



# La caracterización del cederrón en la enseñanza / aprendizaje del ELE

Agustín Yagüe Barredo

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
FACULTAT DE FORMACIÓ DE PROFESSORAT  
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA  
DE LA LLENGUA I LA LITERATURA



PROGRAMA DE DOCTORADO:  
*ENSENYAMENT DE LLENGÜES I LITERATURA*  
BIENIO 2000-2002

LA CARACTERIZACIÓN  
DEL CEDERRÓN EN LA ENSEÑANZA /  
APRENDIZAJE DEL ELE

TESIS DOCTORAL  
AGUSTÍN YAGÜE BARREDO

DIRECCIÓN: DR. ERNESTO MARTÍN PERIS

BARCELONA, 2010



## AGRADECIMIENTOS

Muchos, demasiados. Casi un remordimiento...

A Raquel, toda una vida conmigo,  
a quien le debo ánimos, apoyo y mucho, mucho tiempo robado para este trabajo.

A quien, en fin, le debo casi todo... Sirva como declaración de amor.

También a Adrián, igualmente acreedor de mi tiempo,  
con muchos mundos por delante.

A mis padres, Agustín y María Luisa, más allá. Años de esfuerzos en años difíciles.

A Ángeles, que insistió. Y no lo pudo ver. Demasiada gente que se fue.

Al Dr. Ernesto Martín Peris, que a pesar de los miles de kilómetros que nos separaron durante parte de la redacción de este trabajo supo transmitir un mensaje permanente de rigor, de método, y brindarme confianza en mí mismo.

Al profesor Eduard Sanahuja, poeta. Y además, mi amigo. Mi primera referencia en la didáctica de la lengua. Mi primera puerta abierta a la formación de profesorado de ELE.

Mi agradecimiento también a las muchas personas que con su paciencia, sus consejos, su aliento, sus revisiones o su sabiduría han contribuido a hacer palabras lo que fueron ideas:

a Elena Landone, en Milán, por sus observaciones teóricas; a Matilde Asencio, en Montreal, con la cabeza puesta en el aula; a Javier Sánchez, por sus horas de correcciones y comprobaciones; al Dr. Miguel Ángel Pérez, por compartir su saber informático;

a la Dra. Ana Gimeno, siempre amable conmigo. Al Dr. Miquel Llobera.

Y, claro, a mis compañeros de Departamento, pacientes y generosos.

A todos los que pensaron y escribieron lo que yo pude aprender.

A la bahía de Wellington, recoleta y relajante a veces: horizonte tras el teclado en algunos momentos de esta investigación.

“Formaban un bolo de famélicos iluminados:  
Alguno profesaba la guitarra por cifra y solfeo, otros se habían puesto a rapabarbas,  
sin que faltase el carambolista de cartel ni el maestro de baile y castellano:  
Ejercían sus vagos y amenos oficios con aire distraído de poetas en busca de consonante.”  
Ramón del Valle-Inclán: *Viva mi dueño*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
i.1. Propósito del estudio	11
i.2. Justificación del estudio	13
i.3. Motivación personal	23
1. MEDIOS Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.1. Corpus objeto de análisis	30
1.2. Instrumentos de análisis	33
1.3. Descripción de las tablas de análisis	38
1.4. Estructura y contenidos de este estudio	78
2. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	81
3. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	88
3.1. Revisión histórica de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador	88
3.2. Conceptos recientes de los productos para la ELAO	98
3.3. Perspectivas para el futuro de la ELAO	103
3.4. El proceso de aprendizaje en entornos de ELAO	112
3.4.1. Aproximación cognitiva	115
3.4.2. Multimedia y aprendizaje	122
3.4.2.1. Multimedia y estrategias de aprendizaje	144
3.4.3. Conceptos para lo multimedia	152
3.4.4. Aproximación sociocognitiva: entornos para la ELAO	157
3.5. El cederrón y la instrucción	172
3.5.1. Criterios didácticos de evaluación	172
3.5.2. Criterios de didácticos de concepción	181
3.5.3. Criterios didácticos de utilización	187
4. ANÁLISIS DEL CORPUS: RESULTADOS	194
4.1. Cursos	195
4.1.1. <i>A+ Spanish</i>	195
4.1.2. <i>CAMILLE: Español interactivo</i>	200
4.1.3. <i>CAMILLE: Español en marcha</i>	208
4.1.4. <i>¡Claro que sí!</i>	215
4.1.5. <i>Creía que esto sólo pasaba en las películas. Curso de español en CD-Rom</i>	220
4.1.6. <i>Cumbre. Curso Multimedia Interactivo</i>	232
4.1.7. <i>Dos mundos</i>	243
4.1.8. <i>El español es fácil</i>	251

4.1.9. <i>En acción</i>	257
4.1.10. <i>Enfoques. Curso intermedio de lengua española</i>	261
4.1.10.1. <i>Ventanas. Curso intermedio de lengua española</i>	268
4.1.10.2. <i>Facetas. Nivel intermedio. Curso breve</i>	269
4.1.11. <i>EnREDando. Curso multimedia en internet de cultura y civilización españolas</i>	270
4.1.12. <i>Entrevistas. An Introduction to Language and Culture</i>	275
4.1.13. <i>Es español 1. Nivel inicial</i>	282
4.1.13.1. <i>Spanish OK! Beginner Level</i>	290
4.1.14. <i>Es español 2. Nivel intermedio</i>	291
4.1.15. <i>Es español 3. Nivel avanzado</i>	298
4.1.16. <i>Español de todos</i>	306
4.1.17. <i>Español lengua viva 1</i>	314
4.1.18. <i>Español lengua viva 2</i>	320
4.1.19. <i>¡Exprésate! Express yourself in Spanish</i>	326
4.1.20. <i>Language Learning Beginner Spanish / Everyday Spanish 1</i>	330
4.1.21. <i>Language Learning Everyday Spanish 2</i>	333
4.1.22. <i>Learn Spanish Now!</i>	337
4.1.23. <i>Motivos de conversación. Essentials of Spanish</i>	344
4.1.24. <i>Primer Plano 1. Vida profesional</i>	350
4.1.25. <i>Primer Plano 2. Vida cotidiana</i>	359
4.1.26. <i>Punto y aparte. Spanish in review. Moving Toward Fluency. 3rd edition</i>	364
4.1.27. <i>¿Qué tal? An introductory course</i>	371
4.1.28. <i>¿Sabías que...? Beginning Spanish</i>	379
4.1.29. <i>Sol y viento. Beginning Spanish</i>	388
4.1.30. <i>Spanish for everyone</i>	399
4.1.31. <i>Sueña 1. Nivel inicial</i>	405
4.1.32. <i>Sueña 2. Nivel medio</i>	409
4.1.33. <i>Tell Me More 1. Principiante</i>	413
4.1.33.1. <i>Essential Spanish</i>	423
4.1.34. <i>Tell Me More 2. Intermedio</i>	426
4.1.35. <i>Tell Me More 3. Avanzado</i>	430
4.1.36. <i>Tesoros</i>	432
4.1.37. <i>The Rosetta Stone Spanish Explorer</i>	439
4.1.38. <i>Vida urbana</i>	445
4.1.39. <i>Vistas. Introducción a la lengua española</i>	454
4.1.39.1. <i>Panorama. Introducción a la lengua española</i>	467
4.1.39.2. <i>Aventuras. Primer curso de lengua española</i>	468
4.2. <i>Material complementario</i>	471
4.2.1. <i>Material para niños o adolescentes</i>	471
4.2.1.1. <i>Pepa teaches Spanish</i>	471
4.2.1.2. <i>Sophie learns Spanish</i>	476
4.2.2. <i>Material para el desarrollo de destrezas</i>	477
4.2.2.1. <i>A otro nivel. Intermediate Spanish</i>	478
4.2.2.2. <i>Aprende español con el hijo de Astérix</i>	484
4.2.2.3. <i>Composición: proceso y síntesis</i>	489
4.2.2.4. <i>Dan que hablar. Anuncios para la clase de español</i>	492
4.2.2.5. <i>En clave de sol</i>	497
4.2.2.6. <i>Enredos interactivos. Curso de comprensión oral del español oral a nivel avanzado</i>	499
4.2.2.7. <i>TravelTur</i>	503
4.2.3. <i>Materiales para la práctica gramatical</i>	509
4.2.3.1. <i>450 Ejercicios gramaticales</i>	509
4.2.3.2. <i>A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español</i>	512
4.2.3.3. <i>DELE al juego</i>	519

4.2.3.4. <i>Socios 1 + 2. Ejercicios gramaticales</i>	525
4.2.3.5. <i>Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)</i>	530
4.2.4. Materiales para la adquisición de vocabulario	535
4.2.4.1. <i>Aprenda español</i>	536
4.2.4.2. <i>Cumbre. Practica tu vocabulario</i>	541
4.2.4.3. <i>Global Spanish</i>	544
4.2.4.4. <i>Multimedia Flashcards</i>	547
4.2.4.5. <i>Spanish Vocabulary Builder</i>	550
4.3. Materiales de español para fines específicos	556
4.3.1. <i>Español de negocios</i>	556
4.3.2. <i>Profesionales. Curso de español</i>	559
4.4. Cedés no completados	564
5. ANÁLISIS DEL CORPUS: COMPARACIONES	582
5.1. Sobre caracterización general	583
5.2. Sobre comprensión auditiva	593
5.3. Sobre expresión oral	595
5.4. Sobre comprensión lectora	596
5.5. Sobre expresión escrita	598
5.6. Sobre trabajo gramatical	599
5.7. Sobre trabajo léxico	600
5.8. Sobre trabajo cultural	601
5.9. Sobre aprender a aprender	603
6. CONCLUSIONES	607
6.1. Sobre preguntas e hipótesis de investigación	607
6.2. Reflexiones de orden didáctico	612
6.3. Reflexiones de orden técnico	624
6.4. Reflexiones finales	629
BIBLIOGRAFÍA	630

ANEXOS: INCLUIDOS EN EL CEDÉ ADJUNTO  
(con indicación de página en este texto e hipervínculo activo en los índices de aquéllos)

ANEXO 1: Tablas de análisis empleadas en la investigación – cursos

ANEXO 2: Tablas de análisis empleadas en la investigación – material complementario

ANEXO 3: Tablas de análisis empleadas en la investigación – español para fines específicos



# INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han constatado ciertos fenómenos de gran importancia para nuestro mundo en general, y para el de la educación en particular:

- la generalización del ordenador como herramienta doméstica, incluidas las conexiones de éste a redes telemáticas: su transición como herramienta de cálculo a herramienta de comunicación.
- una gran simplificación del manejo de toda clase de archivos informáticos a pesar de la creciente complejidad de las prestaciones que ofrecen.
- un considerable perfeccionamiento en la integración / difusión de los contenidos audiovisuales (y de otros tipos asociables a los mismos) para ser usados en la informática.
- un notable incremento del nivel de conocimientos informáticos de los ciudadanos medios, tanto mayor entre el amplio sector de usuarios-aprendientes (potenciales o reales) de una lengua extranjera, en su calidad de población estudiantil y mayoritariamente joven.

En ese discurrir el mercado editorial desarrolló y comercializó la publicación de numeroso material en un soporte hasta entonces inédito: el cederrón, la transcripción española del acrónimo inglés para *Compact (Optical) Disc (Read Only Memory)*, nacido a mediados de los 80. Entre esas publicaciones se incluyen las destinadas al aprendizaje de segundas lenguas y, en nuestro caso, del español como lengua extranjera (ELE, a partir de ahora, adoptado como término genérico).

