2010): *El uso de Facebook en el aula de ELE: ¿mejora la expresión escrita de nuestros estudiantes?* [en línea] <http://www.encuentroselectomillas.es/archivos/Actas_En_cuentros_ELE_2010_B.pdf>
- DE HARO OLLÉ, Juan José (2010): *Manual imprescindible de redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- FERNÁNDEZ VALDOR, Julia (2006): *Didactired*. Madrid: Sm
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: ARCO LIBROS.
- LONG, Michael H. (2005): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAC KILLIP, Jack (1987): *Need analysis: Tools for the human services and education*. Newbury Park Ca. Applied social research methods series. Vol. 10.
- PISCITELLI, Alejandro y Iván ADAIME y Inés BINDER y Amaia ARRIBAS URRUTIA (2010): *El «proyecto facebook» y la posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Cuaderno / fundación telefónica. 1.ª ed. Vol. 23.: Fundación Telefónica.
- PRENSKY, M. (2001): *On the Horizon* [en línea] <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>
- WHITE, Cynthia (2003): *Language Learning in Distance Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- YALDEN, Janice (1987): *Principles of course design for language teaching. New directions in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNA PROPUESTA DE PORTAFOLIO ELECTRÓNICO COLABORATIVO

Montserrat Roca López
Irene Yúfera Gómez

Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona

RESUMEN: El taller presenta una experiencia realizada mediante un recurso tecnológico que Internet nos ofrece y desarrollada en un curso de ELE de Estudios Hispánicos de la Universidad de Barcelona: un portafolio electrónico colaborativo. La interacción social es la base del aprendizaje de lenguas y la clase puede funcionar como una comunidad que construye conocimiento. El portafolio permite situar al estudiante como protagonista y al profesor como guía en la vivencia de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, proporciona una representación de los conocimientos construidos y asimilados que los estudiantes podrán continuar ampliando y aprovechando.

El taller pretende familiarizar a los asistentes con la herramienta utilizada mediante la propuesta de creación de un *espacio virtual* que los capacite para utilizar el recurso que proponemos atendiendo a sus necesidades.

La profesión del docente, como muchas otras, se caracteriza por la necesidad de estar constantemente en formación. Los ámbitos del conocimiento en los que un docente ha de ir formándose sin fin se han ampliado en las últimas décadas al incorporarse a las situaciones de enseñanza y aprendizaje el uso de las nuevas tecnologías, cuyo conocimiento, en el caso concreto de los profesores de español como lengua extranjera, vino a sumarse a la necesidad de estar al día en lo que se refiere a las reflexiones de lingüistas y gramáticos acerca del español como diáspora y al imprescindible saber acerca de la didáctica de lenguas extranjeras. Cada uno de estos ámbitos es, huelga decirlo, inabarcable, de modo que los docentes interesados en actualizar su bagaje, forzosamente han de seleccionar. Es incuestionable que para enseñar español hay que saber enseñar y hay que saber español. Es plausible que no se puede dar una buena clase de español lengua extranjera sin saber español o sin saber enseñar. Es probable que se pueda impartir una magnífica clase de español con un pedacito de tiza y una pizarra negra; lo que resulta cada vez más difícil de sostener es que se pueda impartir un magnífico curso de español lengua extranjera exclusivamente con una tiza y una pizarra. La mayor o menor formación de los profesores de español lengua extranjera en el uso de las TIC depende de múltiples factores: su edad, el centro en el que desarrollan la docencia, sus intereses particulares... Los profesores de mi generación empezamos a impartir clase con una tiza y una pizarra y, en muchos casos, nos ha costado incorporar las TIC a nuestra actividad profesional.

Una profesora de informática y una profesora de ELE se encuentran y deciden colaborar. Sus objetivos son, por un lado, diseñar formación 2.0 y familiarizarse con

nuevas herramientas para las clases y, por otro, trabajar con un profesional que, desde una formación distinta, puede enriquecer su práctica laboral. Las dos están convencidas de que la tecnología ha de estar al servicio del proyecto docente. Conviene implementar un portafolio electrónico colaborativo para un curso de verano de Estudios Hispánicos de la Universidad de Barcelona; un recurso que permita, en primer lugar, incentivar el uso de la lengua más allá de las clases presenciales y más allá de la duración del curso; en segundo lugar, proponer a los estudiantes una experiencia de uso colaborativo de la lengua y, por último, registrar entre todos lo fundamental de la experiencia compartida durante el curso. Se tratará, por lo tanto, de una experiencia de *blended learning*: aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Bartolomé 2004). En cuanto al portafolio, dado que se utilizará en un curso de verano que no incluye una prueba de evaluación final ni una evaluación numérica del rendimiento de los alumnos, va a ser una herramienta que nace con vocación de «diario de campo», es decir, de narrativa reflexiva surgida a lo largo del proceso de aprendizaje, más que de evaluación.

En muchas ocasiones, lo que materialmente le queda de un curso de lengua extranjera a un alumno es una libreta donde había tomado notas y había hecho algunos ejercicios y un libro con algunos textos leídos y algunas actividades realizadas. La idea del *site* es que el estudiante pueda tener acceso no solo a las propias notas, sino también las de los compañeros del curso. Más allá de la duración del curso, el *site* podría funcionar como lugar donde se conservan ciertos materiales y contenidos, y también como punto de contacto entre los integrantes del grupo después del final del curso.

Puesto que va a ser la primera experiencia con este tipo de herramientas para la profesora de ELE, acordamos construir el portafolio mediante un recurso informático que, además de adaptarse a los objetivos del curso, resulte fácil de usar y no suponga un coste para los estudiantes. A propuesta de la experta en *e-learning*, elegimos utilizar la herramienta *Google Sites* porque reúne, además de las características mencionadas, algunas otras que consideramos adecuadas para nuestro proyecto:

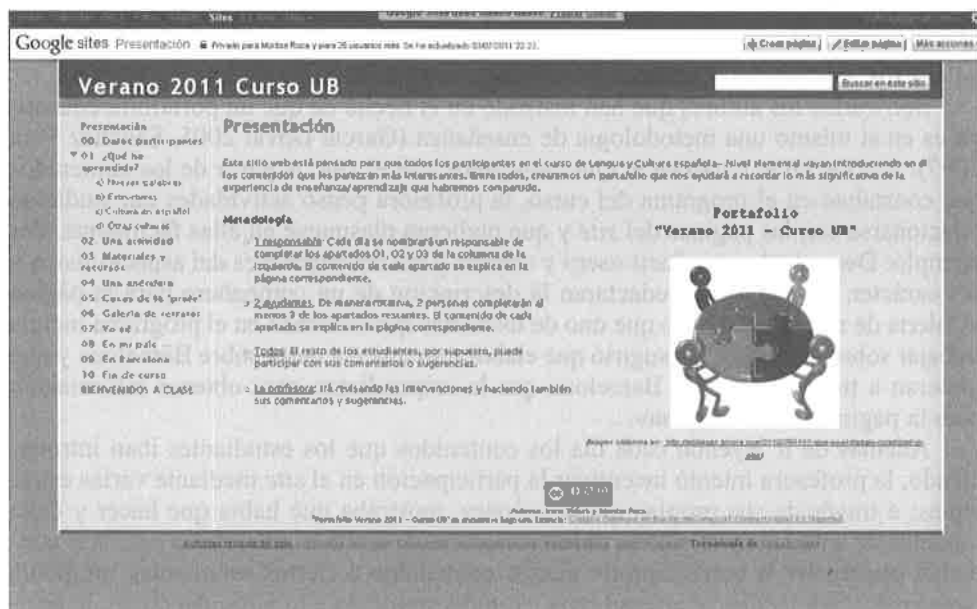
- cuenta con una comunidad de usuarios detrás que hace de ella un recurso muy bien documentado, acerca del cual el usuario puede encontrar una amplia información en la Red (ayudas, tutoriales, foros...)
- tiene un interfaz sencillo y ofrece diversas posibilidades de configuración (temas)
- permite la edición simultánea, aspecto que puede facilitar el trabajo en grupo
- ofrece herramientas de control de acceso y de seguimiento de las intervenciones de los participantes (historial de revisiones)
- permite anexar materiales multimedia (imagen, audio, video...)

Cabe mencionar, volviendo al aspecto de la colaboración entre dos profesionales de distinta formación, que, en el caso de la profesora de ELE, la colaboración le posibilita, por una parte, acelerar el proceso de formación necesario para el uso de esta herramienta y, por otra, la confianza en que un profesional con mayor experiencia puede responder si se presenta alguna dificultad relacionada con dicho uso.

