

Las TICs en la clase de ELE¹

Peter Jan Slagter²
Universidad de Utrecht
University College Utrecht

En [University College Utrecht](#) enseñamos³ español a estudiantes de un programa internacional de bachelor para quienes el español es una de las opciones para satisfacer el requisito de aprender una lengua nueva⁴. Estudian la lengua de su preferencia como parte de sus tres años de bachelor, y lo hacen al margen de la trayectoria principal y las secundarias que escogen entre la variedad de cursos impartidos en UCU por expertos de todas las facultades de la [Universidad de Utrecht](#). Todas las clases en este programa de bachelor se dan en inglés salvo si la meta es precisamente ejercitar el uso del idioma que se enseña. El público es internacional, conviven unos 750 estudiantes procedentes del mundo entero. Los estudiantes internacionales proceden de todo tipo de formación escolar, mientras que muchos de los que tienen nacionalidad holandesa también estudiaron en escuelas básicas y secundarias fuera de Holanda. El español es una de las opciones para satisfacer esa exigencia fijada en las reglas básicas de UCU: cada estudiante tiene que elegir un idioma nuevo y al cabo de tres años de curso tiene que servirse de ese idioma de acuerdo con la descripción de [avanzado medio](#) de [ACTFL](#). UCU se fundó en 1997 y empezó a funcionar en 1998, y en ese año comienza mi narración sobre las TICs en ELE, no sin antes indicar que había trabajado muchos años con un soporte creado en MS-DOS que usaba para dar instrucción específica, centrada en la adquisición de vocabulario (Slagter 2004) y en

¹ Muy ambicioso este título. Es copia del que usó el comité científico para invitar propuestas de talleres y ponencias y no cubre la totalidad. Permitaseme que añada sotto voce algo así como 'bueno, algunas ...'

² Nota del autor: [Peter Jan Slagter](#) (1943) es profesor de español en la Universidad de Utrecht, Países Bajos. Ha dado todos los niveles de cursos de lengua española, y de formación de profesores de lenguas modernas. Durante largos años ha simultaneado la docencia del español como lengua extranjera con la didáctica de las lenguas modernas, con la confección y presentación de cursos de español por televisión y con la lexicografía (diccionarios bilingües holandés-español y español-holandés). Le fascina trabajar con las nuevas tecnologías y su contribución a la enseñanza de lenguas y utilizarlas en sus clases.

³ UCU empezó en 1998 como una institución de honours, o sea de calidad, al seno de la Universidad de Utrecht. Antes de entrar a dar clases de español en UCU había enseñado en la Facultad de Letras desde 1965, y entre 1998 y 2002 he dado cursos en los dos sitios, y a partir de 2003 exclusivamente en UCU.

⁴ Esto los diferencia fundamentalmente de los que en la [Facultad de Humanidades/Letras](#) se dedican exclusivamente a Hispánicas.

los cursos de español de todos los niveles haciendo un uso cada vez más intensivo de Internet, HTML y otros soportes que se describen abajo.

En 1998, Ana Arciniega, mi colega de entonces, y yo no habíamos tenido ocasión de evaluar el nivel de entrada de la primera promoción de estudiantes. Nos habían dicho que eran estudiantes muy interesados, seguramente avanzados, pero resultaron ser principiantes absolutos en su mayor parte. Por consiguiente tuvimos que cambiar de material y redactar una guía de estudios sobre la marcha. En ese primer curso del primer semestre, el HTML se nos reveló como el aliado más potente para poder funcionar y progresar día y día y tener una página-calendario y ejercicios, un programa que se creaba sobre la marcha y presentable al mismo tiempo. El primer curso lo dimos así con ayuda de los resultados de nuestro acelerado autoestudio de HTML. Gradualmente localizamos sitios hechos por profesores que nos habían precedido, incluimos enlaces a esas páginas y a ejercicios concretos para enriquecer el nuestro. Si la nuestra era una página escrita a base de modestos conocimientos de un sencillo procesador HTML, las otras eran material de estudio, sobre todo por una a nuestros ojos avanzadísima aplicación de Java para crear todo tipo de interactividad. En todo momento teníamos acceso a una parcela propia del servidor de la Facultad de Letras de nuestra universidad que es donde jerárquicamente seguíamos anclados.

El autoestudio de HTML sirvió en ese primer año para redactar programas de cursos, colgar información, información adicional a los manuales que usábamos. Y poco más que no hubiéramos podido hacer con material impreso tradicional. Lo que pasa que - como dije arriba - no habíamos tenido tiempo para preparar sílabos tradicionales y una vez cambiados a HTML y a Internet no había motivo para volver sobre esos pasos.