A tenor del notable número de títulos publicados en pocos años (y, presumiblemente, con gran aceptación puesto que se sucedieron ediciones y títulos), estos productos se muestran a priori “significativos” –por emplear en estos momentos un término neutro– para la docencia / aprendizaje de segundas lenguas.

Las razones para ese éxito son variadas, y sólo vienen al caso aquí tangencialmente, en la medida en que pueden describir el tipo de aprendiente-destinatario. No obstante, entre otras, se podrían apuntar las siguientes:

- la política de incorporación de nuevas tecnologías implantadas oficialmente por las autoridades educativas de muchos países industrializados, y la previsión de que esta incorporación se extienda a países subdesarrollados o en vías de desarrollo, como una posible forma no costosa de paliar las deficiencias estructurales de sus sistemas educativos.
- la necesidad del autoaprendizaje de una lengua en situaciones en que el aprendiente no dispone de tiempo o medios para asistir a un centro, o bien, singularmente, en las que se pretende disponer de material complementario (entendido aquí como un adjetivo etéreo), sobre todo en aquellos países en el que no se habla la lengua meta, es decir, donde el estudiante no se halla en un contexto de inmersión. Éste es seguramente un segmento muy importante de usuarios (reales o potenciales): baste pensar en las decenas de títulos por entregas o fascículos que inundaban los quioscos españoles con productos para aprender inglés u otros idiomas...
- la necesidad por parte de algunos docentes no nativos de incorporar nuevos materiales a sus aulas, en especial cuando no sienten demasiada confianza en su competencia en la lengua extranjera que imparten. En efecto, los datos estadísticos medianamente objetivos son difusos, pero posiblemente el mercado de los cederrones ha gozado de notable éxito comercial en países no hispanohablantes, en enseñanzas regladas o no.

Estas características parecen justificar algunos de los rasgos generales con que se presenta el cederrón para la lengua objeto de aprendizaje (desde ahora L2) ante los consumidores: como método de autoaprendizaje, como método “acelerado”, como “ayuda para mejorar”, etc. (obviamente no suscribimos el uso del término “método”, simplemente lo transcribimos en este momento; del mismo modo tampoco parecen tener demasiado sustento didáctico –únicamente comercial– los valores de “autoaprendizaje” o de “acelerado”).

Al margen de consideraciones concretas, lo cierto es que estos productos forman parte de las técnicas / medios / procedimientos de aprendizaje del presente, si bien no se conocen estadísticas detalladas acerca del grado de implementación de estos materiales –apenas algunos datos de ventas poco rigurosos ofrecidos por ciertas editoriales– ni mucho menos del grado de uso y de satisfacción, y, claro, de eficiencia. En efecto, están ahí, junto con otros en soporte papel, con sus posibles bondades y sus inconvenientes, como concepto mismo de materiales (véase al respecto Ezeiza [2003: 20 y ss.], quien recoge aportaciones

bibliográficas acerca de los aspectos positivos y los negativos de las obras en papel, que lógicamente pueden resultar más acusados en el soporte que nos ocupa ahora).

En cualquier caso, nadie se ha referido jamás a la enseñanza asistida por libro [Rodríguez-Roselló, sin fecha de publicación], de modo que parece que no ha de tener sentido referirnos a la enseñanza asistida por ordenador (el cederrón en nuestro caso, con las limitaciones que se apuntarán), sino adscribirla de modo natural al proceso de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza han de transformar en buena medida, inevitablemente, los sistemas educativos del futuro [Martínez, 1996; Del Moral, 2000; Estebanell, 2000], del mismo modo que han transformado la sociedad presente, las formas de comunicación y las relaciones humanas. A pesar de que, vale la pena apuntarlo ya, desconocemos el sentido que puede tener esa transformación.

En la actualidad, son varias las tendencias pedagógicas en las que puede integrarse satisfactoriamente la utilización de las tecnologías digitales. El aprendizaje –sea de lenguas sea de otras materias– se ve como un proceso creativo personal y no como la consecución de un producto enseñado y programado por el docente, y estas tecnologías pueden precisamente facilitar la realización de estos tipos de procesos mediante la exploración individual del lenguaje y de los materiales de aprendizaje. [Trenchs, 2001: 33]

En cierta medida, la concepción del tradicional libro de texto parece querer reclamar para sí algunas de las posibilidades que brinda el cederrón. Ya en 1912 Thorndike reivindicaba, en el modo que hubiera novelado Julio Verne, prestaciones entonces insólitas para los libros de texto: *If, by a miracle of mechanical ingenuity, a book could be so arranged that only to him who had done what was directed on page one would page two become visible, and so on, much that now requires personal instruction could be accomplished by print* [citado por Beatty, 2003: 87].

Ciertamente es habitual que los manuales de ELE y de L2 en general soliciten a los aprendientes que escriban sobre el propio libro, que rellenen huecos, que conecten informaciones, que relacionen dibujos o situaciones y, por supuesto, remiten al estudiante a estímulos audiovisuales (escuchar una audición o mirar un vídeo para completar determinadas actividades en el propio libro: determinar si lo oído o visto es verdadero o falso, discriminar entre determinadas informaciones, etc.). Son todas ellas acciones que el soporte papel es incapaz de albergar o lo hace con sensibles limitaciones, en ocasiones recurriendo a materiales externos (diccionarios monolingües o bilingües, cuadernos de actividades, gramáticas) o en soportes diferentes del papel (transparencias, audios y vídeos). En este sentido el soporte cederrón es capaz de suplir todas esas carencias y de aglutinar las acciones que reclaman los manuales convencionales: *Information in a multimedia piece of software is clearly multi-faceted and multi-layered in a way that a teacher or a book cannot quite imitate* [Hood, 2000: 144]. Parece a priori una alternativa actual, sensata (y sustancialmente

mejorada), del concepto de libro de texto, un concepto que desde hace años se ha puesto en cuestión, entre otros por Martínez Bonafé [en Martín Peris, 2004], quien

adopta una actitud crítica frente al libro de texto, basada tanto en las limitaciones que presenta desde el punto de vista didáctico (escaso margen de participación activa de los alumnos) como cultural (pobre conexión con la realidad más inmediata) como ideológico y social [...]. Por ello propone otros modelos de materiales curriculares, que superen las limitaciones del libro de texto. [Martín Peris, 2004: 333-334]

Y aunque la fecha temprana del trabajo de Martínez Bonafé (1992) no parece apostar por lo multimedia, en aquellos años muy poco desarrollado como medio generalizado de instrucción, lo cierto es que parte de las propuestas de la enseñanza de lenguas con ordenadores (especialmente contenidos y actividades presentes en la internet, debido a su gran dinamismo y versatilidad) pueden dar satisfacción a sus reclamaciones sobre los materiales didácticos, y a su reivindicación implícita de asignación de un nuevo papel al docente, aspecto éste sobre el que volveremos más adelante. De hecho, al margen de los libros que incluyen un cedé como material complementario, se detectan ya en el mercado algunas propuestas que intentan rebasar las limitaciones del papel: quizá una de las más significativas sea *Pronombres personales en la Gramática básica del estudiante de español* [Castañeda (et alt.), 2008], una obra que incluye un cedé con una serie de presentaciones gramaticales en formato PowerPoint donde se quiere conferir a las imágenes –y en especial al movimiento de las mismas– un valor del que carecen muchas de las imágenes estáticas, aupadas por encima de los textos explicativos. En el otro extremo, opciones interesantes y generosas, como el trabajo de Gerngross, Putschta y Thornbury [2006], un libro con propuestas para el trabajo de la gramática inglesa en el aula, cuyas propuestas están también en un cederrón (no interactivo): la particularidad del mismo es que, entre otras opciones, las propuestas contenidas en el cederrón –las mismas que en el libro– pueden ser editadas: bastará con pulsar sobre la tecla “edit” para que esa actividad se abra automáticamente en el procesador *Microsoft Word* y el docente pueda efectuar los cambios más apropiados para sus estudiantes o para los objetivos programados.

## i.1. Propósito del estudio

Se presenta como propósito de esta investigación:

- determinar el panorama actual y reciente de este segmento de materiales didácticos para el ELE, a partir de sus características intrínsecas (sensiblemente desconocidas para la profesión).

- inferir, a partir de tal determinación y aunque sin afán concluyente, su eventual rendimiento en el proceso de aprendizaje de ELE, esto es, el estrictamente esperable del perfil de los materiales.
- confeccionar unos criterios para el análisis (y valoración) didáctico de este tipo de material, en el modo en que han sido elaborados para otros tipos de materiales.
- proponer unas recomendaciones pedagógicas (esto es, al margen de consideraciones tecnológicas) que puedan guiar futuras elaboraciones de este tipo de material didáctico.

En este sentido se pretenden validar y puntualizar ciertas intuiciones generales que perciben los docentes de ELE interesados en estos formatos. La primera intuición es que buena parte de los productos editados se muestra como un conjunto disperso y errático en su calidad de materiales didácticos. En principio, se trata de productos nacidos al amparo de la eclosión de un sinfín de obras multimedia con éxito casi asegurado en el mercado, aunque se observan severas dificultades para encajar en un entorno presuntamente didáctico una concepción que no necesariamente lo es, o lo es con limitaciones. También se pretende determinar en qué modo se salvan –o se pueden salvar– esas limitaciones, derivadas frecuentemente de un tipo de producto con una concepción cerrada.

Asimismo, y también como intuición, sorprende el hecho de que en un tiempo en que el enfoque comunicativo es comúnmente aceptado en el panorama de la enseñanza de segundas lenguas, este tipo de materiales –en teoría con mayor versatilidad en el soporte en que se ofrecen, que, por ejemplo, un libro de texto– se muestre metodológicamente conservador con respecto a esos enfoques. En efecto, muchos de los productos comercializados se presentan –lo veremos– como notoriamente “tradicionales” en su concepción metodológica.

No obstante lo anterior, es inapelable que el cederrón representa una parte significativa del segmento de la enseñanza de lenguas, aunque no parece que el aula o los docentes hayan sabido, por el momento, encajar este tipo de productos en su actividad, por razones muy diversas [Jones 2001b], entre las cuales vale pena destacar que, a diferencia de lo que sucede con otros usos de la informática en nuestras vidas cotidianas, en la enseñanza en general y en la de lenguas en particular, *computers do not save or reduce the workload* [op. cit: 365].