A la hora de crear el portafolio, tenemos en cuenta algunas cuestiones importantes: por un lado, decidimos que será un *site* privado, accesible únicamente a los miembros del grupo clase, que habrán de entrar a través de una cuenta de Gmail; por otro, nos planteamos el diseño del *site* y consideramos importante que sus pági-

nas tengan información clara y concisa acerca de su uso y que se presenten enriquecidas con recursos multimedia en la medida de lo posible. En cuanto a la concepción del contenido del portafolio, ha de ser amplia y flexible, pues, en el momento del diseño de la herramienta, no conocemos al grupo de estudiantes que la usará. Sabemos, a partir de la experiencia docente y de años de trabajo en Estudios Hispánicos, que el curso será intensivo y presencial, que grupo clase estará compuesto por estudiantes de diferentes nacionalidades, mayoritariamente jóvenes universitarios, y que del curso, que dura 80 horas, nos corresponderán doce sesiones de dos horas y media cada una. Pensamos en lo que con seguridad está presente en un curso de lengua y, más específicamente, en un curso de verano de Estudios Hispánicos, independientemente del nivel que tengan los estudiantes o del número de alumnos que lo compongan: Será una experiencia de enseñanza-aprendizaje, por tanto, podremos dar cuenta de lo aprendido o de las actividades mediante las que aprendemos; se desarrollará en Barcelona, de modo que la ciudad formará parte del entorno que todos los participantes en el curso compartimos; los estudiantes tendrán poco tiempo para realizar tareas en casa, etc. A partir de esos datos, decidimos crear páginas que permitieran registrar palabras o estructuras aprendidas en cada clase, retratos de los compañeros del curso, descripciones de las actividades propuestas, recomendaciones relacionadas con la ciudad, información referente a nuestra cultura o la de nuestros compañeros, etc.

El resultado tiene este aspecto:



<https://sites.google.com/site/verano2011cursoub/>

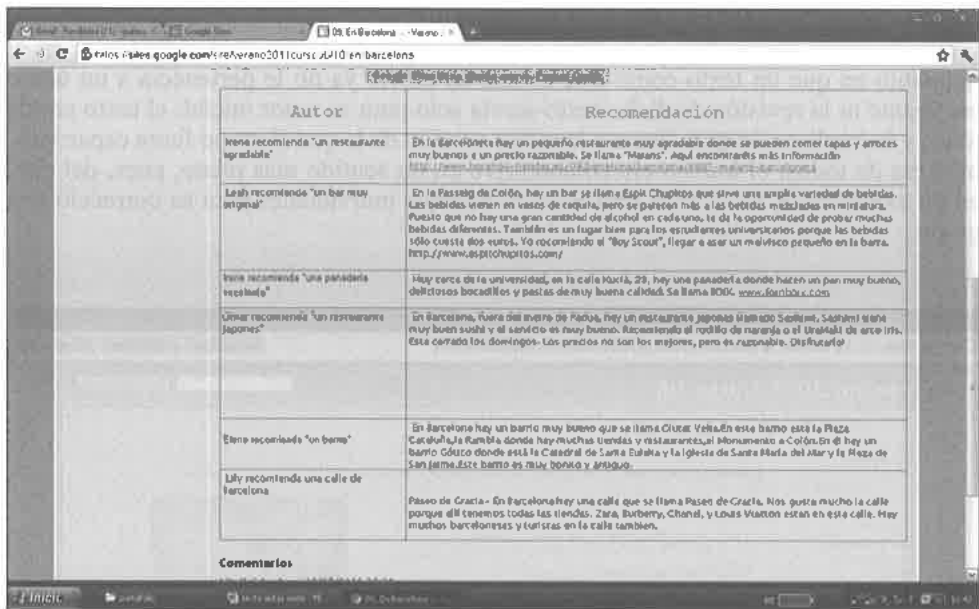
El curso se celebró en julio de 2011. El grupo estaba compuesto por 21 estudiantes de una edad muy homogénea, entre 18 y 22 años. 18 eran estadounidenses y

tres eran chinos. De los 18 estadounidenses, 15 eran chicas y 3 eran chicos; los chinos eran dos chicas y un chico. En total, pues, 17 chicas y 4 chicos. Era un curso de nivel A2. Un curso intensivo de verano difícilmente consigue que un estudiante perciba un progreso claro en su aprendizaje de la L2 si no realiza un trabajo personal extra o si no aprovecha todas las oportunidades que tiene de comunicarse en la L2 fuera del aula. Sin embargo, no siempre es fácil dar sentido a las tareas que encargamos para casa a los estudiantes de este tipo de cursos. En el caso del grupo que nos ocupa, además, hay que tener en cuenta que estaba compuesto por estudiantes estadounidenses y chinos, nacionalidades que, por norma general, no se caracterizan por conseguir practicar el español cuando vienen a Barcelona. La gran mayoría de los estudiantes de Estados Unidos vienen en grupos de estudios en el extranjero y se alojan, salen y viajan con otros estudiantes de su mismo grupo y nacionalidad. En cuanto a los estudiantes chinos, pese a que a veces su estancia en la ciudad se prolonga durante períodos largos, tampoco suelen entablar relación con personas españolas sino que suelen relacionarse fundamentalmente con compatriotas suyos. El *site* se reveló de utilidad para paliar esta situación, pues creó una comunidad de aprendizaje. El aprendizaje de lenguas es una actividad eminentemente social y el *site* fue un lugar de encuentro con los demás, un espacio en el que poner cosas en común con los compañeros, un espacio donde construir el conocimiento en colaboración con los demás, una prolongación del aula sin algunos de los obstáculos que la comunicación presencial puede plantear a algunos estudiantes. El *site* es responsabilidad de todos y de cada uno de los estudiantes. Cuanta más participación, más completo y rico es el resultado. Por otro lado, las tareas que se realizan en casa para el *site* no son para la profesora, sino para el grupo: todo el grupo ve los contenidos nuevos y puede valorarlos, comentarlos, corregir la lengua...

Son varios los autores que han insistido en el hecho de que un portafolio educativo es en sí mismo una metodología de enseñanza (García Doval 2005, Sánchez Vera 2007). Así fue en el curso en el que trabajamos con el *site*. A partir de los contenidos que constaban en el programa del curso, la profesora pensó actividades que pudieran relacionarse con las páginas del *site* y que pudieran plasmarse en ellas fácilmente. Por ejemplo: Después de introducir «ser» y «estar» y las descripciones del aspecto físico y del carácter, les pidió que redactaran la descripción de un compañero para la página «Galería de retratos»; puesto que uno de los temas que constaba en el programa incluía trabajar sobre la ciudad, les sugirió que elaboraran una encuesta sobre Barcelona y que pidieran a tres personas de Barcelona que la respondieran para obtener información para la página «En Barcelona»...

Además de ir leyendo cada día los contenidos que los estudiantes iban introduciendo, la profesora intentó incentivar la participación en el *site* mediante varias estrategias: a través de sus propias intervenciones, mostraba qué había que hacer y daba modelos de lengua; encargaba la introducción de contenidos concretos a personas concretas, encargaba la corrección de ciertos contenidos a ciertos estudiantes; proponía tareas para casa ligadas al *site*; sugería, en todo momento a lo largo del curso, la posibilidad de introducir en el *site* algo que aparecía u ocurría en el aula; enviaba e-mails con tareas para los fines de semana... Algunas páginas del *site* con las intervenciones de los estudiantes pueden ilustrar las reflexiones que vamos apuntando:

La página «En Barcelona» ilustra el interés por compartir información con los compañeros.



Se trataba de compartir información práctica sobre lugares de interés en la ciudad que los estudiantes querían recomendar a sus compañeros. Es una de las páginas que mejor valoraron los estudiantes, lo cual demuestra que están interesados en compartir saberes, información y conocimiento. Con las recomendaciones que introdujo, la profesora les ofreció un modelo de estructura que los estudiantes hicieron suyo: «En Barcelona, hay un/una...» En sus recomendaciones, practicaron la construcción de pequeños textos descriptivos.

La página «Una actividad» permite ilustrar cómo el *site* favoreció el trabajo colaborativo en el aula. Para llegar a la descripción de la actividad «la estrella» que aparece en la pantalla que reproducimos a continuación, hubo un tiempo de trabajo de todo el grupo clase en el aula. La primera versión que un estudiante introdujo en el *site* fue:

estrella actividad	Todos los estudiantes escriben información en el papel y entonces comparten con clase.
--------------------	--

Podría pensarse que el trabajo fue el mismo que si la profesora hubiera proyectado el texto de la estudiante y se hubiera corregido entre todos, y es bien sabido que unos de los riesgos que corremos al introducir las TIC en nuestra práctica es el de utilizarlas exactamente igual que el papel; sin embargo, el planteamiento que hizo la profesora, es decir, plantear la tarea en dos tiempos: primero, un estudiante introduce la descripción de la actividad en el *site* y, segundo, entre todos, completamos esa des-

cripción en el aula, por un lado, y la visibilización en el *site* y la permanencia para el grupo de estos contenidos en la Red, por otro, marcaban una clara diferencia: en el momento en que un texto como este estaba en el *site* ya no le pertenecía a un único estudiante ni la revisión de dicho texto servía solo para su autor inicial: el texto era de todos y la implicación para llegar a la mejor versión de la que el grupo fuera capaz también era de todos; el trabajo era colaborativo en un sentido más pleno, pues, del que, en mi experiencia, se alcanza proyectando trabajos individuales para su corrección en grupo.