Pero bien pronto vimos que había otras opciones interesantes más allá de páginas colgadas en Internet. Como dijimos ya, en varias partes del mundo localizábamos a colegas, expertos, probablemente autodidactas como nosotros, que habían redactado ejercicios de gramática básica y que utilizaban HTML y Java para conseguir un interesante grado de interactividad. Estos descubrimientos fueron el comienzo de una regla que intentamos respetar: no uses Internet para hacer cosas que muy bien, o casi mejor, puedas hacer con otros materiales, con CDs, o con libros, sin ir más lejos. Crear materiales con ayuda de la tecnología informática tiene sentido en la medida en que se pueda ampliar la oferta con elementos y efectos

nuevos. Sustituir papel impreso por una página de Internet no tiene sentido, el uso de las TICs se justifica sólo si se trata de transformar el panorama y hacer cosas que sin Internet no se pueden hacer: innovar en vez de sustituir. Esperábamos que este medio nos diese algo nuevo, distinto, de más alto valor que la pizarra, los cuadernos, los libros y las técnicas didácticas que utilizábamos. Las pautas básicamente eran la interactividad de los ejercicios y la autonomía, responsabilidad propia, la intensidad de los estudios y la constancia de la labor de los estudiantes. El horario comprendía y sigue comprendiendo dos sesiones de dos horas por semana. Nos habían asegurado que conoceríamos a estudiantes altamente motivados y seleccionados, pero no tardamos nada en darnos cuenta de que eran bastante más normales de lo que pensaba el decano fundador: mejorando lo presente muchos eran del tipo que se pone a estudiar y preparar las clases unos quince minutos antes de las sesiones. Así no haríamos grandes cosas. Decididos a evitar que fuéramos nosotros los frustrados de siempre, decidimos dar forma concreta a nuestras ambiciones creando calendarios con instrucciones detalladas y enlaces con tareas para cada uno de los cinco días que tiene la semana.

A efectos prácticos, encargar deberes, recogerlos y corregirlos fuera de clase era una opción, pero no demasiado atractiva. Fueron algunos pioneros norteamericanos los que sin darse cuenta nos enseñaron la técnica. Nos inspiraron los esfuerzos de John Gales, un periodista de tribunales en EEUU que mantenía una página con pequeños juegos/tests con las palabras nuevas que él oía en las sesiones de los tribunales a las que asistía. Un ejemplo de adaptación de su página que lamentablemente ha dejado de existir es este pequeño [juego](#) en forma de 10 preguntas de elección múltiple⁵. Analizamos los trabajos del profesor [Juan Ramón de Arana](#), autor de ejercicios muy atractivos dedicados sobre todo a cuestiones morfo-sintácticas, como también nos inspiramos en los ejercicios del [Profesor Stroud](#).

El principal obstáculo para usar estos ejercicios era que frecuentemente respondían a una visión lingüística y didáctica diferente de la nuestra, en breves palabras: más gramático-estructural y menos funcional-comunicativo. Entre todos los profesores de idiomas de UCU habíamos optado por (1) usar un enfoque nocio-funcional y comunicativo y nos habíamos propuesto trabajar según los principios del

⁵ Todos los ejercicios creados se encuentran en [Hometrainer](http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/index.html) [http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/index.html]

(2) enfoque por tareas y habíamos decidido (3) evaluar la 'proficiencia'⁶ que consiguieran los estudiantes, no su nivel de conocimientos gramaticales. Esto era acorde con los deseos del College de que enseñáramos el uso de la lengua, y no en primer lugar la estructura o el sistema de la lengua meta.

Una vez lanzados casi no había vuelta para atrás. Los tres puntos y el haber pisado Internet nos llevaron a largos experimentos con formatos en HTML y en Java para redactar ejercicios que ayudasen a aquellos estudiantes que por algún motivo habían faltado a clase (explicar lo que los demás habían oído en clase, y que no deducirían sin más de los libros que usábamos), o para ofrecer vías alternativas para explicar los puntos a aquellos cuyas miradas se perdían lejos del punto donde estábamos nosotros.

Pensamos que el uso de Internet y nuestros esfuerzos sólo se justificaban si conseguíamos que dieran algo bien diferente de los libros que todos tenían delante. Como dije arriba, no interesa redactar y repetir en HTML una explicación que en papel normal tampoco explica ni lleva a los estudiantes a entender y dominar el tema. Esto es lo que varios innovadores y teóricos del uso de Internet han llamado 'sustitución', actividad que no consideran digna de grandes inversiones. Pero para innovar hay que tener criterios.

Los modelos de los expertos que acabamos de mencionar nos inspiraron para crear materiales adicionales que se ofrecieran por Internet exclusivamente [y que sólo se usaran en clase para poder observar si funcionaban como habíamos previsto] y que - fuera de horas lectivas - permitiesen automatizar moldes sintácticos y morfológicos para los que el horario normal no nos llegaba, y para los que también faltaban materiales. Al igual que los laboratorios de lengua de los años sesenta, y a diferencia de los profesores de carne y hueso, los ordenadores no se cansan. En cuanto a contenidos, intentamos enfocar cuestiones no cubiertas por los libros, al tiempo que intentamos aprovechar el Internet para conseguir, de ese modo, una mayor actividad, más constante y más espaciada a lo largo de los días de la semana, fuera de las horas de clase, y más intensa por parte de los estudiantes. Es difícil decir si hemos conseguido estas metas. Yo creo que no llegamos a ver todo lo que queríamos ver pero buena parte sí. Lo que conseguimos es empezar a ver cada

⁶ Ver [ACTFL](#)

vez más claro qué criterios eran relevantes para decidir redactar ciertas actividades y otras no.

Modelos

No es el momento para resumir posiciones didácticas, lingüísticas y pedagógicas de los enfoques que poco o poco nos han llevado al enfoque por tareas. Todos los enfoques habidos y por haber se caracterizan por una definición teórica, por un lado, y por otro, por una a veces gran variedad de realizaciones prácticas, en manuales, en las aulas y en manos de cada uno de nosotros.