## i.2. Justificación del estudio

El presente estudio pretende adquirir validez por varias razones:

1. En primer lugar, por su voluntad de paliar la escasa bibliografía específica que analice estos materiales didácticos en el segmento de la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera. También es muy parca la bibliografía en español sobre el papel de los ordenadores en la enseñanza y aprendizaje de nuestro idioma y sobre su incidencia en la adquisición del ELE. Asimismo son muy pocas las referencias sobre experiencias de aula en las que se valore la intervención del ordenador en general y el cederrón en particular: posiblemente uno de los trabajos con arquitectura más completa es el González-Lloret [2003], en el que no sólo se abordan los presupuestos teóricos de la adquisición de segundas lenguas aplicados a un producto concreto sino que también se describen los procesos aparecidos en la negociación de los aprendientes en sus interacciones con el producto (si bien se trata de un entorno web denominado “En busca de esmeraldas”, desarrollado para la Universidad de Hawai y accesible desde <http://marta.ill.hawaii.edu/enbusca>).<sup>1</sup>

La bibliografía en inglés (para la enseñanza de ese idioma) es mucho más extensa. Liu et al. [2002] revisan y comentan un gran número de entradas, y constituyen una buena referencia inicial<sup>2</sup> para los períodos comprendidos entre 1990-2000. También Jung [2005] da notable cuenta del panorama de lo publicado sobre el tema, aunque su estudio tiene exclusivamente carácter bibliométrico. No obstante, del primer acercamiento a la bibliografía del mundo anglosajón sobresalen dos hechos: el primero, una cierta superficialidad en muchos escritos (la mayoría de ellos no rebasa la extensión del artículo o comunicación); y el segundo, la gran dispersión de la misma. Ciertamente la mayoría de esos escritos han sido publicados en revistas o en actas de congresos o seminarios, o se hallan disponibles únicamente en la internet. Ello tiene como consecuencia que la localización y consulta de esa bibliografía sean en muchos casos extremadamente difíciles: el acceso a revistas (que raramente se suelen reeditar y que cuentan con una distribución muy limitada) es más complejo y laborioso que el acceso a libros; por otra parte, bastantes de esos trabajos han sido editados exclusivamente en la internet (aunque en ocasiones el

---

<sup>1</sup> Excepto en los casos en que se especifica lo contrario, todos los enlaces de este documento (en su versión electrónica) estaban activos en el último semestre de 2010, última fecha en que fueron revisados.

<sup>2</sup> También es (lo era en su día) valiosa la “Aproximación a una bibliografía sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del ELE”, en el monográfico de la revista *Carabela* “Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del ELE” [1997]. Sin embargo, el escrito no se ajusta con exactitud a su título, puesto que las referencias no remiten especialmente al español como lengua extranjera y el trabajo no analiza la bibliografía reseñada: es únicamente un listado cerrado en 1997.

acceso es restringido: sólo para suscriptores). Eso origina que un buen número de reseñas desaparezcan por motivos diversos: por economía de espacio en el servidor informático, para dar cabida a otros contenidos, o porque el editor considera que la información del artículo en cuestión carece ya de interés o resulta obsoleta, o, muy frecuente, por abandono del sitio web que los albergaba.

No deja de ser paradójico –así lo manifiestan Liu et al. [2002] o Beatty [2003], entre otros– que en la era de la información resulte tan arduo acceder a este tipo de informaciones... En cualquier caso el mantenimiento de los datos vinculados a enlaces de internet en este trabajo ha resultado una auténtica pesadilla. Algunas de las citas y referencias que se ofrecen ya no existen en su versión en línea; las copias impresas realizadas en su momento han permitido salvaguardarlas.

Una buena y reciente referencia acerca del panorama de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador corresponde a Blake [2007], quien revisa el trayecto recorrido (aunque de forma muy sumaria), en especial para la investigación y apunta nuevos trazos para el futuro.

En las publicaciones a las que me refería se subraya el papel que desempeñan las nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas, si bien muchas de aquéllas o ignoran por completo este tipo de material o se muestran sensiblemente genéricas<sup>3</sup>, esto es, no ahondan en los materiales reales con que se cuenta en la actualidad [Duquette, 2002], a lo sumo se incide sobre un uso concreto en una experiencia de aula. Con frecuencia, además, se insiste en los aspectos tecnológicos [García Garrido, 2002] en detrimento de los estrictamente pedagógicos. Por otra parte, es relevante, como decía, el hecho de que el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías arrincone los contenidos de algunas de esas investigaciones: los ordenadores se muestran día tras día capaces de hacer cosas nuevas, a

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, la compilación de Richards y Ranandya [2002], *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, apenas dedica una veintena de páginas a estos aspectos, con artículos por lo demás de interés marginal. Tampoco el *Marco Común Europeo de Referencia* [2002], *MCER* a partir de ahora, a pesar de su exhaustividad, alude a la enseñanza asistida por ordenador de un modo explícito, a pesar de que son muchas las iniciativas institucionales europeas que han abordado estos procedimientos. De hecho, entre las escasas referencias, confunde –equipara– el concepto de cederrón con medios audiovisuales [2002: 73], lo asocia con la comprensión auditiva de forma exclusiva y lo enmarca en competencias relacionadas con la comprensión de mensajes de cine y televisión. En otros trabajos, desarrollos del *MCER*, como el de Sonsoles Fernández, *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia* [2003: 212], que destacamos por su valor de “guía” para el desarrollo del *MCER*, sólo se contemplan los cedés como “material auxiliar”, en el mismo apartado que los avisos de los servicios de transporte, los vídeos turísticos o los folletos publicitarios.

veces insospechadas, de modo que dejan atrás aquellas publicaciones basadas en aspectos tecnológicos con escasa atención a los fundamentos didácticos en un entorno de aprendizaje basado en ordenadores. Existen, claro está, excepciones singulares, como por ejemplo el ensayo de John L. Underwood [1984] –que contiene diversos ejemplos sobre programas de enseñanza del español como lengua extranjera<sup>4</sup>– y, sobre todo, el trabajo de Khurshid Ahmad, Graville Corbett, Margaret Rogers y Roland Sussex [1985], que a pesar de su veteranía editorial es todavía fuente obligada de consulta, con su inapelable juicio inicial, por lo demás aviso para mucha de la bibliografía posterior:

The computer is a tool, of itself incapable of action. It has no inborn wisdom, no mind of its own, no initiative, and no inherent ability to learn or teach. It will perform, with remarkable speed, exactly the instruction given to it by a human user. These instructions can be typed into the computer from a keyboard, or can be assembled in computer programs, which consist of series of instructions for the computer to execute. The computer is a servant. Its role in education is that of a medium. Far from threatening the teacher's position, it is totally dependent on the teacher in many ways: for example, it is unable to create educational materials without a human to direct it. All the linguistic material and instruction for its presentation must be specified by the teacher. It is the teacher, then, who can make the computer assume various roles. This point is not always well understood, even in the literature on computer-related education [1985: 2].

Carrier [1997: 280] sustenta esa opinión cuando apunta que any computer-mediated approach can be tailored to meet whichever linguistic or methodological goals the teacher sets. All technological approaches are essentially driven by the teacher's methodological design.

Con todo, el propio Underwood [1984: 50] apuesta más adelante por las posibilidades didácticas del uso del ordenador que rebasen la simple limitación a un conocimiento explícito basado en guías y parrillas de ejercicios; retomando su idea de que las limitaciones residen en la concepción del material y del *software*, afirma: It is important to stress that this negative point of view by no means reflects limitations in computers themselves, but rather limitations in the programs being written. Las referencias a éstas y otras obras tendrán cabida en las páginas que siguen, algunas de ellas con un valor destacado por aproximarse al mundo del ELE [Landone, 1999; Slagter, 1996, 1998a, 1998b]; otras, por su carácter compilador, como el estudio de Ken Beatty, publicado en 2003.

---

<sup>4</sup> Véase el capítulo 7, donde Underwood describe y analiza los problemas asociados con los usos de los verbos *ser* y *estar* y los pronombres sujeto de un muy temprano (1976) programa para español denominado *Eliza*. Desarrollado por Weinzenbaum, el programa es "capaz" de mantener a **plausible conversation** (escrita) en español acerca de algún tema previamente programado. Véase también Beatty [2003: 25-26] sobre este mismo programa.



Las afirmaciones de Underwood han de ser entendidas en sentido recto. El uso del ordenador para la enseñanza de lenguas presenta, por supuesto, severas limitaciones. Se trata, en definitiva de entender, con Jones [2001b: 361] recogiendo las afirmaciones de Ben Shneiderman en la *World CALL Conference de Melbourne 1998*, que *Computers are no more intelligent than a wooden pencil*. Conocidos los límites, sí podemos concluir que la programación puede ser insuficiente o precaria, en tanto que sus posibilidades son posiblemente mayores. Presumir que el ordenador puede desarrollar ciertas acciones más allá de ciertos límites es un error de concepto a la hora de enfocar el problema, o una ilusión producto del arrebatamiento del avance tecnológico. Basten un par de ejemplos, auténticos dislates: Si un alumno tuviera, por ejemplo, dificultades en el uso de ser y estar, el programa podría detectarlas y actuar en consecuencia [Díez, Martín y Sánchez, 1997: 124]. El alumno dirige el programa por la voz (ejercicio de expresión, en este caso) mediante palabras clave que el ordenador reconoce, creando así una verdadera interacción a través del lenguaje, para añadir un poco más adelante: empleando órdenes muy concretas y restringiendo el tipo de respuesta (por ejemplo sólo valen imperativos afirmativos, o sólo negativos; el ejercicio debe hacerse en primera persona del singular del futuro imperfecto, etc.), un añadido que por sí mismo pone en entredicho el concepto mismo de interacción [op. cit.: 134].

Al margen de las reseñas aquí citadas –y otras que se citarán–, existe también una muy nutrida bibliografía en inglés que refiere experiencias de aula de ELE relativas a un determinado proyecto o producto, o revisiones del mismo [Teasley, 1996; Cabot y Brew, 1997; Soria, 1997; Sutton, 1997; Poyatos, 1999; Collentine, 1999; Kramsch y Andersen, 1999; Lucchinacci, 1999; Levine, 2000; Warschauer y Meskill, 2000; Blake, 2000; Dios, 2000; San Vicente, 2000; De Césarís, 2000; Vergara, Pires y Lencastre, 2000; Álvarez-Torres 2001, Echeverría, 2001; Lafford, 2001; Stepp-Grany, 2002; Guseva, 2002; Elliot, 2003; Pinilla, 2004; Hernández Salmerón y Burston, 2008; Hertel, 2009; Pardo, 2009; etc., por citar únicamente algunas], con escasa relevancia fuera del entorno descrito, y sin los propósitos que en este estudio se persiguen<sup>5</sup>.

En relación ya en concreto con el segmento del ELE (véase, en parte, la nota 2), además de los intentos de catalogación / clasificación establecidos por Joaquim Llisterri en el *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera* [1997] para el Instituto Cervantes, no hay otros estudios sistemáticos del objeto que aquí se pretende investigar. Precisamente, el corpus de esta investigación acoge mayoritariamente productos a partir de ese año 1997.

---

<sup>5</sup> En nuestro país, aunque no exclusivamente referido a la enseñanza del ELE, ha sido Mar Cruz Piñol quien se ha ocupado de actualizar (la última en 2008; fecha de consulta 2010) estas reseñas bibliográficas, recogidas en <http://www.ub.es/filhis/recopila.html>, si bien las entradas referidas a cedés son comparativamente pocas en relación con las vinculadas al uso de la internet.

Es éste seguramente, como decía, el estudio más exhaustivo sobre materiales informáticos específicamente destinado a la enseñanza de español del que tengo noticia. No obstante, el acelerado ritmo de publicaciones ha hecho que la mayor parte de sus contenidos estén ya obsoletos debido a que son ejemplares que ya no se publican (y también materiales en formato “disquete”, no incluidos en este estudio). Por otra parte, la compilación de este *Catálogo* se fundó en un cuestionario enviado a cerca de un millar de especialistas e instituciones de diversos países, si bien las inclusiones finales solamente incluyeron productos (102 en total) asociados a las respuestas recibidas, esto es, se descartaron productos efectivamente existentes de los que no se había recibido respuesta. Por último, subrayar que esa obra es esencialmente un “catálogo”, con algunos detalles técnicos, informaciones proporcionadas por el fabricante o el autor, etc., pero que, de forma explícita, no aborda la concepción y rendimiento didácticos del producto.