Verano 2011 Curso UB

02. Una actividad

Los estudiantes seleccionarán una actividad que se haya realizado en lo ciego y que quieran recordar por algún motivo.

Metodología:

- Las intervenciones se realizarán escribiendo en esta página.
- Si no estás conectado, conéctate a Google con tu usuario de Gmail.
- Máx 200 sobre "editar página".
- Escribe tu intervención en la primera fila vacía de la tabla siguiente.

Actividad	Descripción
la estrella	Todos los estudiantes dibujan una estrella en sus papeles y entonces escriben un dato sobre su vida en cada punta de la estrella. Luego intercambian su estrella con un compañero. Entonces comparten con la clase la información de su compañero.
un objeto raro	Todos los estudiantes comparten cosas que llevan en sus bolsas o bolsos. Entonces, los estudiantes dividen el sus cosas con un único en el grupo.
Encuentra a tu maestro	Primero, los estudiantes discuten con sus compañeros sobre que pueden hacer bien. Entonces, los estudiantes piensan que quisieran aprender a hacer. Entonces, los estudiantes preguntan a los otros estudiantes que saben hacer de lo que esperan aprender a hacer. Si un estudiante lo sabe, es el maestro.

El trabajo en esta página fue interesante también desde el punto de vista de las secuencias textuales: algunos estudiantes plantearon la descripción de la actividad que eligieron introducir en el *site* en presente, de modo que el texto es prácticamente instruccional; otros, en cambio, usaron el pasado y relataron la actividad tal y como tuvo lugar en el aula, de modo que los textos que compusieron eran más plenamente narrativos.

La página «BIENVENIDOS A CLASE» ilustra la autonomía del estudiante y su capacidad de aprovechar los modelos lingüísticos de los que dispone en el propio *site*.

The screenshot shows a Google Sites page with the following elements:

- Page Title:** BIENVENIDOS A CLASE
- Header:** Verano 2011 Curso UB
- Navigation Menu (Left):**
 - Presentación
 - 00: Qué participaciones
 - 01: ¿Qué he aprendido?
 - 02: Nuevas palabras
 - 03: Estructuras
 - 04: Cultura en español
 - 05: Días cubanos
 - 06: Una actividad
 - 07: Materiales y recursos
 - 08: Una canción
 - 09: Casas de la "jirafa"
 - 10: Galería de eventos
 - 11: Ya sé!
 - 12: En el país...
 - 13: En Barcelona
 - 14: Fin de curso
 - BIENVENIDOS A CLASE
- Main Content:**
 - BIENVENIDOS A CLASE**
 - ¡Haz clic en "attachments" para ver las imágenes de los idiomas diferentes que escribimos en la pizarra!
 - Archivos adjuntos (3)**
 - 7-7-11 Barcelona 048.JPG el 12/07/2011 15:50 por Alie Torres (evento 1) [Eliminar]
 - 774 kb Size: Cuidaditas
 - 7-7-11 Barcelona 051.JPG el 12/07/2011 15:50 por Alie Torres (evento 1) [Eliminar]
 - 877 kb Size: BARRILETES
 - Archivos 7-20-11 050.JPG el 01/08/2011 10:21 por Alie Torres (evento 1) [Eliminar]
 - 916 kb Size: DISTRIBUIDOR
 - Adjuntar un archivo: no se ha grabado
 - Comentarios**
 -
 -

Esta página fue creada por iniciativa propia de una estudiante que quería colgar las fotos de una actividad del primer día de clase. Según le dijo a la profesora, no había encontrado un espacio adecuado para hacerlo en el *site*, de modo que decidió crear una página más. Lo interesante, además del hecho de que la alumna se sentía claramente «dueña» del *site*, fue cómo creó su página, teniendo en cuenta las otras, de modo que introdujo en la suya las instrucciones para editarla siguiendo el modelo de lengua que tenía a su alcance en las otras páginas del *site*. A lo largo de las sesiones en que usamos el *site*, la información no se obtuvo solo del profesor, sino también de los demás estudiantes y del propio recurso, a través del ordenador.

La experiencia resultó muy positiva. El *site* permite, en primer lugar, retomar contenidos trabajados en clase, de modo que se produce una revisión muy natural de esos contenidos en tres momentos distintos, como mínimo: 1. cuando se trabajan en clase, 2. cuando se introducen en el *site*, y 3. cuando se corrige lo que se ha introducido en el *site*. Por otro lado, el *site* permite ver cómo se han comprendido ciertos elementos lingüísticos que han aparecido en las clases (hubo algunas palabras o estructuras incorrectamente definidas en las primeras páginas del *site*); permite, en definitiva, evaluar cómo va yendo el curso. En tercer lugar, permite trabajar de un modo bastante natural la lengua en sus distintos niveles: el vocabulario, estructuras oracionales y también el texto. Además, fomenta la participación activa de todos los estudiantes en el curso, incluso de aquellos que, por cultura o carácter, no intervienen con facilidad en los intercambios en el aula.

La intervención en el *site* resultó satisfactoria para los estudiantes, y hubo varias muestras de ello en participaciones que se produjeron por su propia iniciativa; asimismo, varios estudiantes pidieron en clase que se corrigieran sus aportaciones. En defi-

nitiva, el *site* facilitó el desplazamiento de la responsabilidad del aprendizaje hacia los estudiantes: sujetos activos en la construcción y la gestión de su conocimiento. En este sentido, resultó muy cómodo que los estudiantes pudieran acceder a ese espacio de aprendizaje compartido en cualquier momento, pues hubo una interacción permanente entre los participantes en el curso. El *site* se convirtió en algo así como el núcleo o el corazón del curso, punto de encuentro y elemento dinamizador de la participación y la actitud activa de todos.

El *site*, pues, cumplió varias de las funciones que Depresbiteris (apud Prendes y Sánchez 2008) señala como propias de un portafolio:

- ayudó a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo reflexionando sobre él y mejorando su producto.
- motivó el razonamiento reflexivo.
- contribuyó a la organización y estructuración del aprendizaje.
- motivó y estimuló a los estudiantes.

Sin embargo, como no podía ser de otro modo tratándose de una primera experiencia con este tipo de recursos para la docente, hubo aspectos que habrán de optimizarse de cara a futuras ocasiones:

- La gestión de los permisos de acceso no fue lo suficientemente ágil.
- Hubo problemas de tiempo: muchas páginas del *site* quedaron sin participación, no hubo tiempo suficiente para explotar la herramienta para la expresión oral, otras actividades podrían haberse plasmado en el portafolio, la intervención de la docente solo se plasmó en el *site* a través de participaciones que tenían como objetivo servir de modelos lingüísticos y textuales, pero podría haber incluido, por ejemplo, comentarios sobre el trabajo de los estudiantes.
- Se puede mejorar el aspecto colaborativo del portafolio, en el sentido de que no se incluyeron actividades explícitas para cuya realización un estudiante dependiera del trabajo de otro, aunque las distintas versiones de los textos creadas en el aula sí cumplieron con esta característica. En este sentido, es relevante volver a la idea de que se trató de una experiencia de *blended learning* y que, por tanto, en el *site* solo aparece reflejado una parte del trabajo que se realizó en el aula a partir del propio recurso y que sí incluyó comentarios de la docente, entre otros elementos.
- El *site* podría haber incluido una valoración del propio recurso por parte de los estudiantes, pero finalmente recoge una valoración general del curso.

Pese a todo, a los aspectos positivos del uso del *site* en el curso que hemos venido reseñando, cabe añadir algunos más: en primer lugar, los estudiantes consolidaron aptitudes para el aprendizaje autónomo; además, todos aprendimos de todos y, por último, aunque no menos importante para el buen funcionamiento del curso, también la profesora se sintió motivada y estimulada.

Para concluir, la colaboración entre las dos profesionales resultó muy satisfactoria y el *site* se reveló como una herramienta con muchas posibilidades para enriquecer las clases de ELE. Desde la satisfacción, pues, surge la propuesta de colaboración y familiarización con el recurso *Google Sites* que llevamos al XXII Congreso de ASELE [<https://sites.google.com/site/tallerasele2011/>].