Baste esta rápida caracterización: en un enfoque por tareas prima la tarea final a la que la unidad didáctica quiere llevar a los alumnos. Suele comprender un episodio de la vida real, en el que los alumnos actúan como si fueran los que podrán ser algún día futuro: funcionarán como recién conocidos, como amigos que tienen que decidir sobre alguna excursión, como agentes de viajes frente a clientes, como psicólogos o médicos encargados de asesorar o modificar la conducta de sus enfermos. En manuales y métodos de fechas anteriores por supuesto que estos campos también jugaban un papel importante, nadie estudia una lengua sin tener conciencia de a qué se dirige la clase. Pero a diferencia de los materiales inscritos en el enfoque por tareas, los manuales más tradicionales, incluso los audiolinguales, audiovisuales, situacionales etc., en esta última ola se aprecia menos el papel estructurador de la sintaxis y la morfología.

Entiéndase que esto es lógico y saludable. No hay motivo concluyente para seguir ordenando las unidades didácticas según los temas de los capítulos de las gramáticas descriptivas de antes. Pero desde los años setenta, ochenta se ha visto casi inmediatamente que los manuales nocio-funcionales, ordenados por funciones y sus exponentes, abandonando esos criterios tradicionales [los métodos audiolinguales, a pesar de centrarse en el dominio oral, a mi juicio seguían una ordenación canónica y tradicional] estos nuevos comunicativos no siempre dieron manuales cuyos capítulos fueran de 'menos difícil' a 'más difícil'. Es que la casi totalidad de las funciones se puede expresar con palabras sueltas lo mismo que con estructuras muy avanzadas.

Este problema lo resolvía el manual que empleábamos en las primeras ediciones de nuestros cursos por sus apartados de 'machaquita'. En el manual que empleamos ahora esta parte formal tiene mucha menos presencia. Tanto es así que

parece presentar situaciones, diálogos, y muestras de lengua relacionados con las tareas de la unidad pero con un rico abanico de tantos y tan numerosos exponentes lingüísticos para que el estudiante elija, que hace que los estudiantes se ahoguen en esa abundancia sin llegar a poder seleccionar los elementos que para su tarea final resultarán imprescindibles.

Para ver esto claro hemos vuelto a recurrir a un esquema de corte audiolingual tardío, el desarrollado en Hessen por un equipo de pedagogos innovadores de los años setenta y ochenta y que se resume bajo el lema de 'modelo ABCD'.⁷

Una clase, y esto no es exclusivo para una clase de lengua, se planifica a pasos de cangrejo: para atrás. Se empieza por definir los resultados finales de cada unidad, las presentaciones, debates, interacciones a los que el libro, el profesor o la clase en régimen de autogestión piensa llegar. Luego se hace un inventario de los recursos lingüísticos necesarios, y después se decide sobre los elementos de construcción y su ordenación. No por ofrecer ejercicios de todo tipo, gramaticales y de léxico, un manual será comunicativo. Si falta el objetivo final, al usuario le deja sin poder demostrar su destreza comunicativa.

Sin entrar a caracterizar todos los manuales habidos y por haber, y para terminar este brevísimo resumen, el enfoque por tareas en su origen (Piepho, comunicación personal, ver también 1991) parte de la idea de que no hay camino único para todos, quiere pactar la ruta y la meta con los estudiantes, de hecho, en los primeros ejemplos son los estudiantes lo que definen los objetivos y organizan su aprendizaje. Lejos de ser una nueva aventura cada curso, resulta que se dan ciertas constantes de estructuración, sin necesidad de se pierdan el ímpetu y la energía que nacen por el hecho de que sean los alumnos y su profesor quienes marquen el rumbo de su aprendizaje.

En la práctica, sin embargo, el enfoque por tareas insiste en las actividades finales de cada unidad. Los libros disponibles se diferencian por la eficacia y la relevancia de los ejercicios. Los más logrados combinan la comprensión de los sistemas formales con una gradual habituación. Ante cualquier material didáctico que se nos ofrezca, hay que empezar por analizar las tareas finales de cada capítulo que propone, luego planear la ruta y tomar oportunas medidas para vencer los

⁷ Las páginas que siguen se parecen mucho a parte de otro texto que va a aparecer en el número 20 de la revista *Mosaico*.

obstáculos que encontremos en el camino, y añadir lo que puede que falte para el público que tengas en tu clase. El paso de cangrejo es lo que debe orientarnos a la hora de analizar propuestas ajenas y propias.

Quieras o no, hay que partir del hecho de que siempre habrá que presentar más lengua, nuevos materiales y nuevas tareas de asimilación. Los manuales más recientes se diferencian de los más tradicionales en no llevar de la mano al personal. Bien. Los más usados también hay que observar que ofrecen mucho material funcional y comunicativo, que recogen muestras de la lengua tal y como se usa en la vida diaria, con una enorme variedad. Eso ya está un poco menos bien, porque los⁸ que utilizamos nosotros ofrecen tanto material utilizable que nuestros estudiantes se desesperan ante la cantidad de elementos que hay que memorizar por separado. ¿Por qué? Pues porque ante el amplio repertorio de recursos lingüísticos que se ofrecen, parecen faltar oportunidades para usarlos en clase y para así memorizarlos poco a poco a medida que se practique con ellos.