En el panorama internacional, era ciertamente útil la base de datos de la *European Association for Computer Assisted Language Learning*, con 76 entradas referidas a la lengua española en soporte cederrón, aunque tales entradas eran un tanto desiguales, pues tenían cabida desde diccionarios en formato multimedia a guías de viaje. Asimismo, la base de datos, inactiva en la actualidad, cerraba sus informaciones a productos anteriores al año 2000.

También de procedencia europea, aunque con información más genérica, es remarcable la información contenida en el sitio web *Information and Communications Technology for Language Teachers* (<http://www.ict4lt.org/en/index.htm>), amparado en uno de los proyectos Sócrates de la Unión Europea. Con contenidos próximos, pero notable menor interés, CALL@Hull, *Communications and Information Technology (C&IT)*, dedicado a profesores y aprendientes de lenguas, y asociado a la Universidad de Hull (<http://www.fredriley.org.uk/call>), aunque acogido ahora por la *European Association for Computer Assisted Language Learning*: este sitio web incluye reseñas de *software* para la enseñanza de idiomas –todas anteriores al año 1999–, si bien el número de entradas para español es muy bajo. Por lo demás –y es algo frecuente en este tipo de literatura–, la calidad didáctica de tales reseñas es cuando menos dudosa, sin apenas justificación de las valoraciones que se presentan (de hecho, alguno de los productos comentados allí tendrá una valoración sensiblemente diferente aquí). Un ejemplo representativo de lo que digo es ELIAS (acrónimo alemán para *Evaluation von Lernsoftware und Internet-Angeboten im Sprachenbereich*), un equipo internacional dedicado íntegramente a la evaluación de *software* y sitios web para la enseñanza de lenguas extranjeras. Su plataforma pública para la presentación de reseñas (<http://www.lehrer-online.de/428148.php>), donde la mayoría de ellas están únicamente en alemán, resulta francamente descorazonadora por diversas

razones: por el escaso número de entradas para productos en español, por la pobreza del análisis a que son sometidos todos los productos (a pesar de que todos ellos reciben una puntuación acerca de su calidad, en demasiados casos injustificada e injustificable) y, sobre todo, por la falta de criterios claros con que se llevan a cabo tales análisis.

No obstante, y entre la bibliografía existente (centrada en el segmento del ELE), resultan especialmente valiosos, los criterios de análisis establecidos para otros materiales didácticos, que deberán ser reacomodados para el presente estudio, entre ellos los llevados a cabo por el Dr. Martín Peris en su tesis doctoral *Las actividades de aprendizaje del español lengua extranjera* [2004] y las reflexiones y categorías expuestas por Ezeiza [2006: 101 y ss.]. Asimismo han de ser tenidos en cuenta como modelos de referencia –aun en su dispersión– los apuntados para la evaluación de páginas web por, entre otros muchos, Pere Marquès [2002] o las aportaciones –muy tempranas en España– acerca de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO –véase la nota 23) de Germán Ruipérez [1992]. También son tomados en consideración algunos de los criterios determinados por Hubbard [1992, 2002], adaptados por la Rice University<sup>6</sup> en Houston, para la evaluación de *software* en tanto que una parte de los análisis llevados a cabo por esa universidad corresponden a productos dedicados a la enseñanza del español. Igualmente, las aportaciones de Trenchs [2001: capítulo 8], clasificadas en consideraciones contextuales, cuestiones pedagógicas, control de la instrucción, diseño y factor humano y lo que denomina “documentación adjunta”; o las de Juan y Fernández [2000]. Por fin, desde la Universidad Politécnica de Valencia, los trabajos de Montero et al. [1999], a pesar de que se centran en productos para la enseñanza del inglés como L2; y también, desde la misma Universidad, los de Gimeno [2002a], participante de proyectos europeos para la elaboración de productos multimedia como *CAMILLE (Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment)*, que incluía para nuestra lengua *Español interactivo* y *Español en marcha* (1998); *Airline Talk / Bienvenido a bordo* (2001), con contenidos en español –y otros idiomas europeos– para trabajadores de compañías aéreas; o *Vida Urbana* (2004), orientado a proponer situaciones habituales y gestiones para estudiantes avanzados europeos que se desplacen por el territorio de la Unión; a todos estos productos se ha de sumar también *Valencià interactiu* (2000) para el aprendizaje del valenciano / catalán, inscrito también el proyecto *CAMILLE*. Con todo, es Chappelle [2001a], quien ofrece uno de los panoramas más organizados y sistemáticos de

---

<sup>6</sup> En <http://www.owl.net.rice.edu/~ling417/> se podía encontrar un pequeño banco de productos analizados, desde 1997 a 2006. Posteriormente (2008) los contenidos fueron instalados en el archivo del sitio universitario ([http://web.archive.org/web/\\*/http://www.owl.net.rice.edu/~ling417/](http://web.archive.org/web/*/http://www.owl.net.rice.edu/~ling417/)), si bien sólo se preservaban los índices. En una posterior consulta (2010) ese archivo no recoge ya esas informaciones.

los criterios de análisis de *software* educativo para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (con ejemplos de productos para el aprendizaje de varias lenguas), por esa razón daré más detalle a su trabajo.

2. La segunda de las razones para avalar esta investigación consiste el desarrollo (y crecimiento) que este soporte pueda alcanzar en los próximos años. Y me refiero a “soporte” en tanto que concepto; parecería lógico que el cederrón fuera desbancado pronto por el *devedé* u otros, cuya capacidad para albergar datos es casi seis veces superior, si bien su capacidad de interacción no ha sido explotada en los ámbitos educativos: es, por el momento y lamentablemente, tan sólo un sustituto (aventajado, ciertamente) de la cinta de vídeo tradicional. En todo caso, se trataría, como digo, de una variedad del soporte como tal.

Ciertamente, existen opiniones encontradas sobre este particular: parece que el soporte *cedé* –o similares– ha caído en descrédito, pero sus ingredientes didácticos potenciales siguen sobrepasando con mucho al soporte en papel y materiales accesorios. La alternativa a este contenedor parece ser la internet, y muchas de las apuestas se dirigen precisamente a ese entorno. De hecho, algunas editoriales (véase el detalle en el capítulo 4, en la revisión de los productos analizados) han empezado a transferir los contenidos de muchos de sus *cedés* a entornos web: es de hecho el segmento más denso de contenidos organizados y sistemáticos de ELE en la web. De consolidarse esta tendencia, el estudio que aquí se presenta adquiere respaldo y vigencia, y por supuesto, actualidad, tanto por su incidencia presente como por su proyección futura.

Sin embargo, insistiré sobre ello más abajo, el soporte cederrón es, a mi juicio y por el momento, más sensato que la red de redes, con inconsistencias relevantes a las que me referiré, y tanteando un lenguaje didáctico propio sin otros desarrollos visibles que el de un papel accesorio o el citado de albergar contenidos similares a los ofrecidos en los cederrones.

Sin voluntad de anticipar el futuro, es posible que sean las estrategias de mercadotecnia del sector editorial las que determinen la concepción de estos materiales y soportes (aunque por el momento, cabe señalar que el sector editorial, al menos el nacional, se muestra considerablemente ajeno a la incorporación de las nuevas tecnologías: también se hará referencia a ello más adelante). Las razones pueden ser variadas y desde luego no son explícitas: la preservación del material impreso frente a la copia ilícita idéntica (la fotocopia se considera ya “inofensiva” frente a la creciente digitalización –con su enorme capacidad de difusión, legal e ilegal– de muchas obras), la falta de unos criterios claros para abordar el concepto de libro de texto como material en soporte informático (más allá

de un simple y torpe trasvase mimético), la importante inversión tecnológica y económica para desarrollar determinados productos, la falta de medios técnicos en los centros educativos o la escasa competencia digital de algunos de los agentes implicados pueden ser algunas de esas razones: las más evidentes, pero no las únicas. En algunas conversaciones privadas (y también en alguna intervención pública en algún curso o mesa redonda), ciertos responsables editoriales han señalado que en muchos casos el carácter muy circunscrito de los currícula escolares cuestionaban la viabilidad de soportes distintos al del libro tradicional. No exentos de razón sobre ello, el asunto es trascendente y precisa reflexión y análisis acerca de las relaciones pedagógicas entre los documentos curriculares y la implantación reciente de las nuevas tecnologías.

El progresivo incremento del número de estudiantes de lenguas segundas –y de español en particular–, las diversas situaciones de aprendizaje, los diversos estilos de aprendizaje, etc. son factores que convergen para subrayar la eventual trascendencia futura de los soportes informáticos (entre ellos, por qué no, a pesar de su no necesariamente justificado descrédito actual, del cederrón) en el porvenir de la enseñanza del ELE. A ello se suman las características propias de este tipo de soportes (y sus hasta cierto punto inimaginables posibilidades de expansión en función de los programas con que se opere): su capacidad para integrar (e interactuar, en diversos modos) con una gran cantidad de información escrita y audiovisual.

Esos ingredientes parecen reportar singulares beneficios en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas segundas, ya sea desde la óptica del aprendiz (si bien las justificaciones parecen intuitivas, no demasiado fundamentadas, en especial porque algunos de los apuntes citados, como negociación e interacción, son esencialmente débiles, y desde luego carecen de unanimidad en la bibliografía consultada):

A number of benefits for students related to the general use of technology in classrooms have been reported. These include increased motivation, improvement in self-concept and mastery of basic skills, more active processing, resting in higher-order thinking skills and better recall. Additionally, there seems to be a beneficial multimedia effect, especially for low achieving students, when it is used to illustrate concepts and organize factual information. [...] Learners now view the computer as a medium through which they must negotiate meaning through interaction, interpretation, and collaboration rather than as a finite, authoritative informational base for carrying out a stipulated language task. [Stepp-Greany, 2002: 165]

como desde el punto de vista del papel del material en ese proceso, cuyas ventajas son señaladas por Elena Landone [1999: 42], quien no olvida tampoco los inconvenientes, a los que nos referiremos más adelante:

programabilidad y personalización (o sea, posibilidad, aunque limitada, de variar el software según el destinatario, elaboración de cantidades ingentes de informaciones (diccionarios, bancos de datos...) y realización de nuevas formas textuales (hipertextos); interactividad (*feedback*); posibilidades lúdicas; multimedialidad; ejecución de tareas que serían muy pesadas sin la intervención de máquinas; velocidad e inmediatez; accesibilidad, en el espacio y el tiempo (independientemente de la disponibilidad del profesor) que dilata los tiempos de acceso a la L2; conexión telemática (por ejemplo, Internet)<sup>7</sup>.

una enumeración cuya singularidad estriba en que tales ventajas son ofrecidas por las nuevas tecnologías en exclusiva, o casi, según apunta Landone. Por otra parte, no dejan de ser significativos los datos ofrecidos por England [citado por García Garrido, 2002: 11] en fecha tan temprana como 1992 y referidos a los Estados Unidos:

La mejora en el aprendizaje de lenguas extranjeras, mediante la utilización integral de los multimedia y un diseño instructivo eficaz, era verdaderamente importante:

- a) Mejora global del aprendizaje: 56%
- b) Reducción de plazos de aprendizaje: 38-70%
- c) Superior retención de contenidos: 25-50%

Tales datos, sin embargo, han de ser tomados con muchísima cautela. La mayoría de estadísticas de este estilo suelen responder a resultados de grupos con características muy específicas y en situaciones de aprendizaje muy concretas y con procedimientos de determinación no necesariamente válidos para alcanzar conclusiones de tal magnitud, y por ello no pueden ser extrapolables.