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAGÁN, R. (2005): «El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1, 4, 121-129. [En línea]
 <http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/raquelbarragan.pdf>
- BARTOLOME, A. (2004): «Blended Learning. Conceptos básicos», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. [En línea]
 <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf>
- ECHAZARRETA, C., Ferran PRADOS, Jordi POCH y Josep SOLER (2009): «La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG)», *uocpapers*, 8, 1-11. [En línea]
 <http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf>
- GARCÍA DOVAL, F. (2005): «El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas», *Glosas Didácticas. Revista electrónica Internacional*, 14, 112-119. [En línea]
 <<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>>
- PALOMARES RUIZ, A. CEU. (2011): «El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación», *Revista de Educación*, 355, 591-604. [En línea]
 <http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_25.pdf>
- PRENDES ESPINOSA, M.P. y Mar SÁNCHEZ VERA (2008): «Portafolio electrónico. Posibilidades para los docentes», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34. [En Línea]
 <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.html>>
- SÁNCHEZ VERA, M. (2007): «El portafolio electrónico», en PRENDES ESPINOSA, M.P., *Herramientas telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del espacio europeo de educación superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa*, Universidad de Murcia CD-ROM.

TICS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN

Macarena Rodríguez Vega

Universidad de Nebrija

RESUMEN: El tema de este trabajo surge desde la convicción del papel fundamental que la entonación desempeña para la comprensión y la interpretación de los mensajes orales, así como de la necesidad de incluir este elemento en la enseñanza de ELE.

A pesar de que el enfoque comunicativo se ha afianzado en las aulas de ELE, los alumnos siguen teniendo dificultades en sus interacciones con hablantes nativos. Esto es más acusado entre las lenguas romances, puesto que en cuanto el alumno se considera funcional en su comunicación, descuida el aspecto entonativo a favor de otros niveles de la lengua.

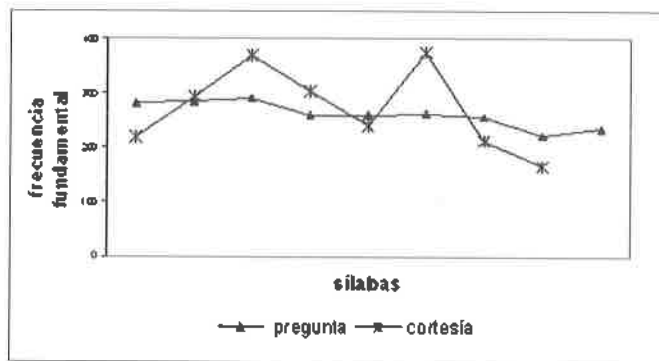
Siendo escasos los materiales y libros de texto que pueden guiar al docente en la enseñanza del plano suprasegmental, este taller pretende facilitar al profesorado no especialista en entonación ideas para entrenar la competencia entonativa en sus clases. Comenzaremos por una primera parte teórica, seguida de una parte práctica, consistente en trabajar con dos programas muy productivos para elaborar y analizar nuestro material audio: un programa de grabación y edición de sonido (*Audacity*) y otro de análisis acústico (*Praat*). Por último, se esbozarán algunas ideas didácticas que puedan servir de referencia a los asistentes.

¿QUÉ ES LA ENTONACIÓN?

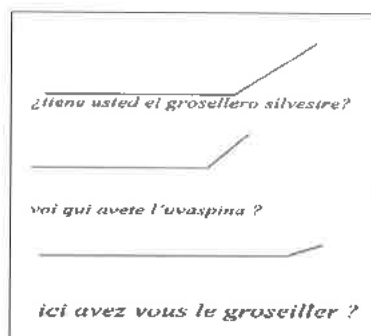
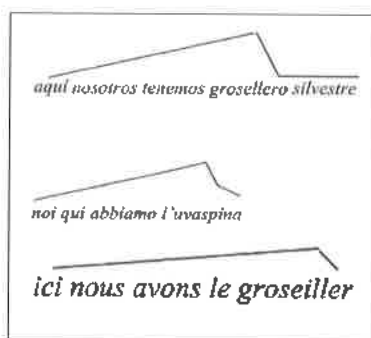
Cualquier tratado de fonética y fonología descriptiva distingue en su estudio los elementos segmentales de los suprasegmentales. Los primeros son los fonemas, y dividen la cadena hablada en unidades mínimas provistas de rasgos distintivos que diferencian unas unidades frente a otras. En una palabra como *gasa* podemos describir y clasificar cada uno de los fonemas que se suceden cuando emitimos esa palabra: así, la /g/ tiene rasgo oclusivo y sonoro, mientras que la /s/ es fricativa sorda.

Además de estos, hay elementos que no sólo se ciñen al segmento, sino que operan sobre unidades superiores como la sílaba, la palabra, frase u oración, y son conocidos como rasgos suprasegmentales, dentro de los que se incluye la entonación.

Son muchas las definiciones acerca de qué es la entonación, pero se podría simplificar como el conjunto de variaciones de la frecuencia fundamental a lo largo de un enunciado:



Podemos hablar de la *música del habla cotidiana* (Gil citando a su vez a Wennerstrom: 2001), siendo ésta la definición más fácil de explicar a nuestros alumnos. Si cada lengua posee una música diferente, es indudable la existencia de diferencias esenciales dentro de las propias lenguas romances:



¿QUÉ OCURRE EN EL AULA DE ELE?

La entonación es un nivel de la lengua prácticamente ausente en la dinámica diaria de aula, así como en materiales y manuales de texto. Si analizamos el trabajo que ejercemos como docentes, la dinámica de aula generalizada es esta: a lo largo del curso, el componente fonético suele quedar relegado a un segundo plano; nuestras correcciones, en todo caso, se ciñen meramente a los errores fonemáticos que plantean problemas a nuestros alumnos, sin darnos cuenta de que el acento extranjero no sólo se debe a problemas de vocalización o articulatorios, sino también a unos rasgos prosódicos particulares.

Por otro lado, el tratamiento de la entonación en el aula es difícil por varias cuestiones:

- La entonación es un fenómeno complejo íntimamente relacionado con otros niveles de la lengua, como por ejemplo el gramatical.
- La existencia de dos grandes creencias infundadas: que ciertos patrones entonativos son aplicables universalmente, por coincidencias de ciertas lenguas en aspectos básicos, y que la entonación se aprende simplemente, escuchando.

- Exige una formación mínima en Fonética y Fonología, así como el conocimiento de las distintas funciones de la entonación (lingüística, pragmática, expresiva) y las diferentes teorías esbozadas a lo largo de los últimos años. Pocos profesores han tenido ocasión de haber estudiado el fenómeno entonativo y menos aún, de recibir una formación específica en la didáctica de la pronunciación.
- Como hemos comentado anteriormente, los profesores seguimos la tradición de corregir segmentos, relegando a un segundo plano el fenómeno supra-segmental.
- Hay que conseguir una aplicación didáctica sencilla y amena para el alumnado. No tiene sentido presentarla como algo abstracto a ojos de los alumnos, que ni siquiera conocen las características entonativas de su lengua.
- Son muchos los acentos del español en el mundo, por lo que habrá que centrarse en las necesidades comunicativas reales de los discentes, optando por el dialecto del español con el que pretendan entablar conversación.

A este respecto, las palabras de Juana Gil (2007) son claras: *abordar la entonación en la clase de L2 desde el primer día es inexcusable, y más en el momento actual, cuando los enfoques comunicativos, funcionales y globales, han ganado la batalla metodológica a los modelos estructurales, analíticos y puntuales.*

¿CÓMO ENSEÑAR ENTONACIÓN?

Hay una serie de premisas que todo profesor de español debe tener en cuenta a la hora de diseñar una secuencia didáctica:

- La mayoría de autores coinciden en que lo adecuado sería enseñar la entonación desde los niveles más básicos hasta el final (incluidos niveles avanzados).
- Es imprescindible partir de un análisis contrastivo de los sistemas entonativos de ambas lenguas. Una vez comparadas, se debe proceder a diseñar una secuencia didáctica centrándonos en los errores de transferencia previsibles en nuestros alumnos.
- Hay que combinar siempre ejercicios de percepción y de producción, acompañados siempre de breves explicaciones teóricas.
- Utilizar programas específicos de análisis acústico, para asegurarnos de que el alumno no sólo entienda mejor sus errores entonativos, sino que reciba un feedback audiovisual (Chun, 2002) mucho más esclarecedor que la mera corrección oral por parte del profesor.
- Los ejercicios deben ir de menos a más en la escala de complejidad; comenzando por enunciados sencillos hasta practicar la entonación en situaciones comunicativas más complejas (juego de roles, debates, etc).

ALGUNOS PROGRAMAS ÚTILES EN NUESTRA TAREA

Este taller pretende que el profesor no especialista en entonación se atreva a trabajar con programas de edición y análisis acústico. Son muchos los programas que pueden ayudarnos a este respecto, pero hemos optado por mostrar dos: *Audacity* para

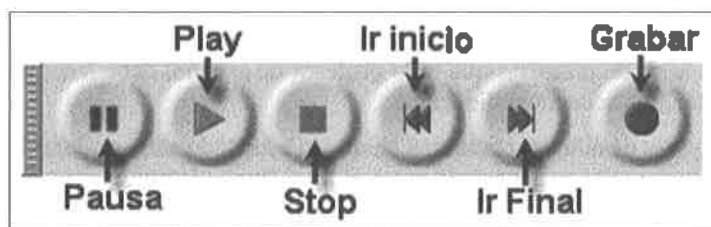
grabar y editar sonido digital y *Praat* para análisis acústico. Ambos son de acceso libre, pudiéndose descargar gratuitamente desde Internet en la página del programa: <<http://www.praat.org>> y <<http://audacity.sourceforge.net>>.