Dicho de otro modo, lo que de por sí ya era problema, el diseño de la casa, se agrava ante la abundancia de materiales de construcción. Esto se evidencia más que nada en dos momentos típicos de nuestras clases que son las de elegir material de comprensión y las estructuras y vocablos que de alguna manera hay que memorizar para poder usarlos en la tarea final.

Ante estas dudas recurrimos a un modelo que se inscribe en otro momento de la historia de la didáctica pero que pese a tener ya bastantes años puede servir para analizar problemas de construcción de rutas y crear pasos intermedios.

ABCD, fases de procesamiento de nuevos materiales

En el modelo ABCD (Edelhoff 1978, Neuner 1981) se distinguen cuatro tipos de actividades para asimilar gradualmente lo que se necesite asimilar para poder llevar a cabo los objetivos finales de cada semana, capítulo o como se defina. Recuerda el paso del cangrejo.

La fase A, semantizar el input, se caracteriza por actividades que al alumno le piden respuestas gracias a elementos de contenido. Relacionar elementos de una columna con los elementos de otra exige comprensión de todos los elementos, y más en las actividades con desigual número de fragmentos en las dos columnas

⁸ Se dice el pecado, no el pecador, pero es fácil identificar estos materiales y ver que comparten muchos rasgos con otros materiales en uso.

(con igual número una parte de una oración posiblemente no comprendida se relaciona simplemente por ser la última en relacionarse, no porque se entienda). En estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL) procesar el input (según Edelhoff y Neuner: semantizar) ocupa un lugar destacado. Numerosos investigadores han analizado la aportación del interés o de la atención, no sólo porque el proceso de comprensión requiere atención por parte del alumno, sino más que nada a su aportación a futura producción. Parece evidente que sin interés ni atención consciente no hay intake posible: si el alumno no nota ni se para a observar los fenómenos lingüísticos que están en juego, no comprenderá por qué se le invita en la fase B a memorizar esos mismos elementos, ni los utilizará en su propia producción posterior en las fases C y D.

Los fenómenos lingüísticos existentes en la lengua meta sin tener paralelo en la lengua materna suelen ser los más difíciles de aprender. En castellano son por ejemplo los pasados, el uso de las cópulas, ser y estar, y el subjuntivo. Presencia de un fenómeno en la lengua meta y ausencia en la lengua materna lleva a problemas de adquisición que no paran de crear rompecabezas en didáctica. Pero también fenómenos relativamente fáciles de explicar como la conjugación de los verbos y la concordancia crean grandes problemas. Esto se debe probablemente a que estos parecen superfluos en el input. Los alumnos tienden a fijarse en el contenido léxico de los verbos y en el contexto para sacar el mensaje. El 'compás léxico' es un arma poderosa en comprensión, pero se convierte en arma de doble filo cuando la comprensión inicia un acercamiento a la lengua meta que tiene que tener la producción autónoma y correcta como resultado.

Por consiguiente, identificar los fenómenos indispensables para llegar a producir en L2 con propiedad se convierte en un tema bastante más complejo que crear actividades que piden relacionar elementos de frases sacados de los textos básicos del libro del alumno de la mayor parte de los manuales. Manipular el input de forma que el alumno note y se fije en los fenómenos lingüísticos necesarios posteriormente, se convierte en un campo de experimentación propio.

Ordenar actividades de aprendizaje y estructurar unidades didácticas, según Neuner/Edelhoff

- | |
|--|
| 1. Ejercicios Tipo A: objetivo = semantizar el input |
| 2. Ejercicios Tipo B: objetivo = memorizar el input |

En la fase B, si no hay necesidad de ofrecer ninguna regla:	En la fase B, si no nos podemos pasar de una regla:
No se habla de esa regla para nada y se pasa a ...	Se presenta la regla de forma explícita después de hacer que los alumnos la 'descubran' ...
3. Ejercicios Tipo C (reproducción moderadamente variada del input)	3. ... y teniendo en cuenta los procesos mentales de aprendizaje más adecuados para su asimilación: 3.1 Ejercicios cerrados 3.2 Ejercicios semi-abiertos
4. Ejercicios Tipo D (aplicación totalmente libre del input)	

Sirva el siguiente ejemplo como muestra de un intento no completamente logrado de ejercicio A/B. Con ayuda de esta tabla pretendíamos que los alumnos entendieran las páginas del manual, discutieran con sus compañeros diferentes formas de unir elementos, captaran las diferencias de estructura según el tipo de comienzo de frase (todo esto sería A), y practicasen sin darse demasiada cuenta con las dos estructuras en juego, parecidas pero de uso diferente (B).

Estoy harto de ... / de que ... Ya está bien de que

Reconstruye las frases o haz otras ordenando los elementos de la siguiente tabla (*Gente 3, Libro del Alumno*, página 58) y añadiendo los elementos que hagan falta para completar las frases.

estoy harta de	tener la obligación de	no poder ver		
estoy harto de		no tener sabor a		coches
estoy harta de que	ser difícil	vivir rodeada de	hasta	nada
estoy harto de que	los bancos	llevar siete meses	sin envoltorio de plástico	
	los alquileres de los pisos	no saber qué decir		en nuestras vidas
		preferir hablar de		en la lista del paro
		cobrar		
	los políticos	cada vez tener menos tiempo para		cuando nos encontramos en el

				ascensor
	los semáforos	ponerse nostálgico		por respirar
	las fresas	comprar un tomate		en los bancos
	la gente	pasar tiempo en rojo		
	la falta de poesía	haber		

¿Y las Tics?