3. En tercer lugar, y según se desprende de lo anterior, conviene a la docencia del ELE no sólo conocer pormenorizadamente la oferta de este tipo de material, sino encauzar la oferta futura bajo parámetros asociados a enfoques metodológicos precisos y bajo vínculos curriculares.

4. Por último, tampoco ha de olvidarse, en lo que respecta a la justificación de este estudio, el hecho de que las nuevas tecnologías forman parte de los currículos oficiales de los sistemas educativos europeos, si bien con una implementación muy desigual según relataba un informe comparativo [Comisión Europea, 2004] y posiblemente con dudosos fundamentos. En ese sentido, y de acuerdo con los datos del informe citado, los soportes en cederrón aparecían integrados entre los materiales didácticos de las enseñanzas de

---

<sup>7</sup> Es inapelable el hecho de que el ordenador ha “democratizado” las enseñanzas y el conocimiento en tanto que unas y otro se han acercado a casi todos los estudiantes potenciales. En el caso de los idiomas, y sin entrar en consideraciones acerca de la calidad, los cedés y la internet permiten una aproximación a prácticamente todos los idiomas del mundo en situaciones en las que no existen aulas que los impartan [LeLoup y Ponterio, 1998].

numerosas áreas de conocimiento, incluida, en algunos casos de una forma explícita, la enseñanza de idiomas<sup>8</sup>, presumiblemente asociada a la escasez de profesores/as nativos de la lengua meta o, cuando menos, a la irregular competencia comunicativa de un número significativo de docentes de L2. Estas políticas institucionales (como las puestas en marcha en el territorio español el curso 2009, de implantación de ordenadores personales para todos los estudiantes de 5º de Primaria, pendientes de ser evaluadas con criterios objetivos) no parecen comportar una renovación conceptual relevante: en efecto, los instrumentos parecen haberse adelantado a los contenidos.

La enseñanza del español como lengua extranjera, que se ha mostrado sumamente renovadora en los últimos años, tiene como asignatura pendiente la integración (y los criterios para la misma) de este tipo de recursos en su discurrir docente, con la complejidad que entraña el soporte para la enseñanza de lenguas, necesariamente productiva. Y comoquiera que la historia reciente de los nuevos productos con soporte informático ha sido igualmente muy activa, es tiempo de relacionar ambos aspectos: la dinámica renovadora de la metodología del ELE y la profusión de nuevos materiales en el entendido de que

con el desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua, la separación entre el diseño de programas y la metodología se hace cada vez más difícil de mantener. Si optamos por seguir la vía tradicional y distinguir entre diseño de programas y metodología, entendiendo que el diseño de programas se ocupa de qué aprenderá el alumnado y la metodología se ocupa de cómo lo hará, el diseño de tareas pertenece a la metodología. Sin embargo, si consideramos la planificación del currículo como una serie de procesos integrados que implica, entre otras cosas, la determinación de qué y el cómo, la discusión sobre si el diseño y desarrollo de tareas pertenece al diseño de los programas o a la metodología carece de importancia. [Nunan, 1996: 1]

La cita de David Nunan resulta significativa en tanto que nos hallamos ante un tipo de productos que ofrecen un *qué*, desigual, contradictorio, en ocasiones deficiente, pero, sin

---

<sup>8</sup> Así, por ejemplo, el American Council on the Teaching of Foreign Languages determinaba en sus *Standards for Foreign Language Learning* (1996): *Access to a variety of technologies ranging from computer-assisted instruction to interactive video, CD-ROM, the Internet, electronic mail, and the World Wide Web, will help students strengthen their linguistic skills... and learn about contemporary culture and everyday life in the target country.* Contenidos muy próximos eran subrayados por el *International Bureau of Education* de la UNESCO. Entre las recomendaciones de la *45th International Conference on Education* (1996) se apunta que *the computerization of education is one of the most important means of achieving a new educational paradigm.*

<http://www.ibe.unesco.org/Dialog/recom96.htm> (no disponible: consulta último trimestre de 2010)

<http://www.ibe.unesco.org/international/ICE/45recome.htm>.

duda, un *cómo* singularmente diferente al que hasta ahora la docencia de L2 ha venido manejando.

### i.3. Motivación personal

Comoquiera que parte de mi trayectoria profesional se ha orientado en cierta medida a la formación de profesorado de ELE, tanto en España como fuera de nuestro país (en Nueva Zelanda y Australia, preferentemente, aunque también en algunos lugares de Europa), he podido constatar las relaciones contradictorias entre el profesorado de ELE y el soporte cederrón. La desconfianza que hacia este tipo de material expresan muchos profesores y profesoras cuya lengua nativa es el español (o la de instrucción [Blin, Chénik y Thompson, 1998: 33 y 34]) contrasta significativamente con el interés que muestran los docentes con una competencia menor en la lengua meta. La paradoja no es menor si se tiene en cuenta la gran aceptación que el soporte ejerce en otras materias, ya sea el caso de ciencias, la historia, etc. El hecho de haber experimentado semejantes situaciones –en España y fuera de España– generó en mí una gran atracción para llevar a cabo esta investigación. También he podido constatar un interés no específicamente definido (aunque el cederrón era el medio preferido) entre los aprendientes (no demasiado numerosos) que frecuentaban el Centro de Autoaprendizaje de la EOI Barcelona Drassanes, de cuya sección de español fui temporalmente responsable.

Asimismo, sin duda, ha incidido en esta motivación personal la propia elaboración de los planes de formación de profesorado diseñados principalmente para los docentes de Australia y Nueva Zelanda. Considerando que se trataba de profesores y profesoras mayoritariamente hablantes no nativos del español y con escasísimo contacto con la lengua meta, cualquier plan de actualización de conocimientos lingüísticos y metodológicos se debía plantear necesariamente el modo de pervivir en el tiempo. Para vencer el carácter efímero de las informaciones vertidas en un curso, los participantes acostumbran a tomar notas y conservar sus apuntes. La práctica es válida en muchos casos, pero se muestra débil cuando tales conocimientos implican lengua oral (comprensión y producción), sin que existan demasiadas oportunidades para que las mismas situaciones comunicativas se reproduzcan en la vida real, y cuando esas informaciones se deben reproducir en las correspondientes aulas.

Los soportes electrónicos: la internet –en especial con sus posibilidades hipertextuales–, las imágenes digitales (estáticas o dinámicas), el audio y el vídeo pueden, en alguna medida, paliar la extrema escasez de *inputs* lingüísticos en la lengua objeto de enseñanza. Y, desde luego, el soporte cederrón puede albergar todas esas posibilidades, y puede



hacerlo simultáneamente. En las características de este soporte, quedan, sin duda, comprometidas –por utilizar de nuevo un término neutro– la expresión oral en la mayoría de los casos y también, con criterios algo diferentes, la producción escrita. Con todo, la pervivencia –incluso física– de los contenidos en este soporte es superior a la de los tradicionales apuntes de un curso. Pero no se trata simplemente de un asunto de comodidad y fiabilidad en el almacenamiento de información sino más bien que tales informaciones son usadas como material estrictamente didáctico: bien como *input* básico para la clase (o para el propio profesor no nativo), bien –en un segundo estadio– como secuencias de lengua meta con las que puede ser posible algún tipo de interacción.

Lo comentado respecto a esos planes de formación me condujo, progresivamente, a interesarme por los soportes electrónicos, que cobraron forma en la confección de una página web para profesorado<sup>9</sup>, con grandes cantidades de información escrita y auditiva (una aportación muy novedosa en aquellos años), aunque sin capacidad de interacción: no era ésa su meta, si bien los archivos sonoros acogidos podían ser usados en el aula con sus correspondientes explotaciones. Junto con aquel proyecto, asumí también la concepción y realización de cuatro discos compactos “medianamente” interactivos: *Cómo nos divertimos* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2002), *Música para la clase de ELE* (Australis Publishers, 2002), *Hablando por los codos* (MECD, 2004), éste con el apoyo del Departamento de Español de la Universidad de Tokio, y finalmente *Dan que hablar. Anuncios para la clase de español* (2005; publicado por la editorial Edinumen en 2006). Los dos primeros se orientan preferentemente a los estudiantes de ELE, y muestran escasa consistencia didáctica y limitada pericia técnica, concebidos básicamente como repositorios de información; el tercero y el cuarto están concebidos para –en el mejor de los supuestos– un trabajo que suponga la intervención del profesor/a en el aula. No obstante, sólo el último se ha incluido en el corpus de estudio de esta investigación por ser el que puede aportar algunas conclusiones medianamente significativas (en los previos, el cedé es en realidad exclusivamente soporte).

La transferencia del proceso de concepción didáctica y de programación informática al estudio de materiales ajenos en idéntico soporte estaba servida. Y, con lo dicho, este

---

<sup>9</sup> El sitio web se denominaba *Elenza, Enseñanza de la Lengua Española en Nueva Zelanda y Australia*: <http://redgeomatica.rediris.es/elenza>, cuyos contenidos se han transferido en buena parte al web de Formespa (<http://formespa.rediris.es>), asociado a la lista de correo para profesores de ELE del mismo nombre, de la que soy el moderador. Con criterios diferentes, puesto que no se concebía como un banco de materiales para el aula sino como documentación sobre la didáctica del ELE, puse en marcha y edité (hasta mayo de 2005) el sitio web *redELE (revista electrónica de didáctica ELE)*, albergado por el Ministerio de Educación de España, y en la actualidad soy co-director de otra revista electrónica centrada en la didáctica del ELE: *marcoELE* (<http://marcoele.com>).

estudio quiere alimentarse de esa experiencia propia –aunque muy modesta– como creador de cedés y de los problemas metodológicos y las posibles soluciones planteadas y halladas –con desigual fortuna– en ese discurrir.

He de reconocer, con todo, que el acercamiento a las muestras de enseñanza asistida por ordenador ha generado en mí claroscuros, desde el entusiasmo a la decepción, desde el interés más apasionado hasta un más que notable escepticismo. Durante la confección de esta tesis, los responsables de tales sentimientos encontrados han sido los productos mismos y, en parte, el concepto general del uso de las denominadas nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas. A pesar de ello, ha pervivido el convencimiento de que el futuro, tal vez algo arropado por la investigación, puede dar lugar a desarrollos útiles que arrinconarán y harán olvidar esos sinsabores.

La presente obra no ha de entenderse como una investigación acerca de tecnología sino sobre didáctica, sobre materiales calificados como didácticos que se sirven de un modo u otro de la tecnología. Y en cualquier caso, frente a lo que parece la tónica más extendida, es posible sostener una postura diferente a la del entusiasmo casi incondicional por lo tecnológico. Los principales valedores de las nuevas tecnologías en la educación se identifican casi con “predicadores” de las mismas. Ha de ser posible analizar las características, la implantación y el uso de las nuevas tecnologías con una perspectiva crítica y reflexiva, alejada de un alborozo injustificado y poco reflexivo pero muy divulgado, sobre todo en blogs y redes sociales. En ellos he podido leer, por ejemplo, cómo se auspiciaban, a las pocas horas de su presentación oficial, programas de autor que yo tardé semanas en evaluar (con resultados muy problemáticos en aquella versión) o promover herramientas *online* que desaparecieron a los pocos meses. Ha de ser posible –y es necesario– otro tipo de análisis.