AUDACITY: CÓMO GRABAR Y EDITAR MATERIAL AUDIO

Este programa resulta muy útil para grabar enunciados sencillos con la entonación adecuada o bien importar archivos de otras fuentes, como por ejemplo, de emisiones radiofónicas, pudiendo seleccionar las partes que más nos interesen y creando efectos sobre las mismas. A continuación, se explica el procedimiento para cada una de estas acciones:

Grabar nuestros propios enunciados. Añadir varias pistas

Sólo tenemos que pulsar sobre el símbolo de *Grabar* y comenzar a emitir nuestro enunciado. Cuando hayamos acabado, pulsamos sobre el botón de *Stop*. Ya tenemos nuestro enunciado. Ahora podremos escucharlo las veces que queramos pulsando sobre *Play*. Aquí se muestra un dibujo de los comandos:



Si quisiéramos añadir otra pista, pulsamos en *Pistas > Añadir Nueva> Pista de Audio*.

La calidad idónea de sonido es 44100 Hz y 16 bits. Se selecciona en *Editar > Preferencias. > Calidad*.

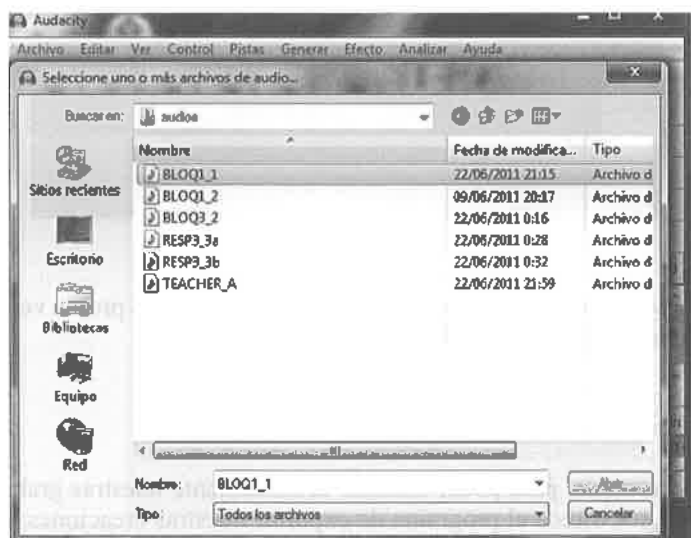
Guardar proyecto

Si se está trabajando en un proyecto (uniendo o editando pistas) y se quiere continuar en otro momento, basta con pulsar en *Archivo > Guardar proyecto como* y ponerle el nombre al mismo.

Abrir/importar archivos de audio

Esta opción es válida para trabajar con ficheros de sonido que tengamos en nuestro disco duro, en un CD o archivos de Internet. Podemos descargar *podcasts* variados

desde la red y seleccionar las partes que más nos gustan. Para ello, basta con ir a *Archivo > Importar audio* y seleccionar el fichero que nos interese, según su ubicación:



Ampliar/Expandir para trabajar con mayor facilidad

Es tan fácil como pulsar sobre las lupas   que aparecen en la barra de herramientas.

Algunos efectos

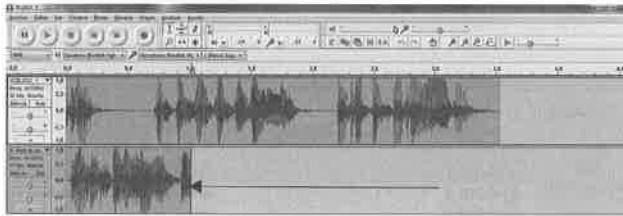
De cara a la práctica de entonaciones, puede ser interesante jugar con ciertos efectos, tales como el cambio de ritmo (más rápido o más lento), o que el sonido aparezca o se desvanezca progresivamente. Basta con pulsar *Efecto > Cambio de ritmo* o *Efecto > Desvanecer progresivamente*.

Cortar/Pegar porciones de discurso

Con este programa, se pueden cortar, copiar y pegar porciones de nuestros archivos audio. Basta con seleccionar con el cursor el trozo que nos interesa



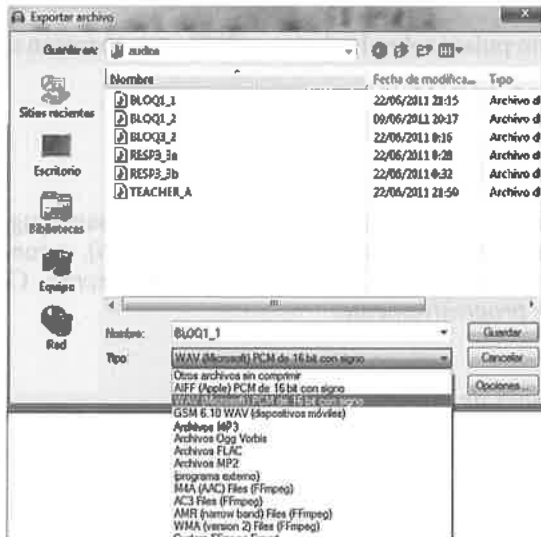
y pulsar *Ctrl + X* (cortar)/ *Ctrl + C* (copiar). Después la pegamos (*Ctrl + V*) en la pista que deseemos:



Con estas sencillas operaciones, podemos alternar nuestra propia voz con el material importado o extraído de otra fuente.

Exportar archivo

Lo más interesante para poder analizar acústicamente nuestras grabaciones, es la posibilidad que nos ofrece el programa de exportar nuestras creaciones, convirtiéndolas en archivos de sonido en varios formatos. Podemos almacenarlas en un CD, descargarlas a nuestro teléfono, guardarlas en USB u ordenador:

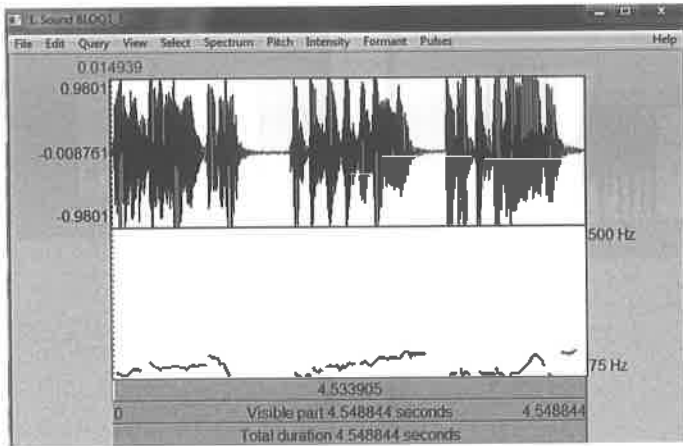


PRAAT: PROGRAMA DE ANÁLISIS ACÚSTICO

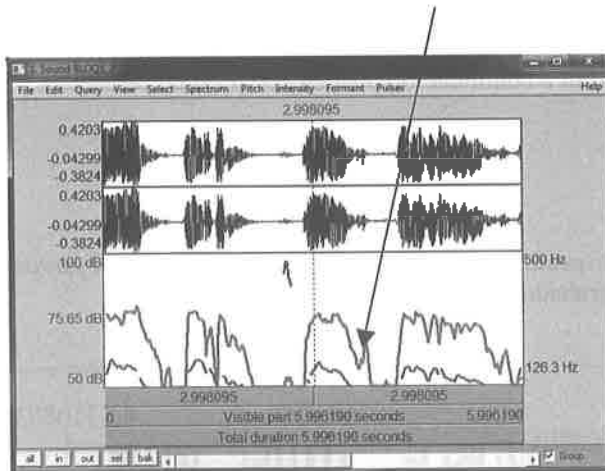
Aunque con Praat también podemos grabar o importar audio, las acciones más interesantes que ofrece este programa son las siguientes:

Analizar sonidos grabados o importados

Al pulsar en *Edit*, en seguida nos aparece el oscilograma en la parte superior, pudiendo obtener la curva melódica (*Pitch > Show Pitch*) en la parte inferior

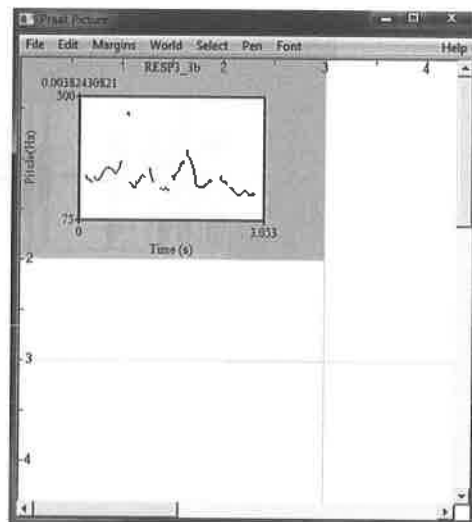
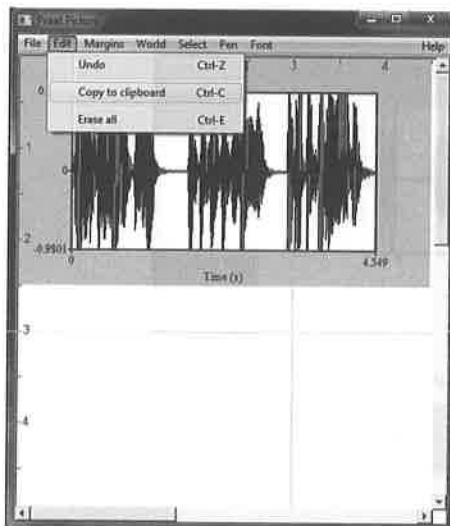


o la curva de intensidad (*Intensity > Show Intensity*), entre otras muchas opciones posibles (pulsos glotales, trayectoria de los formantes...), que se activan con el comando *Show*.