Dejando aparte la mayor parte de los usos de Internet apuntados arriba y descritos en otras aportaciones a estas Actas (ver el texto de José María Izquierdo en estas mismas Actas) y [El Gimnasio de José María Izquierdo](#) nos centramos nuevamente en el uso que hemos nosotros de Internet y sus posibilidades.

Supongamos que el tema pida un tratamiento minucioso pausado, repetitivo, de tipo A y B y que el libro presente materiales tipo input, pero que no lo elabore paso a paso, y que carezca de suficientes materiales A o B para nuestros objetivos y los de nuestros alumnos. O sea que no lleguen a internalizar lo que tengan que comprender y/o automatizar. Además del input, o fase A, ésta es la parcela de uso que nos parece más idónea para la creación de material adicional y nuevo con ayuda de las técnicas HTML, Java etc que habíamos ido descubriendo y que responda a los criterios expuestos arriba. Si en términos generales Internet sirve para exponer a los estudiantes a todo tipo de input del tipo A, los ejercicios que podamos prepararles se destinarán prioritariamente a actividades interactivas de tipo B. Todo lo que se incluya bajo C y D se presta mejor a hacerlo en clase.

Para ellos, como dijimos arriba poco a poco hemos ido tomando prestados modelos ajenos, hemos puesto a salvo nuestro acceso a un servidor y utilizamos un programa FTP para poder colgar los ejercicios sin molestar a ningún técnico. Los ejercicios que hacemos se escriben a la medida de los estudiantes, frecuentemente a estudiantes individuales, para poder ofrecer feedback, materiales de autoestudio, recuperación de clases perdidas. Puede parecer extraño que dediquemos ejercicios a problemas de estudiantes individuales, pero hasta ahora hemos visto que casi siempre los motivos que llevan a esas inversiones resultan rentables para otras ocasiones, por referirse a problemas no tan únicos y que vuelven a presentarse en otros alumnos/cursos.

Como cuestión de principios

Vaya por delante que en primer lugar nos servimos del español lengua meta para comunicarnos en clase. Hemos tomado nota de los que prohibieron el uso de cualquier lengua materna por dar lugar a interferencias, y sabemos que hay expertos que afirman que lo que entra por la vía cognitiva no pasa a formar parte del repertorio automatizado de la lengua. Pero nuestros alumnos no van a ser lingüistas ni mucho menos expertos en Hispánicas y el tiempo del que tenemos es limitado. Son grandes e inesperadas sus lagunas en nociones lingüísticas y ante esta conyuntura optamos por ser pragmáticos y analizar los efectos de nuestros actos. Todos los ejercicios se encuentran en una carpeta cuyo nombre [Hometrainer](#) nos pareció acertado en su día y que hemos mantenido hasta el momento actual creando enlaces desde esta colección a las distintas páginas que acompañan los cursos que damos. Valga un ejemplo dedicado a la [estructura y uso del verbo parecer](#). Este ejercicio nació a raíz de un feedback que la estudiante que lo recibió agradeció expresamente porque dice que ahora había comprendido la idea. Yo nada más le di una explicación escalonada, contrastando inglés y español y había decidido utilizar la misma aclaración que había usado en el e-mail que le había escrito respondiendo a un trabajo de ella en uno de los formatos que uso. Una simple esquema, seguido de algunas preguntas de prácticas con respuestas automáticas en la mayoría de estos ejercicios. Este incluye la opción de dar respuestas en las lagunas y enviarlas por e-mail dándole al botón de envío al pie de la página. Incluimos una pequeña serie de respuestas obligatorias sobre el alumno que nos mande sus respuestas y para parar a los aficionados al spam:

- What is your real name, e.g. Dushi Tanaka:
- What is your e-mail address, e.g. dtanaka@ucu.uu.nl:
- What is your real name:
- What course are you in?
- What is your approximate current proficiency level?

Al esquema le sigue una serie de preguntas inglés-español con lagunas para rellenar:

- Ahora te toca a ti. ¿Cómo se expresa esto en español?

1. I think what he is saying is ok.

etc

'Debajo del agua' se ve el texto fuente con una o más respuestas aceptables incorporadas:

```
•<OL> [Ordered list = orden que identifica que se verá una lista que en la
pantalla mostrará los números de las preguntas]
•<LI> [List Item = Pregunta que pertenece a esta lista] I think what he is saying is
ok. <input type="Text" [El alumno producirá texto] name="01: Me parece bien lo
que está diciendo / A mí me parece bien lo que está diciendo / A mí lo que está
diciendo me parece bien; you said: [aquí se reproduce la respuesta que ha dado
el alumno]" size="40" [espacio disponible para contestar en la pantalla del
otador]>
```

Esto significa que podremos darle simplemente al botón de ENVIAR en el programa de e-mail que utilicemos y ofrecer la clave, más lo que dijo el alumno [después de "you said: "] para que compare. Si no nos fiamos de la capacidad de comparar del alumno podemos incluir los comentarios que nos parezcan oportunos para el alumno en cuestión para personalizar el feedback incluso en esta fase.