La elaboración de este trabajo se ha extendido mucho en el tiempo. Demasiado. Razones personales y profesionales, desazones y dispersión, lo explican, y sólo en parte lo justifican. La redacción posiblemente se resiente de esos trompicones, parones que sin embargo me han permitido poner la distancia –varias distancias, tantas como paréntesis temporales– necesaria para que el conjunto resulte maduro, o en cualquier caso adecuado para poder suscribir sin vehemencias y con razonable objetividad las páginas que siguen.

También esas dilaciones me han permitido recoger no ya los más recientes sino –por el momento– los últimos ejemplares publicados, lo que de algún modo completa el panorama que se desea analizar; en efecto, no he sido capaz de detectar productos nuevos con fecha posterior a 2007 (quedan al margen metamorfosis y remozamientos de productos previos, un procedimiento editorial muy común para rentabilizar obras, y

simples reediciones), con la única excepción de *En una palabra, Puebla, México. A CD-ROM for Exploring Culture in Spanish*, firmado por Emmanuel Paris-Bouvret, Ana Pérez-Gironés y Octavio Flores-Cuadra y publicado por Georgetown University Press en 2010, lo que ha hecho imposible su inclusión aquí. El presente estudio abraza así, casi sin fisuras, una década, la que va desde 1997, año de la publicación del *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera*, obra de Joaquim Llisterri, hasta 2007.

Se podrá argüir que tan largo proceso ha hecho perder actualidad a los contenidos que recoge, al cederrón mismo. No creo, sin embargo, que sea así en su conjunto. Nunca ha pretendido ser ésta una obra de actualidad; ya en las fases medias de este trabajo los cedés empezaban a entrar en declive como soporte. Tampoco es posible afirmar que el soporte, como tal soporte, esté obsoleto. Otras disciplinas siguen usando el cederrón como vehículo.

Según todo ello, consideré y considero que su valor conceptual (llámese cederrón o soporte disco en versiones mejoradas del primero, o incluso alojamiento de “paquetes informáticos” más o menos cerrado en internet) se mantiene, a mi juicio, y también los apuntes sobre su utilización, presente y futura, precisamente en estos años de inquietud e indecisiones sobre la función de los materiales impresos. Por lo demás, los cederrones publicados más recientemente siguen en utilización en aulas (en especial en aquéllas en las que la docencia es responsabilidad de profesores y profesoras no nativos), centros de autoaprendizaje y laboratorios de idiomas, y desde luego siguen presentes en los catálogos comerciales de muchas editoriales.

Si mis consideraciones fueran erróneas, siempre permanecerá un documento con cierto valor de catálogo y, si se quiere, un valor histórico de lo que fue un modo, unos materiales, de abordar la enseñanza del español como lengua extranjera con soportes informáticos en la transición entre dos siglos. Seguramente, hasta donde yo sé, el único, o el primero, con un perfil compacto.

# 1. MEDIOS Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación, que se quiere inscribir como tesis doctoral en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Barcelona, toma como punto de partida las investigaciones consideradas más relevantes en el proceso de adquisición de segundas lenguas, en especial las aportaciones acerca del papel de los materiales didácticos y de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, para enmarcar el papel que desempeñan o pueden desempeñar los cederrones, precisamente, como material didáctico. Esto es, en las categorías que expresa Hood [2000: 143-144], the researchers writing in the area of multimedia applications and language learning tend to publish essentially three types of work. We see articles which describe the nature of software [...], articles which present theoretical models for software design [...] and those which evaluate the effects learning of using multimedia, este trabajo se inscribe en las dos primeras, con la segunda como resultado de la previa.

Mediante el análisis sistemático de un corpus representativo de productos editados (véase, más abajo, el apartado 2.1. y el capítulo 4), se consideran medios de esta investigación:

- las muestras de lengua presentadas en esos productos.
- sus eventuales adscripciones a determinados currículos de ELE.
- el modo en que son tratadas las destrezas.
- el modo en que son presentados los contenidos léxicos, gramaticales, culturales, estratégicos, sociolingüísticos y pragmáticos.
- su capacidad de interacción, para todas y cada una de esas destrezas.
- su capacidad –real o potencial– de construir conocimiento significativo.
- el modo en que se *re-crean* los tradicionales vínculos profesor-aprendiente / aula-material didáctico (entendido, preferentemente como libro de texto y material de soporte) frente a la relación aprendiente-material didáctico (entendido el primero

como ente aislado y el segundo como el cederrón exclusivamente), y de ambos con el aula, siempre a partir de las características intrínsecas del producto.

Además de dotarse del suficiente aparato teórico, esta investigación se sirve de unos medios razonablemente objetivos de descripción y análisis de cada uno de ellos y aborda un estudio comparativo –cuando se juzga conveniente– entre los productos, con sus correspondientes pautas de valoración.

Estos instrumentos de descripción y análisis son descritos más adelante, en el apartado 1.3.

Por el contrario, quedan al margen de esta investigación:

- el estudio de otros materiales que se presenten en un formato distinto al del cederrón, con la excepción de que el cederrón se apoye explícitamente en otro formato, sea libro impreso, vídeo o recursos en la internet. En esos casos, sí serán tenidos en cuenta. Asimismo, el formato de udevé no es objeto de trabajo aquí.
- el análisis de recursos similares a los que pudieran configurar un cederrón pero albergados en la internet, a pesar de que se alude a ellos.
- el análisis de productos concebidos exclusivamente para exámenes o pruebas de control, por lo demás no demasiado frecuentes en formatos de cederrón comerciales, aunque sí como programas informáticos por lo común emplazados en ordenadores locales.
- el análisis de productos exclusivamente lexicográficos: diccionarios monolingües, bilingües o enciclopédicos en formato cederrón.
- el estudio de la eficacia –o no– como material docente, entendida en su uso real en la clase de ELE. La configuración la observación y análisis del uso de estos productos (en contextos de aula o –más complejo– fuera del aula) escapa de los límites de este trabajo. Se trata de una investigación tan necesaria como compleja, singularmente en su articulación: desde la elección (y las pautas para hacerla) de los productos objeto de estudio y de trabajo por parte de los aprendientes o el perfil de los grupos, la duración hasta la obtención de las autorizaciones necesarias para proceder al estudio. Ha sido precisamente la indeterminación de esos ítems la que ha dado como resultado conclusiones sesgadas o que deban ser tratadas con suma cautela entre los (escasos) estudios de campo publicados. No se renuncia, como se ha dicho, a la

determinación de la coherencia / consistencia pedagógica de estos productos a partir de su propia concepción didáctica (no de su empleo).

- la investigación de las características de programación informática o tecnologías de computación, incluyendo en este apartado todo lo que se ha denominado como “inteligencia artificial” (excepto las que resulten indispensables para los fines de este estudio).

- los denominados *authoring programs*, esto es, determinado *software*, comercial o gratuito, con el que diseñar actividades de aprendizaje diversas basadas en el uso del ordenador: ejercicios *cloze*, crucigramas, asociaciones, ejercicios de elección múltiple u otros. Ejemplos de esos programas son *Quia*, *Hot Potatoes* o el excelente *Netquiz Pro* (*Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique*, Canadá), entre otros muchos, notablemente extendidos en el mundo de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador; y entre los más comunes en España, el denominado *Clic*, frecuente en muchas actividades electrónicas de cualquier área de conocimiento, pero ajeno al ELE. La razón para no ser incluidos es que este tipo de programas no se asienta por lo común en el soporte cederrón, sino en internet (al menos las actividades resultantes) o en el ordenador mismo, sin conexión a la red. En relación con los programas comerciales, los usados preferentemente para la confección de cederrones, destacan, entre otros, *Director* o *Authorware* (ambos de la empresa Adobe Macromedia), *Asymetrix Toolbok Publisher*, *Neobook* (de Neosoftware), además de lenguajes de programación u otros más inespecíficos como *Adobe Macromedia Flash*, *Hypercard* o incluso *PowerPoint*.

- productos de aprendizaje de otras lenguas que no sean el español (si bien en algunos casos podrán ser tomados como referencia o comparación).

- proyectos, o proyectos en curso, no constituidos como productos comerciales, o aquéllos que no han funcionado adecuadamente (con márgenes generosos en este sentido) durante las pruebas, que quedan no obstante recogidos en el apartado 4.4.

## 1.1. Corpus objeto de análisis

El repertorio de productos seleccionado como objeto de análisis quiere responder a los siguientes aspectos:

- Materiales de reciente –concepto relativo al referirse a la tecnología– publicación, en su mayoría editados entre el año 1997, fecha de cierre del mencionado estudio de Llisterri –con alguna excepción anterior, incluida o no en él, pero en cualquier caso de interés para este trabajo–, y 2007, año de aparición de la última obra conocida, al margen de reediciones posteriores, con modificaciones o no.

El conjunto alcanza las 66 muestras analizadas (algunas de ellas compuestas por varios cedés), además de otras (ocho en total: apartado 4.4. de este estudio) de las que únicamente se extraen datos parciales, principalmente por haber presentado comportamientos anómalos durante la evaluación. Considerando la oferta comercial, el corpus se entiende como muy amplio y muy representativo. Por lo demás, excluyendo su valor histórico, carece de sentido y de relevancia el estudio de materiales que se consideran obsoletos por sus limitaciones tecnológicas (por ejemplo, muchos de los productos que actuaban con sistemas operativos anteriores a Windows) y que por lo tanto se pueden estimar como de escasa o nula implantación. Por lo demás, sus limitaciones tecnológicas impedirían ser sometidos a un análisis como el que se propone en 1.3.

- Materiales variados. La diversidad de productos –que genera un más que comprensible desconcierto entre los docentes– es una de las características de este mercado. Más adelante habrá que distinguir entre productos esencialmente didácticos, que promueven un proceso de enseñanza / aprendizaje, y productos de divulgación multimedia, que únicamente se presentan como *inputs* de la lengua meta, generalmente audiovisuales, pero no difieren de un soporte como el del vídeo más que, en algunos casos, la hipertextualidad. Con carácter orientativo, a pesar de no ser suficientemente rigurosas, se presentan las siguientes categorías, todas ellas recogidas en el corpus:

- cursos, presentados o anunciados como tales (al margen de que tal denominación resulte o no rigurosa).
- ejercicios y actividades / destrezas concretas (vocabulario, ejercicios gramaticales, conjugación verbal...).

- destinatarios explícitamente diversos (niños/as, adultos, adultos con fines específicos), si bien, como es obvio, esta categoría puede hallarse integrada a alguna de las restantes.
- niveles diferentes: iniciales, intermedios, avanzados (con especial interés en aquéllos que se presentan como una serie completa).
- materiales editados en el mercado internacional (y con soporte en diversas lenguas distintas a la lengua meta), aunque se preferirá incidir, en la medida de lo posible, a fin de acotar esta investigación, en aquellos productos que presentan como lenguas de apoyo el español y/o el inglés.

Con tal selección se persigue disponer de un panorama amplio de la oferta existente para el aprendiente (y el docente) de ELE, aislar las posibilidades de los cederrones como material didáctico en el aprendizaje de ELE y determinar eventuales características preferiblemente compartidas que pudieran ser útiles para los fines que se describen, aunque se pondrán de relieve igualmente características individuales si se consideran significativas.