*Dibujar esos sonidos*

Podemos exportar estos dibujos a texto, lo que nos puede interesar si estamos diseñando material impreso. Para ello, hay que pulsar en *File > Draw visible sound /*

Pitch > Draw Pitch /Intensity > Draw Intensity. Esto nos llevará a una nueva ventana que apareció cuando habíamos ejecutado el programa al principio, en el que inmediatamente se volcará el dibujo que hemos solicitado:

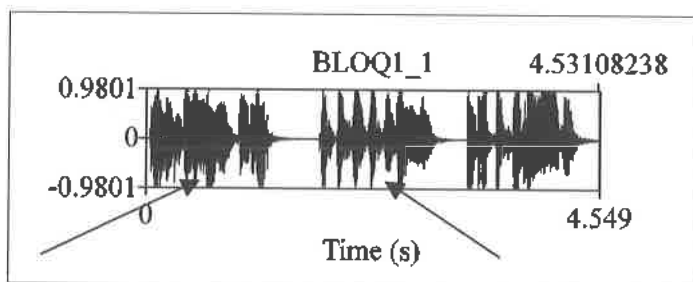


EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

No hay una manera única de enseñar entonación. De hecho, la metodología variará según lo que observemos en el aula y de los objetivos propuestos. Con todo, las ideas que se esbozan a continuación pueden servir como referencia para elaborar ejercicios diferentes.

GRUPOS FÓNICOS

El hijo de la vecina/ que está siempre jugando/ ha roto el jarrón nuevo
(enunciado grabado en Audacity)

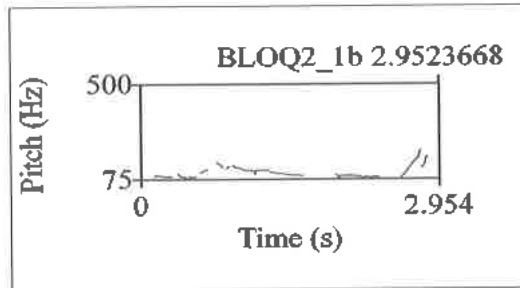


Cada una de estas manchas muestran los grupos fónicos. Entre ellas, hay pausas o instantes de silencio. La extensión de estos grupos varía en cada lengua, pudiéndose practicar estas diferencias.

IMITAR TONEMAS Y CURVAS ENTONATIVAS

Visualizándolas y escuchándolas, para más tarde intentar imitarlas las veces que sean necesarias:

¿Mi simpática vecina me ha invitado?



PRACTICAR CON EL RITMO DE LAS LENGUAS

Trabajando con los golpes de voz, por ejemplo. Se puede comenzar escuchando errores típicos en enunciados pronunciados por extranjeros, para pasar después a la fase de producción, en la que los alumnos deben comparar sus producciones con las de un nativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BOERSMA, P. (2001). *Praat, a system for doing phonetics by computer*. *Glott International*, 9/10 (5), 341-345.
- CHUN, D.M. (1998): *Signal analysis software for teaching discourse intonation*, *Language Learning and Technology* 2, 74-93.
- (2002): *Discourse Intonation in L2. From Theory and Research to Practice*, Amsterdam: Jnh Benjamins.
- CORTÉS, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.
- GIL, J. (1999): *Los Sonidos Del Lenguaje*, Madrid: Síntesis.
- (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco Libros.
- LLISTERRI, J. (2001): *Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías*, [en línea] <http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html>
- LAHOZ, J. M. (2008): *Audio en campus virtual: La enseñanza de la fonética y la comprensión auditiva*. In *IV Jornada Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual (Resultados)*. (pp. 63-9). Madrid: Editorial Complutense. [En línea] <<http://eprints.ucm.es/7789/1/campusvirtua72-781.pdf>>
- QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid: Gredos.
- (1993): *Tratado de fonética y fonología españolas*, Madrid: Gredos.
- y J.A. Fernández (1975): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid: CSIC.

RECURSOS EN LA RED ORIENTADOS AL DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRABAJO CON UN ESTUDIANTE SUPERDOTADO EN POLONIA – OLIMPIADAS NACIONALES DE ESPAÑOL 2010-2013

Malgorzata Spychala
Leonor Sagermann Bustinza
Justyna Hadas

Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia

RESUMEN: El Concurso Nacional de Lengua Española, llamado Olimpiadas de español, es una iniciativa nueva en Polonia. Al tomar en cuenta los datos estadísticos (la popularidad de lengua española en Polonia sigue aumentando), se puede confirmar que la necesidad educativa de la organización de este proyecto es totalmente justificada. Durante el taller se habla de los objetivos de las primeras Olimpiadas de español en Polonia dedicadas a los alumnos de las escuelas secundarias donde se enseña español como lengua extranjera. Se presenta las soluciones innovadoras que acompañan a la organización de este concurso nacional.

INTRODUCCIÓN

El Concurso Nacional de la Lengua Española (llamado también Olimpiada), es un concurso interescolar que se realiza en Polonia dentro del Proyecto de colaboración en el marco del proyecto del Ministerio de Educación Nacional «Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado» (cofinanciado por el Fondo Social Europeo) previsto para los años 2010-2013. La entidad organizadora de las Olimpiadas es la Asociación Neofilológica Polaca cuya sede se encuentra en Poznan.

Las Olimpiadas de español son una iniciativa nueva en Polonia. Esta iniciativa es una respuesta a la creciente popularidad de la lengua española en este país, entre otros a nivel de escuelas presecundarias (Gimnazjum) y secundarias (Liceum). En el año 2010/2011 en el Concurso participaron 162 escuelas de toda Polonia y vemos que la popularidad del Concurso sigue aumentando.

Los objetivos del Concurso son:

- Despertar y desarrollar entre los alumnos el interés por la lengua española,
- Preparar a los estudiantes para que continúen su educación en escuelas superiores,
- Crear las posibilidades para una noble competición entre los alumnos,
- Perfeccionar formas y métodos de trabajo de los profesores con los alumnos superdotados,

- Aumentar la cooperación entre los estudiantes superdotados, los estudiantes de filología hispánica y los estudiantes de los institutos de países hispanohablantes.
- Extender la cooperación entre los profesores académicos y los profesores de escuelas secundarias, en el proceso de educación de los estudiantes superdotados.

Entre las tareas del Comité Central y Organizador podemos enumerar:

- La elaboración de las instrucciones detalladas sobre: la organización de las competiciones (eliminatórias) de todos los grados, la elaboración de los temarios del material que los alumnos deben preparar, los criterios homogéneos de evaluación de los tests escritos y de las pruebas orales y el calendario de las competiciones de cada una de las etapas.
- La determinación del contenido de las tareas de cada una de las etapas de la Olimpiada, la organización de estas tareas a nivel de los Comités Regionales, de acuerdo con el programa y el mantenimiento de su confidencialidad.
- La presentación de los criterios de clasificación de los competidores para cada una de las etapas de la Olimpiada y el fallo de los ganadores.
- La entrega de premios a los laureados, finalistas y a sus profesores.
- La supervisión de los resultados en cada etapa de las competiciones.