El formato de este soporte informático está escrito en HTML y en Java y tiene forma de un molde que adaptamos en su día para dar cabida a ejercicios de 1 a 50 preguntas. Para cada nuevo ejercicio hacemos un cálculo del número de 'interacciones' [preguntas y respuestas] necesario para llegar a exponer y practicar con la intensidad estimada como necesaria.

Podríamos destacar algunos ejemplos más para indicar la variedad de presentación y organización didáctica. [Herramientas](#) se hizo como diversión casi, a base de un anuncio de El País que utilizamos para comentar algunas propiedades del vocabulario usado. Se trata de un ejercicio A que por las preguntas se convierte en B, y que echa las bases para un futuro uso más avanzado. [¿Qué hubo?](#) contiene el prompt, la tarea de escritura que obligará a usar tiempos variados, además de construcciones como 'me han robado la bici' [preferentemente en vez de 'mi bici está robada'] y refleja una triste realidad social. En este curso ha producido textos como este⁹: [Pepe y su bicicleta](#), cuya primera frase reza así: *Todo el mundo sabe que todos los Holandesos tienen bicicleta*. El feedback se lo incluyo en la respuesta. Empieza así:

⁹ Ver <http://www.let.uu.nl.spaans/hometrainer/pepeysubicicleta.html>

Todo el mundo sabe O que todos los O Holandesos tienen bicicleta

Usamos [Códigos](#)¹⁰ cuya comprensión hemos verificado y verificamos con cierta regularidad en clase. O indica error de ortografía. Después de recibir este feedback personal al estudiante la toca enmendar su texto y mandarlo, encabezando el mensaje nuevo de tal forma que se vea en el mismo mensaje que con más revisiones se hará más largo cuáles han sido los pasos anteriores.

La siguiente versión de esta frase dice así:

Todo el mundo sabe que todos los holandesos tienen bicicleta.

Y en principio podría yo contestar marcando otra vez la palabra 'holandesos', o dejarlo para otro momento para no saturar la atención de la estudiante y fiarme de los positivos efectos de nuevo input que algún día la hará ver y recordar la forma correcta. No hay espacio para reflejar toda esta interacción, pero quiero dejar constancia de que en la práctica revisar textos siguiendo este método no me cuesta más tiempo que hacerlo de forma tradicional. Las mayores ventajas de este sistema, además de construir un historial de la génesis de cada texto para comentarla con cada estudiante en caso de consultas y dudas, es el hecho de crear un banco de datos para comentarios generales en clase, la no necesidad de devolver papeles y consiguiente pérdida de información, y la rapidez de la interacción. El sistema me permite trabajar desde donde pueda y quiera, y responder con una rapidez que supera con mucho el habitual retraso entre una clase y la siguiente. Si parece mucha atención al cliente, téngase en mente que pese a sus buenos propósitos no todos los estudiantes se sirven de este sistema. Con consecuencias superclaras y notables ahorros de tiempo míos, por cierto, que no dejo de destacar en clase y en tutorías.

Para ver otro botón de muestra, véase [Mi bicicleta favorita](#),¹¹ también de una [buena] estudiante de segundo semestre¹²:

¹⁰ Ver <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/codigos.doc> , creados por Kristi Jauregi y sus profesoras

¹¹ Ver <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/mibicicletafavorita.html>

¹² Un semestre son 16 semanas, dos sesiones de 2 horas de clase cada semana, y una carga oficial de estudio total por semestre de 16*10 horas, 4 de clase, 6 de autoestudio. La realidad muestra números menos optimistas.

Problemas puntuales. Muchos estudiantes norteamericanos tienen problemas con nociones básicas de gramática. Un verbo inglés conjugado en presente muestra una sola variante, la tercera singular. En español hay seis formas diferentes. Además, en inglés el infinitivo, pese al 'to', tiene la misma forma que las cinco invariables del presente de indicativo. Can I ask you something? para muchos se traduce por ¿Puedo pregunto algo? Habrán comprendido el principio de la conjugación, pero si no distinguen entre forma conjugada e infinitivo se hace interminable la corrección. Este problema de contraste inglés-español se lo presenté a [Jona](#), primero con una breve explicación sobre infinitivo y conjugaciones y luego en cada pregunta le di un toque de atención con una glosa antes de que pasara a contestar las preguntas¹³. Después de analizar sus respuestas y comprobar que había comprendido contesté al feedback de ella:

I have learned that ... : When to conjugate a verb and when to use an infinitive when there are multiple verbs in a sentence. (i hope)

My opinion? => : It was very helpful. Gracias! MUY BIEN, A ESO ÍBAMOS, that was exactly what I wanted ...

¿Es rentable hacer un ejercicio para un alumno? Sí, porque teniéndolo y atento a problemas de otros en feedback a otro pude limitarme a incluir el enlace a este ejercicio y volver a personalizar el feedback puntual sobre un tema que no suele tocarse en métodos monolingües actuales.

Otro ejemplo, pero de entrada de uso mucho más general es este que insiste en problemas de [concordancia](#) y cuyas preguntas proceden de trabajos de expresión escrita de los mismos alumnos, redactados un par de días antes y a las que ya había dado feedback individual. Este ejercicio lo hice, pues, recopilando el denominador común de sus textos sobre quién hace qué en sus casas, una indagación en las relaciones familiares de esos estudiantes que los obliga a comparar su vida en campus con la que tuvieron hasta hace poco antes. Pasar el cursor sobre los enlaces abre glosas con toques de atención como se verá en la página.