El corpus seleccionado quiere ser notablemente completo, pues se pretende que este estudio pueda tener un cierto valor de catalogación de este tipo de productos<sup>10</sup>. La localización de las muestras no ha sido en todos los casos fácil: escasísima implantación en bibliotecas (mayor en centros de idiomas, si bien las posibilidades de accesos son entonces muy bajas), productos descatalogados, canales de distribución comercial insólitos y en algunos casos precios prohibitivos o exigencia de adquisición de hasta un centenar de licencias de uso (hecho éste que ha dado lugar a que, lamentablemente, algún disco haya sido descartado).

---

<sup>10</sup> El proceso de catalogación no deja de ser “peculiar”, pues sorprende notablemente el “anonimato” en que permanecen algunos de estos productos, en especial los editados en el mercado norteamericano por empresas especializadas en informática. Frente a la común asunción de autoría asociada al libro de texto, muchos de los cederrones remiten únicamente al fabricante en la caja del producto. Sólo en ocasiones, en alguna pantalla final, se pueden leer los créditos, que remiten a una confusa paternidad didáctica, casi siempre compartida con diseñadores infográficos, ilustradores, locutores, etc. Ese anonimato da lugar a que productos idénticos se reediten con nuevos títulos y envoltorios tras haber sido actualizados para un determinado sistema operativo o ser distribuidos bajo una nueva licencia. Así sucede, por ejemplo, con el primer volumen de la serie *Es español* (editada por Espasa), idéntico en contenidos a *Spanish Ok*, también publicado por Espasa, con sólo leves cambios en los colores de fondo, entre otros que se relatan en el capítulo 4.



El presente estudio es consciente, no obstante, de las similitudes conceptuales y formales de muchos de los productos objeto de estudio –y en consecuencia de un presumible rendimiento didáctico similar, al margen siempre del modo en que sean empleados por el usuario o en el aula–, y es por ello por lo que no todas las obras recibirán el mismo tratamiento en la presente investigación. En su momento se justificarán las razones para la profundidad en el estudio de cada uno de ellos. Incluso algunas de las muestras referidas se mantendrán exclusivamente para los citados objetivos de catalogación, y aunque se someterán a análisis no se incluirán los resultados de las mismas cuando se determine que no aportan datos significativos para la investigación.

Como se ha dicho, el corpus pretende ser exhaustivo en relación con los productos editados en España, pero se abre explícitamente a muestras procedentes de otros países, principalmente del mundo anglosajón. Tal decisión queda justificada por el hecho de que se trata de productos muy extendidos, con un importante número de usuarios. Con todo se ha limitado, por innecesaria, la entrada de algunos productos, entre ellos los publicados en Francia, muchos de ellos semiclónicos, elaborados por compañías anglófonas para el mercado francófono, si bien existen también productos “genuinos” del país vecino.

Los anexos detallan la relación de los constituyentes del corpus, además de sus características. El primero de ellos agrupa cursos (utilizo aquí con suma cautela el término *curso*, a pesar de que es el que suele figurar en la propia presentación del producto). Este apartado es el que merecerá mayor atención, tanto más si se trata de cursos completos o con varios niveles. Los anexos 2 (éste, con sus correspondientes subapartados) y 3 responden al intento de observar, magnificado, el modo en que el cederrón puede abordar determinados recursos, destrezas, tipos de aprendices, etc. Y por esa razón pueden ser considerados como auxiliares de la relación recogida en el anexo 1, aunque serán sometidos a un análisis semejante. Sin embargo, es obvio que algunos productos pueden encajar en más de una categoría.

## 1.2. Instrumentos de análisis

Como se ha anunciado, el fundamento de esta investigación parte del análisis empírico del corpus de productos mencionado, en consonancia con las líneas propuestas por Ezeiza [2007: 1-2]:

una vía para la exploración de los materiales que partiendo de lo que objetivamente ofrecen y en función de unos estándares de lo deseable, proporcione datos válidos y fiables en torno a lo que los usuarios interpretan que dichos materiales proponen, lo que ello implica y lo que de ello se deriva (Ezeiza, 2004: 262) manteniendo un equilibrio entre la descripción y la evaluación; la percepción individual y colectiva de lo observado; lo pautado y lo intuitivo; y, lo general y lo particular [...] un modelo que a) cuente con un mayor soporte empírico; b) que opere sobre criterios basados en características inherentes a los propios materiales; y, c) que permita obtener una imagen de los materiales más consistente y estable.

Para completarlo se ha hecho necesario disponer de unos instrumentos que puedan determinar las características didácticas de los mismos, y a tal fin he confeccionado unas tablas de análisis que quieren dar cuenta minuciosa de los cedés para la enseñanza / aprendizaje de ELE.

La selección de ítems para las tablas que se describirán a continuación supone una decisión que pone de manifiesto la insuficiencia de otros modelos de evaluación. Así es, la mayoría se fundan en listados de respuestas simples (sí / no, y/o valoraciones de uno a cinco, o procedimientos similares) y que generalmente se presentan como análisis para orientar a los docentes (antes de adoptar / adquirir / usar un determinado recurso en un soporte informático). En efecto, podríamos subrayar el término “insuficiencia” para esos modelos, pero también de “insuficientes” los resultados publicados (son numerosas las muestras al respecto, pero algún ejemplo se puede encontrar en EPIE Institute –*Educational Products Information Exchange*–, y en concreto en su TESS, *The Educational Software Selector*: [http://www.epie.org/epie\\_tess.htm](http://www.epie.org/epie_tess.htm)). Además, no parecen quedar claros los criterios de redacción de los enunciados ni mucho menos los criterios para la valoración (en las preguntas que comportan una respuesta cuantitativa), lo que ha dado como resultado que diferentes evaluadores llegaran a resultados dispares para un mismo producto, según refiere Susser [2001], quien recoge asimismo las críticas a este procedimiento por su limitada capacidad para aportar información esencialmente didáctica. En cualquier caso, y aun considerando lo anterior, la presente investigación no quiere ofrecer un análisis predictivo –no es su objetivo– y es por ello por lo que descarta los listados en favor de unas tablas, capaces de recibir mayor cantidad de información.

La fiabilidad de las tablas de análisis elaboradas ha sido refrendada durante esta investigación, a lo largo de la cual se han incorporado las modificaciones oportunas para incrementar su fiabilidad, fiabilidad en cualquier caso basada en la exhaustividad.

Entre otros procedimientos de validación –además de los generados durante el análisis, que comportaron diversas modificaciones hasta alcanzar la configuración más adecuada y eficaz–, algunos de los cedés sirvieron como instrumentos de control, amparados en la correspondencia privada que mantuve con algunas de sus autoras, a las que reitero mi agradecimiento. En concreto y principalmente, con la profesora Matilde Asencio, una de las responsables de *Viaje al pasado: los aztecas* (véase Yagüe [2005]) y con Elena Landone, coautora de *Creía que esto sólo pasaba en las películas*. Asimismo, en menor medida, con la Dra. Gimeno, algunas de cuyas obras están incluidas en el corpus. También ha servido como control una de mis obras, analizada en el trabajo, *Dan que hablar* (véase Canto Gutiérrez [2008]).

Uno de los objetivos últimos de esta investigación se orienta, en efecto, a disponer de unos instrumentos de análisis precisos, susceptibles de ser aplicados a nuevos productos de este tipo o similares. Se pretende, en definitiva, que esas tablas, como tales tablas, puedan responder a un análisis descriptivo y objetivo suficiente. De sus resultados se han inferido los datos de carácter valorativo, que permanecen acotados y, por supuesto, justificados en el mejor modo posible. La descripción es posible; la evaluación es, desde luego, más compleja y sería necesariamente sesgada<sup>11</sup>, ya que se debiera asociar con el uso efectivo que el aprendiente, el docente o ambos hacen de ellos en situaciones reales de aprendizaje.

Las entradas acerca de las cuales esas tablas pretenden recoger información han sido redactadas a partir de los parámetros más aceptados en la bibliografía sobre adquisición de lenguas en general y sobre la enseñanza de lenguas asistida por ordenador en particular. Y si bien se corre también el riesgo de subjetividad tanto en la redacción de los enunciados como en sus respuestas, se presume que ésta queda paliada por la cantidad de información disponible ahora para el lector (a diferencia de lo que sucede con los listados, en los que los procesos quedan ocultos). En cualquier caso, es aceptado que la *Second Language Acquisition is an area of study built upon empirical research* [VanPatten: 2003, 9].

Con la confección de estas tablas se ha pretendido asimismo cubrir un cierto vacío en este terreno, pues la mayoría de propuestas en este sentido se dedican al análisis de materiales para la enseñanza del ELE con el auxilio de la internet; y si bien se pueden extraer algunas

---

<sup>11</sup> Véase en este punto Martín Peris [1998b].

aportaciones de interés, no se acomodan por completo a los fines de este estudio. Obviamente, algunas de esas aportaciones se muestran sensatas, y por ello, han sido tenidas en cuenta para la redacción de los análisis que aquí se presentan.

Con todo, el panorama de la evaluación de materiales se muestra un tanto difuso, pues se entrecruzan los conceptos de *materiales* y los de *actividades* (éstas últimas con importante presencia en la red, que actúa como gran repositorio), en algunos casos para designar únicamente lo que en rigor serían *ejercicios*; tampoco se acota demasiado el terreno de la descripción objetiva y la valoración; o se brindan simples listas de ítems observables [Alves y Pimentel, 1999a y 1999b]. Así, Fernández y Lázaro [2000] determinan cinco grandes categorías:

- identificación del material (nivel, destinatarios, objetivos, contenidos, destrezas, índice o estructura, duración de la actividad).
- “autoritas” (autor: algunos datos profesionales, última actualización de las páginas).
- navegación (identificación de las páginas, tipo de navegación, tipo de conexión, permanencia de la página, facilidad de acceso y rapidez de conexión).
- interfaz del material (instrucciones: objetivos, dinámica o funcionamiento de la actividad, lengua vehicular, corrección de la lengua objeto de aprendizaje, tipo de interacción, tipo de soluciones, cerradas o abiertas, el *feedback* o análisis del error).
- y aspecto de la página (¿es adecuada la disposición funcional del material para el objetivo pedagógico que se propone?, ¿permite el diseño de la página la máxima facilidad de uso?, ¿es atractiva la página?, ¿es clara y motivadora?).

Pautas similares establece el Grupo Samial, que dirige Pere Marquès [2002], donde de nuevo quedan diluidas las fronteras entre la descripción y la valoración, sin que por lo demás esta última se sustente firmemente en la primera. Por otro lado, algunas de las propuestas de análisis / valoración de cedés [Collentine, 1999] siguen proporcionando una visión decantada en lo “técnico” en detrimento de lo didáctico.

Mucho más ambiciosas y fundamentadas, en cambio, parecen las aportaciones de Plass [1998: 41], quien reclama una especificidad propia para el análisis de *software* para la enseñanza de segundas lenguas, articulada en dos ejes básicos: We can now ask two questions:

(1) “What are the functions of the interface elements?” and (2) “How well does the user interface support the cognitive processes involved in SLA?” que más tarde concreta en cuatro estadios básicos:

1. Identify relevant skills, competencies, and domain knowledge.
2. Identify activities that cultivate and develop these skills, competencies, and knowledge.
3. Identify the cognitive processes involved in these activities.
4. Assess the level of support for these cognitive processes provided by the application and its user interface.