ORGANIZACIÓN DEL CONCURSO

LOS PARTICIPANTES

En las competiciones del Concurso pueden participar los alumnos de todos los centros de enseñanza secundaria que permiten obtener el título de bachiller (según la nomenclatura polaca). También pueden participar, previo acuerdo del Comité Central, los alumnos de escuelas presecundarias, escuelas de formación profesional y escuelas de formación profesional que realizan un programa de enseñanza individual, todos ellos, recomendados por su respectivo centro de enseñanza. Los alumnos de las escuelas en las que no se enseña el idioma español son inscritos a través de sus escuelas de origen. Asimismo, resuelven el test en su escuela de origen y, en caso de resolver el test en formato papel, el director lo manda a su respectivo Comité Regional con el objetivo de verificarlo. Cada participante, adhiriéndose a las competiciones de la Olimpiada, está obligado a firmar una declaración de conformidad con el procesamiento de sus datos personales. Los resultados finales de cada etapa de las competiciones se expresan en puntos. En las competiciones escritas de cada grado, el participante puede obtener de 50 a 100 puntos. En las competiciones de 2.º y 3.º grado, un resultado por debajo de un 50% de la puntuación máxima elimina al participante de las competiciones y, en el caso de las competiciones nacionales, el participante no puede obtener el título de laureado o finalista del Concurso.

LOS DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

Los alumnos admitidos a las competiciones de 2.º y 3.º grado están exentos de las clases durante el período necesario para participar en la Olimpiada. Los laureados y

finalistas obtienen, según las regulaciones legales vigentes, derechos tales como: una nota de sobresaliente o de matrícula de honor del idioma español a fin de curso; exención del examen de bachillerato del idioma español con una nota de matrícula de honor; el hecho de que sean tenidos en cuenta los resultados de sus méritos en la Olimpiada en el proceso de admisión a las escuelas superiores, etc. La exención de cualquier materia o de todas las materias necesarias para obtener el Título de Bachiller se regula por reglamentos distintos. La información sobre este tema puede obtenerse en la Consejería de Educación de España. El Comité Central expide a los participantes certificados del título de laureado o finalista. El certificado está firmado por el Presidente del Comité Central. El Comité Central llevará un registro de los certificados expedidos.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS COMPETICIONES

Las competiciones de la Olimpiada se componen de tres grados:

- 1º grado – competiciones escolares
- 2º grado – competiciones regionales
- 3º grado – competiciones nacionales (final)

Competiciones de 1.º grado

La Comisión Escolar, convocada por el Director del Centro, en base a las instrucciones del Comité Regional, realiza las competiciones de 1.º grado. Las actividades de la Comisión Escolar se coordinan por el Comité Organizador, apoyado por los Comités Regionales (sus sedes se encuentran en 8 Universidades polacas) bajo la supervisión del Comité Central. El número de participantes es ilimitado. Cualquier alumno puede participar en las competiciones. El director de la escuela participante en la Olimpiada, cada año escolar, designa al profesor coordinador de la realización de las competiciones. El profesor coordinador también es responsable de la matriculación por el Internet de los alumnos y del contacto con el Comité Organizador a lo largo de las competiciones.

Las competiciones de 1.º grado consisten en la resolución de un test en formato electrónico o en formato papel (en casos justificados) que evalúa los conocimientos de un material lingüístico de nivel A2/B1. El conocimiento exigido de dicho material lingüístico no supera el contenido del temario propio de los programas de enseñanza del idioma español en las escuelas secundarias. El test se corrige automáticamente mediante una plataforma e-learning o, si se da el caso, por la Comisión Escolar, según las instrucciones de evaluación aportadas por el Comité Central. Los tests corregidos en formato papel son verificados por los Comités Regionales. La verificación no se aplica a los tests de los alumnos que hayan obtenido en las competiciones de 1.º grado un resultado inferior a 50 puntos.

La Comisión Escolar es responsable de rellenar los protocolos, publicar a través de Internet los resultados de los alumnos de la escuela en base a los resultados de las competiciones y enviar los tests comprobados y los protocolos impresos a las direcciones de los Comités Regionales. De cada una de las escuelas que se inscriban en las eliminatorias de 1.º grado para las competiciones del 2.º grado, se califica al alumno

que mejor resuelva el test en dicha escuela. Si el número de participantes de las eliminatorias de 1.º grado en la escuela pasa de 50 personas, es posible proponer por parte de la Comisión Escolar al Comité Organizador que se califiquen dos alumnos para participar en las competiciones de 2.º grado. Si varios alumnos en la escuela obtienen el mismo resultado en el test, la Comisión Escolar, basándose en una prueba adicional organizada por la misma Comisión o tomando en cuenta los méritos escolares de los alumnos, decidirá quién será el representante de la escuela, añadiéndole un punto (como el resultado de la prueba adicional de desempate). En caso de resolver los tests utilizando la plataforma e-learning, el Comité Organizador informa a la Comisión Escolar, en un plazo de 2 semanas desde la fecha de finalización de las competiciones de 1.º grado, sobre aquellos alumnos que hayan obtenido el mismo resultado.

Además, para la participación en las competiciones de 2.º grado se califica, en base al análisis de los resultados de las competiciones de 1.º grado, 100 participantes (pueden ser algunos menos o muchos más) que hayan obtenido en las eliminaciones de 1.º grado los mejores resultados a nivel de todo el país. En un plazo de hasta 4 semanas, desde la fecha de las eliminatorias escolares, se anuncia en la página web www.ojh.edu.pl, en la sección de «Resultados», la lista de los participantes calificados para la etapa regional.

Competiciones de 2.º grado

Las competiciones de 2.º grado se realizan en las instalaciones de ocho Universidades polacas (sedes de Comités Regionales). El examen consiste en la resolución de un test lingüístico de nivel B1/B2 y de un test de conocimientos sobre los países de habla hispana realizado en formato electrónico. Después, los participantes calificados para la parte oral realizan un examen oral sobre el conocimiento práctico de la lengua española y literatura hispanohablante. Se actualiza anualmente la lista de lecturas y el temario de conocimientos sobre los países hispanohablantes y sobre el conocimiento práctico de la lengua española. El temario detallado del material y los temas son accesibles en la sección de «Instrucciones», en la página web www.ojh.edu.pl. Los participantes que obtienen el número de puntos necesarios en el test escrito determinados por el Comité Central, tras conocerse la distribución de los resultados a nivel de todo el país, pasan a las eliminatorias de 2.º grado de la Olimpiada. El Comité Central fija la lista de los participantes en las Competiciones Nacionales, con apoyo del Comité Organizador, en función de los resultados de las eliminatorias regionales. A las competiciones de 3.º grado es admitido un máximo de 35 participantes que hayan obtenido los mejores resultados a nivel de todo el país (en las eliminatorias regionales). En un plazo de 3 semanas desde la fecha de las eliminatorias regionales, la lista de los participantes calificados para participar en la fase nacional se anuncia en la página web en la sección de «Resultados».

Competiciones de 3.º grado

Las competiciones de 3.º grado consisten en: la resolución de un test lingüístico de nivel B2+/C1, la redacción de un texto argumentativo, de una extensión aproximada de una página y media, así como en pasar un examen oral sobre el conoci-

miento práctico de la lengua española, literatura hispanohablante y de conocimientos sobre los países de habla hispana. En el caso de literatura y conocimientos sobre los países hispanohablantes, los participantes de las competiciones de 3.º grado se preparan de acuerdo al temario vigente en dicho año, en la etapa regional. Las Instrucciones detalladas referentes al examen oral se actualizan anualmente y están disponibles en la página web: www.ojh.edu.pl. Los laureados de la Olimpiada son de 3 a 10 participantes de las competiciones de 3.º grado que obtienen el mejor resultado. La consideración de finalista la recibe el participante que recibe un mínimo de un 50% de los puntos (entre el test y los exámenes orales) en las competiciones del 3.º grado. El orden de clasificación obtenido en las competiciones de 3.º grado se comunica sólo en el caso de los laureados. La lista de los finalistas se da a conocer por orden alfabético.

EJEMPLO DEL PROGRAMA DEL CONCURSO 2011-2012

EL TEMARIO DE LOS EXÁMENES ORALES DE 2.º Y 3.º GRADO

El temario del programa del Concurso Nacional de Lengua Española está de acuerdo con las bases del programa de educación general en Polonia. Los participantes de las competiciones de 2.º y 3.º grado de la Olimpiada dan respuestas cortas en idioma español, en un discurso oral continuo y en forma de diálogo con los examinadores.

A. *Conocimiento práctico del idioma español*

Temas generales:

- Los valores fundamentales en las sociedades occidentales.
- La importancia de la educación y sus retos en la actualidad.
- El hombre y el trabajo en el mundo actual.
- La familia: pasado, presente y futuro.
- La alimentación y los trastornos de la conducta alimenticia.
- La salud y el culto a la belleza.
- Las adicciones.
- El consumismo y el consumo responsable.
- Los estereotipos culturales.
- La importancia de la participación en la cultura.
- El pirateo de los bienes culturales y los derechos de autor.
- Los famosos y su influencia en el mundo actual.
- El papel del deporte en el mundo actual.
- La influencia de las nuevas tecnologías informáticas en la vida humana.
- Los problemas medioambientales y sus soluciones.
- La sociedad multicultural y la inmigración.
- El voluntariado y las organizaciones no gubernamentales.
- La igualdad de derechos y la discriminación en el mundo occidental.
- La violencia y el terrorismo en los siglos XX y XXI.
- Los medios de comunicación de masas y su influencia en la sociedad.