- 1 Mi madre se llama Ana y tiene 49 años. [She is very nice.](#)
- 2 Pienso que mi madre y yo nos parecemos en muchos aspectos, pero en muchos otros somos completamente [different](#) en muchos aspectos también.

¹³ Ver <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/jona-1.html>

- 3 Mi padre es el mejor cocinero de la familia y para Navidades [makes](#) the most [delicious](#) meals.
etc

Feedback

- 01: Mi madre se llama Ana y tiene 49 años. Es muy simpática; you said: : Ella es muy agradable

- 02: Pienso que mi madre y yo nos parecemos en muchos aspectos, pero en muchos otros somos completamente diferentes; you said: : diferentes

- 03: Es el mejor cocinero de la familia y para Navidades prepara las comidas más deliciosas; you said: : hace el platos mas deliciosas

Aquí hay tela.

Para concluir este breve elenco de ejemplos repetimos la secuencia de redacción y feedback, en este caso completado con un nuevo ejercicio basado en las redacciones de una mayor variedad de alumnos. La [invitación](#) que sugerimos es bien sencilla. Esta es una de las respuestas que además de proveer de feedback personal me dio pie para dirigirme a todos los estudiantes de esta clase mediante la creación de otra historia claramente inspirada en la respuesta de Max. La tarea se describe así:

• **Invitación**

¿Qué te apetece hacer esta noche? Y, ¿con quién? Pues, anda, propónselo. No te cortes.

Max responde con la siguiente descripción:

Me apetece ir al cine con Moritz, y después salir en el centro de Utrecht. Ya he elegido una película pero no sé si Moritz ya vio esa película. Es un película de acción y espero que Mo se soporta ese tipo. Dije a Moritz encontrarse me a las ocho horas. para que llevamos media hora de adelanto. Cuando la película ha finido, podemos ir al centre de Utrecht.

Primero vamos a beber unas cervezas en “Las Hermanas” para el rato. Allí hemos quedado con Ruben, nuestro amigo, y juntos vamos a bailar en el Storm. Quizá nos encontraremos las chicas bonitas y traeremos les a mi casa, o no naturalmente. Me parece que será una buena noche. Creo que ahora voy a preguntar Moritz si tiene dinero bastante.

Mi feedback generalizado para toda la clase consiste en una serie sobre las conversaciones entre nuestro querido Bartolo y su novia/amada a la que no consigue sacar al cine por motivos de exclusividad inaceptables y evidentes para todos los que no se llamen Bartolo. Experimenté con cuatro versiones, numeradas

de [1](#), [2](#), [3](#) y [4](#), es decir: con o sin pantallas de ayuda, y con o sin feedback bajo agua¹⁴.

Bartolo 4 va así:

Traduce las siguientes frases al español:

- [Bartolo] Tonight I [think that I feel like](#)
- [Bartolo] [going](#) to the [movies](#).
- [Bartolo] to a [very special movie](#), [with you](#), Isabel.

Y a partir de aquí se inicia un nuevo ciclo de procesamiento de nuevo input para la que hay que volver a echar mano de materiales ya estudiados.

Feedback sin comentarios:

01: Esta noche creo que me apetece; you said: : Esta noche creo que me apetece
02: ir al cine; you said: : ir al cine.
03: a ver una película muy especial, contigo, Isabel; you said: : a una película especial, contigo, Isabel.

Feedback por si acaso:

05: pero no sé si la has visto tú / si tú la has visto ya; you said:: pero no sé si la ha => HAS ... visto
08: Me gustaría verte; you said:: Me gustara me encontrar tí => así no se puede decir ...
12: Después de ver la película; you said:: Después de viendo => aquí no puedes usar ese gerundio ... la película

Y por supuesto que en un mismo mensaje de feedback uno puede actuar a discreción y responder con la velocidad que le permita su capacidad de picar lo que quiera manifestar.

¹⁴ La verdad es que me gustaría colaborar con algún colega, memoriando, o doctorando para averiguar si estas variantes de tipo de ayuda producen diferencias en procesamiento.

Otros soportes

Además de los formatos prestados y adaptados a nuestras necesidades, los soportes técnicos públicamente disponibles que hemos utilizado son entre otros: [Drill Assistant](#), un programa gratuito que pueden utilizar los propios estudiantes para meter su vocabulario y escoger las maneras de trabajar que prefieran: elección múltiple, dar respuestas breves etc. La ventaja es que los propios estudiantes se encarguen de entrar las preguntas y que por el simple hecho de picar, y tener que picar correctamente porque si no ni ellos serán capaces de acertar respuestas, la primera fase del trabajo que tan aburrido parecerá de hecho se convierte en un control implícito de sus dotes de observar, notar, distinguir etc. Muchos, lamentablemente, prefieren aprender por las duras repasando las listas de vocabulario que presentan el léxico con traducción pero sin ningún tipo de información lexicográfica ni de uso en oraciones del libro que se use. A veces pensamos que ante estos alumnos la única reacción aceptable es responder con la misma pereza y negarles el acceso a lo que vamos haciendo nosotros. Bueno, pues eso tampoco.