Además, el alumno debe demostrar conocimiento de temas contemporáneos. Se recomienda la lectura de revistas semanales nacionales y extranjeras (Internet) que informan sobre acontecimientos políticos, económicos y culturales de los países hispanohablantes.

B. *Conocimientos sobre los países hispanohablantes*

HISTORIA

España

1. Al-Andalus: la conquista y la transmisión de la herencia cultural árabe en el campo de la arquitectura, ciencia, filosofía y lengua. Los judíos en Al-Andalus y los reinos cristianos de la Península Ibérica: su situación sociopolítica y su herencia cultural en el campo de la ciencia, filosofía y lengua.
2. La importancia del año 1492: los Reyes Católicos, la toma de Granada, el fin de la Reconquista, la unificación de la Corona, el Encuentro de Dos Mundos y la expulsión de las minorías étnicas.
3. El Siglo de Oro: la casa de Austria, los reyes Carlos I y Felipe II y la supremacía de España en Europa. Las conquistas territoriales y la colonización del Nuevo Mundo. La Guerra de Flandes y las guerras con Francia. La Armada Invencible y la guerra con Inglaterra. La situación económica interior.
4. La Guerra Civil: los dos bandos, las causas y las consecuencias; la intervención de otros países. La Posguerra: el franquismo, las represiones, la resistencia y el exilio; el intervencionismo estatal y la situación económica.
5. La Transición y la España democrática.
6. Las relaciones polaco-españolas en los siglos XIX y XX: las Guerras Napoleónicas y la Guerra Civil.

Latinoamérica

1. Simón Bolívar y la Emancipación Americana en el siglo XIX.
2. La Revolución Mexicana de 1910 y la Guerra de los Cristeros (1926-1929).
3. Las dictaduras militares del siglo XX en Latinoamérica como muestra de la inestabilidad de los regímenes políticos:
 - La Guerra Sucia en Argentina desde 1975 hasta 1981 y la Guerra de las Malvinas en 1982.
 - El gobierno de Fidel Castro desde 1959 (M-26-J, crisis de los misiles, embargo internacional).
 - La dictadura de Pinochet en Chile desde 1973 hasta 1989.

CULTURA

España

1. La organización política y administrativa del Estado español: la monarquía, el gobierno y los partidos políticos actuales y sus líderes. Las Cortes Generales y las comunidades autónomas.

2. El medio geográfico de España: el territorio, el relieve y el clima.
3. Los principales productos industriales de España, productos del campo, el turismo y las relaciones comerciales (importación, exportación); las empresas punteras.
4. Los medios de comunicación en España: los principales diarios, canales de televisión, emisoras de radio y su orientación política; la prensa rosa.
5. Los nacionalismos vasco, catalán y gallego: origen, situación durante la dictadura franquista y situación actual. El plurilingüismo de España.
6. La emigración a España desde Latinoamérica, África y Europa en el siglo XX.
7. Los grandes pintores españoles: Goya, Velázquez, Picasso, Dalí y Miró.
8. Las perlas de la arquitectura española: el románico (el Pórtico de la Gloria de Santiago), el gótico (la Catedral de Burgos), el arte hispanomusulmán (la Alhambra, la Mezquita de Córdoba), el estilo mudéjar (la Catedral de Teruel), el modernismo de Antonio Gaudí y la época contemporánea (obras de Santiago Calatrava).
9. La Edad de Oro del deporte español: los grandes éxitos internacionales en el fútbol (campeones de Europa en 2008 y del mundo en 2010; el Barça y el Real), el baloncesto, el tenis y el ciclismo. Grandes personajes del deporte español en las cuatro disciplinas: Raúl González, Rafael Nadal, Miguel Indurain y Pau Gasol.
10. La importancia del Camino de Santiago: historia y actualidad.
11. Las fiestas populares: las Fallas, la Semana Santa, Feria de Abril, Sant Jordi, las Navidades y Nochevieja.
12. Los toros: – corridas, encierros y Sanfermines; polémica actual.
13. El flamenco y sus figuras principales: Paco de Lucía y Camarón de la Isla.
14. Gastronomía: costumbres, platos y vinos típicos de España.

Latinoamérica

1. El mestizaje en Latinoamérica: su origen y sus resultados en el siglo XX.
2. Polacos famosos en Latinoamérica: Ignacy Domeyko, Ernest Malinowski, Witold Gombrowicz, Sławomir Mrożek, Wanda Rutkiewicz y Juan Pablo II.
3. El muralismo indigenista mexicano: Diego Rivera y José Clemente Orozco.
4. La música tradicional latinoamericana: géneros, instrumentos y músicos famosos.

C. Literatura de los países hispanohablantes

Cada alumno elegirá y preparará previamente dos libros de literatura española y dos de literatura latinoamericana.

Literatura española

1. Javier Cercas (2001): *Soldados de Salamina*
2. Eduardo Mendoza (1991): *Sin noticias de Gurb*
3. Camilo José Cela (1942): *La familia de Pascual Duarte*
4. Arturo Pérez-Reverte (1996): *El capitán Alatriste*

5. Ramón J. Sender (1969): *La tesis de Nancy*
6. Pío Baroja (1908): *Zalacain el aventurero*
7. Miguel Delibes (1950): *El camino*
8. Antonio Buero Vallejo (1949): *Historia de una escalera*
9. Antonio Muñoz Molina (1987): *El invierno en Lisboa*
10. Javier Marías (1994): *Mañana en la batalla piensa en mí*

Literatura hispanoamericana

1. Gabriel García Márquez: *Cien años de soledad* (Colombia, 1967)
2. Isabel Allende: *Hija de la fortuna* (Chile, 1999)
3. Carlos Fuentes: *La muerte de Artemio Cruz* (México, 1962)
4. Laura Esquivel: *Como agua para chocolate* (México, 1989)
5. Alejo Carpentier: *Los pasos perdidos* (Cuba, 1953)
6. Mario Vargas Llosa: *Lituma en Los Andes* (Perú, 1993)
7. Julio Cortazar: *Rayuela* (Argentina, 1963)
8. Ernesto Sábato: *El túnel* (Argentina, 1948)
9. Juan Rulfo: *Pedro Páramo* (México, 1955)
10. Juan Carlos Onetti: *El astillero* (Uruguay, 1961)

OTROS RECURSOS ORIENTADOS AL DESARROLLO DEL ALUMNO SUPERDOTADO EN EL APRENDIZAJE DE ELE

Entre las soluciones innovadoras que acompañan a la organización del Concurso debemos mencionar un software para la administración del proyecto, la página web www.ojh.edu.pl y sus herramientas tales como: foro, blog, plataforma Moodle, enlaces útiles, los FAQ (preguntas frecuentes) y otros. El blog mencionado es un efecto de cooperación entre los estudiantes de filología española de la Universidad Adam Mickiewicz aliados al Comité Central (que redactan las entradas) y los alumnos – participantes del Concurso (que envían sus sugerencias a los autores). También otros de los recursos arriba enumerados se elaboran con la ayuda de los estudiantes, los cuales pueden realizar sus prácticas dentro del proyecto. Los alumnos pueden comunicarse a través de red social facebook y hacer preguntas a los organizadores.

Tanto los alumnos como sus profesores tienen acceso al Entorno Virtual de Aprendizaje (Moodle) donde pueden encontrar distintos materiales tipo: tests de la edición anterior (en fragmentos y enteros), proyectos de clase, ejercicios y otros recursos.

Para ayudar a los alumnos a prepararse para las Olimpiadas y para orientar mejor a sus profesores, se organizan diferentes talleres dedicados a la temática del concurso (historia, cultura, literatura). Los talleres se organizan en 8 centros universitarios (sedes de los Comités Regionales) y son impartidos por un grupo de especialistas de todo Polonia y España. Estos encuentros para alumnos y profesores se llevan a cabo en colaboración con la Consejería de Educación de España.

Los alumnos también pueden participar en varios concursos interescolares y en un proyecto de cooperación internacional que tienen como objetivo el apoyo tanto de los alumnos como de sus profesores en la preparación para las competiciones.

CONCLUSIONES

El principal objetivo del Concurso de Español Lengua Extranjera en Polonia es sobre todo promover el aprendizaje de esta lengua en nuestro país dentro del proyecto del Ministerio de Educación Nacional «Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado». Esperamos que después del año 2013 sigamos organizando el Concurso a base de los entornos virtuales de aprendizaje. Lo ideal sería que las competiciones de 1.º grado se realizaran en todas las escuelas a través del Internet. Estamos convencidos de que el uso de las nuevas tecnologías es un complemento necesario para realizar este tipo de proyecto, no solo desde la perspectiva del aprendizaje, sino también desde la perspectiva de la reducción de los costes de organización de otro tipo de los concursos nacionales financiados por el Ministerio de Educación en Polonia.