Si Drill Assistant puede usarse sin servidor, [Hot Potatoes](#) es un programa que todo el mundo puede bajar y usar en ordenadores independientes. Algunos lo consideran como un programa para hacer tests y poco más. Yo digo que la inteligencia de su uso depende de la experiencia y visión del usuario. Al igual que Drill Assistant sirve para actividades tipo A¹⁵, pero aún más claramente las del nivel B.

En el mercado existen muchas variantes de este tipo de soporte. Si enumero estos es porque hemos trabajado con ellos. Otros pueden ser mejores, lo mismo que si yo trabajo con Arachnophilia, un procesador de HTML relativamente sencillo, y no con programas mucho más sofisticados, es que me he entrenado yo solito, he visto que funciona lo mío, que me permite y obliga a reflexionar sobre problemas didácticos y no técnicos que no alteran los mensajes educativos, y que como digi-migrante que soy prefiero dejar los materiales más sofisticados a mis colegas claramente digi-nativos.

¹⁵ Los asistentes al Congreso de Fiape que me honraron con su presencia e interés se sorprendieron ante la tarea que les tocó realizar: a base de unas páginas de un manual de español redactar una o dos preguntas de elección múltiple con el feedback correspondiente a cada respuesta alternativa, tanto a la/las correcta/s, como a las incorrectas. El resultado compulsado y homogeneizado por este su servidor (humano) se encuentra en [Hometrainer](http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/fiape.htm). [<http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/fiape.htm>]

Para terminar

El siguiente esquema quiere reunir las consideraciones más importantes que influyen en la decisión de redactar un ejercicio para Hometrainer. Nos esforzamos por ver claro primero cuál será el objetivo, luego la forma y por último la extensión de los ejercicios que hagamos. Estos tres determinan el orden de las preguntas y la fase de la planificación a la que contribuyen esa ejercitación con la que ampliemos la que ofrece el manual que utilicemos.

Orden de las preguntas en el ejercicio	Finalidad	Ejemplos
fijo	explicación razonada como si fuera un juego de preguntas y respuestas, exposición y control o un diálogo en clase, recuperación de conceptos teóricos, 'encontrar' reglas por el alumno, formular una versión correcta de las reglas en juego, sistematizaciones: A/B	Herramientas , Concordancia 2 , ¿Forma conjugada o infinitivo?!
variable/aleatorio	memorización y automatización: A/B	por ejemplo: Hot Potatoes, que da feedback en la medida en que se haya previsto, y una nota que consiste en el % de respuestas correctas

Fase de procesamiento	Finalidad	¿Usar Tics o no?
A	input	sí
B	memorización	sí
C	semi-abierto	dudoso
D	abierto, tareas finales	no, para eso está la clase

Control y corrección de las respuestas	
a cargo del alumno:	a cargo del profesor:
control instantáneo en pantalla, mediante clave activada mediante la tecla Tab, feedback fijo en glosa, cotejo de la clave y respuesta del alumno antes de que este pase a la pregunta siguiente	control en diferido mediante formulario de envío por e-mail de todas o parte de las respuestas, análisis y feedback si procede

El control puede dirigirse a todas las respuestas o una selección, también puede consistir en una sola pregunta al final para tener que corregir menos, en aquellos casos en que es razonable suponer que esa respuesta demuestra el nivel final del estudiante.

En principio los temas que nos ocupan son los comprendidos en la excelente *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya et al, 2005). Pero hemos notado que nuestros esfuerzos se dirigen más que nada a temas contrastivos (los ejemplos de sujeto vs forma conjugada), que intentamos acercarnos a lo que pasa en la mente de un alumno individual, que analizamos esos problemas mediante un análisis contrastivo, y que por lo tanto recurrimos a enfoques y nociones que muchos consideran como del pasado, incluso como tabú. Nosotros decimos que mientras funcionen no conviene despreciarlas. Además, nos permitimos no solo personalizar el feedback a textos y ejercicios hechos por cada uno de nuestros estudiantes por separado (como lo hace cualquiera de nuestros colegas, por cierto), sino también confeccionar nuevos materiales para estudiantes individuales. Lo que parece despilfarrar el tiempo docente, casi siempre, al cabo de muy poco tiempo y ante la disponibilidad del material, resulta que hay otros que se topan con el mismo problema. Se trata casi siempre de problemas que surgen cuando el estudiante hace experimentos con la lengua y quiere expresar contenidos para los que aún no dispone de estructuras ni vocabulario. Y en ese momento basta con insertar un enlace en el feedback a esos estudiantes, para que sigan experimentando con nuevos moldes y que se aventuren recomblando y superando los ejemplos que ofrecen los manuales. Que es como aprenden.

Bibliografía

- Alonso Raya, Rosario, y otros (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1978). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman
- Neuner, G. et al. (1981). *Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt
- Piepho, H.-E. (1991). *Presentation at the International Workshop / 8è Taller Internacional*, Palau Maricel, Sitges, Barcelona) 14-16 maart 1991, Divisió Ciències Educació, Universitat de Barcelona / Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona
- Slagter, Peter Jan (2004). [Para una nueva generación de diccionarios del alumno](http://www.mec.es/redele/revista/slagter.shtml). RedELE, Número 0, marzo 2004.
[\[http://www.mec.es/redele/revista/slagter.shtml\]](http://www.mec.es/redele/revista/slagter.shtml)