Todos ellos han sido tenidos en cuenta en las tablas de análisis, convenientemente adaptados: los dos primeros apartados, de forma explícita; los dos últimos, como resultado de la aplicación de todos los ítems que recogen las mismas.

Son certeras igualmente las observaciones de Chapelle [1997: 22], para quien

the most critical questions to be addressed about CALL are the following: What kind of language does the learner engage in during a CALL activity? How good is the language experience in CALL for L2 learning? The first question requires description of the language that learners hear / read and produce during CALL activity. It is critical because its answer provides the instructor a means of deciding the role that the CALL activity should play relative to other potential assignments. [...] The second question is evaluative. Evaluating the quality of learner language in an L2 task requires that some assumptions be held concerning the types of language use expected to be beneficial for L2 development.

Esta misma investigadora desarrolla [1998: 29-31] otro listado para la evaluación de estos productos, pero en este caso centrado en la relación del aprendiente con el producto, destinado a ser una herramienta de análisis en el aula. Señalamos la coherencia del mismo (en especial con las teorías presentadas por la autora en éste y otros artículos), pero, como se ha dicho ya, no contemplaremos la relación del aprendiente con el cederrón de ELE, ya que la presente investigación no incluye por sí misma experiencias de aula. En un trabajo posterior [2001] Chapelle apunta tres niveles de valoración o análisis: el primero, el del concepto del propio *software*; el segundo, el de las actividades contenidas; y el tercero, el de la actuación de los aprendientes durante el trabajo con esas actividades (este último, como hemos ya anunciado, quedará fuera de esta investigación). Los dos primeros niveles de estudio han sido relevantes para la confección de las tablas de análisis, y se ha intentado adaptar y acomodar preguntas como las que la mencionada autora sugiere a título de ejemplo: ¿qué control dispone el aprendiente en la interacción con el programa?, ¿qué grado de interacción ofrece el programa?, ¿qué tipos –si los tiene– de registros puede almacenar o brindar el programa acerca de la interacción / actuación del aprendiente?, ¿prevé el producto alguna clase de modificación de la interacción a partir de la negociación de significado?

También han resultado valiosas para la elaboración de estas tablas las pautas diseñadas por Hubbard [1992, 2002], quien propone tres áreas de análisis principales: *approach*, *design* y *procedures*, ajustadas a principios pedagógicos. Algunos de los ítems contemplados en cada uno de esos tres apartados han sido acomodados a estos instrumentos de análisis.

Retomaré este asunto de la evaluación más adelante, en el apartado 3.5.1. de esta investigación. Las anotaciones señaladas ahora tan sólo pretenden enmarcar los instrumentos de análisis, sin ahondar en su sustento teórico.

### 1.3. Descripción de las tablas de análisis

Se presenta a continuación el modelo diseñado para abordar el análisis de los productos compendiados en el corpus de estudio: se describen aquí los apartados de esas tablas, elaboradas en relación con las teorías acerca del diseño de programas [Breen, 1996, 1997] y acomodadas, en la medida de lo posible y cuando corresponda, a las especificidades del soporte cederrón.

Como se comprobará, algunas de las categorías establecidas se corresponden con la ya clásica distribución de destrezas. La decisión es únicamente de procedimiento: resulta difícil abordar lo multimedia sin segmentar determinadas destrezas y trabajos concretos. Aun reconociendo los riesgos que puede implicar tal modo de proceder [Widdowson, 2001a: 57 y siguientes], creemos que posiblemente el análisis resultante pueda ser más detallado y preciso. En cualquier caso, todas y cada una de las secciones se interrogan acerca de la integración de destrezas.

Compartiendo el concepto de integración, la perspectiva cognitiva retoma esa clasificación para referirse, al menos a efectos terminológicos, a destrezas productivas (la expresión oral y la escrita) y destrezas receptivas (compresión auditiva y lectora), basadas en la actividad [Martín Peris, 2004: 385-386]. Tal distinción se acomoda perfectamente a los propósitos de esta investigación en su relación con el soporte, el cederrón, capaz de dar lugar a destrezas receptivas, desempeñar una función “informante”, en los términos que refiere Cantos [2002: 129], pero precario como receptor de destrezas productivas, debido a sus limitaciones tecnológicas, aunque –añadimos– excelente aliado para promoverlas.

Asimismo se han considerado categorías referidas a “gramática”, “léxico” y “nociones culturales” con razones similares a las ya explicadas, pero éstas sustentadas en el hecho de que ciertos cedés se presentan como orientados únicamente a algunos de esos trabajos.

En general, el objetivo último de estas tablas quiere comprobar el modo en que los productos analizados se ajustan a las afirmaciones de Slagter [1998a] cuando apuesta por

sondear posibilidades de utilizar soportes informáticos para presentar muestras de lengua (léxico, pragmática, morfología, sintaxis) de tal forma que el propio alumno se dé cuenta de los fenómenos que se utilizan para la comunicación, identifique los rasgos semánticos por la aportación que suponen a la comprensión de un texto y a la creación de textos propios.

lo que supone, como se verá a continuación, la distinción entre trabajos que presentan un *input* (lingüístico, pero también visual) y los que requieren un *output* exclusivamente

verbal (por lo demás, imposible de predecir con fiabilidad). Tal determinación hace que las tablas siguientes no sean uniformes, sino que se repartan entre las que contemplan el análisis de material lingüístico (y elementos que actúan de apoyo al mismo), las que contemplan preferentemente tal *output* y las que se podrían calificar como transversales, que agrupan diferentes ítems asociados con otras tablas (es el caso de las de competencia comunicativa, sociolingüística y estratégica).

Las tablas, como conjunto, pretenden igualmente caracterizar, cuando sea posible, el diseño de programa que subyace en el cederrón, entendido el concepto de programa en los términos en que se expresa Breen [1996]:

Todo programa es fundamentalmente un plan de *lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y del aprendizaje*. Habitualmente, este plan organiza el conjunto de conocimientos y las capacidades que se pretenden alcanzar como resultado del trabajo de enseñantes y alumnos en una situación concreta para la cual se diseñó el programa. En la mayoría de los casos, el plan especificará y seleccionará aspectos concretos de la lengua que es objeto de aprendizaje y de su uso en situaciones sociales para diversos fines personales y sociales. El plan detalla los objetivos o consecuencias deseables del trabajo de enseñanza y aprendizaje. Podría también señalar el camino hacia esos objetivos y de ese modo servir de guía durante la enseñanza y el aprendizaje.

Para ello se tendrán en cuenta algunos de los factores que menciona a continuación el mismo Breen para la elaboración de programas:

- los conocimientos presentados como prioritarios.
- las capacidades que se quiere que el aprendiente desarrolle (corrección o precisión en las producciones, adecuación social de las mismas y desarrollo de habilidades para ser significativo y compartir significados<sup>12</sup>).
- los criterios para seleccionar y subdividir lo que se propone como objeto de aprendizaje.

---

<sup>12</sup> Las tres agrupaciones de "capacidades" citadas aquí corresponden con las características de tres agrupaciones de programas: el formal, el funcional y el de enfoque por tareas [Breen, 1996, 1997]. No se recogen aquí sus aportaciones para los programas que denomina procesuales puesto que la negociación inherente a los mismos resulta difícil de encajar en el soporte cederrón por sí mismo, esto es, al margen de la aplicación del mismo en un contexto de aula. En las explicaciones de Breen, las capacidades deseadas para los programas formales se acumulan en los funcionales, y éstas se incluyen, a su vez, en las del enfoque por tareas.



- el modo en que se secuencia lo que se ha de aprender.
- la base metodológica en que se sustenta ese aprendizaje.

Asimismo se han tenido en cuenta algunas de las aportaciones de Nunan [1996] en lo que se refiere a objetivos y justificación, *input*, actividades, ejecución, secuenciación y papeles del aprendiente y, cuando proceda, del docente.

Con el título genérico de *Aprender a aprender*, una última tabla –la novena– acoge datos, también transversales y en ocasiones heterogéneos relativos al modo en que se presentan –o al menos se infiere que se hace– las estrategias de aprendizaje y los modos en que el aprendiente o el docente puede organizar su trabajo, con el propósito de determinar si se prevé algún tipo de formulación propia para el trabajo con cedés. No obstante, se asumen como ciertas las aseveraciones de Beatty, quien señala la paradoja de que la enseñanza asistida por ordenador puede (entendido como *tiene capacidad para*) brindar itinerarios de aprendizaje personalizados, pero la realidad de los productos comerciales no parece corroborar esa capacidad:

Autonomy is forested by CALL in different ways. CALL can present opportunities for learners to study on their own, independent of a teacher. CALL can also offer opportunities for learners to direct their own learning [...]. But such assumptions may be questionable for many CALL software programs that follow a lock-step scope and sequence. Such programs give learners only limited opportunities to organize their own learning or tailor it to their special needs. [Beatty, 2003: 10]

En fin, con las pautas y con los fines relatados se aborda el diseño de las tablas, rígido en su concepción pero flexible en su aplicación, para así reflejar la variedad y dispersión de los productos objeto de análisis.

#### *TABLA 1. CARACTERIZACIÓN GENERAL*

Se recogen datos técnicos y comerciales del producto y algunas generalidades que afectan al conjunto del mismo, esto es: informaciones que, en general, permanecen estables a lo largo del desarrollo. Al margen queda el modo en que se concretan los contenidos, actividades o ejercicios, que pueden presentar una caracterización uniforme o bien sustanciales variaciones entre sí. Se incluyen en esta sección algunas generalidades sobre la concepción didáctica del producto, que configuran su arquitectura global, y algunos datos aportados por el fabricante o el autor/a –a modo de declaración de intenciones–, que serán constatados en las siguientes tablas. Se relata asimismo el tipo de organización del producto (tarea, lección, ejercicio, otras o sin determinar) ya que, frente al libro de texto,

de ordenación física y lineal (las páginas), el cederrón tiene capacidad para mostrarse sumamente versátil en su virtualidad. Las definiciones de *tarea*, *lección* y *ejercicio* que aquí se emplean han sido tomadas de Martín Peris [2004: 354-355], quien describe la tarea como unidad de organización del trabajo de aprendizaje de la L2 que consta de conjunto de ejercicios secuenciados y relacionado por su contenido o su finalidad; el ejercicio como unidad mínima independiente de actuación discente, para realizar en el aula o fuera de ella y lección como conjunto cerrado de textos y ejercicios que tiene una secuencia más o menos fija a lo largo de un libro, y que se repite de forma cíclica.

En primer lugar (sección 1), se establece la ficha del producto, a efectos informativos y de catalogación. Los datos referidos a autoría (en muchos casos, los productos son “anónimos”, o bien se usa una misma arquitectura para diversos idiomas) y el año de producción pueden ser significativos para calibrar la dimensión pedagógica del producto en función de las prestaciones tecnológicas del momento:

## 1. CARACTERIZACIÓN GENERAL

### 1.1. FICHA

Nombre comercial.

Fabricante / distribuidor.

1.1.1. Autor/a.

1.1.2. Año de comercialización.

En las siguientes secciones, la tabla determina la facilidad y universalidad de uso del producto, que pueden incidir en la implantación en un contexto educativo determinado y en las posibilidades efectivas de empleo (sin considerar aquí los conocimientos informáticos del docente o del aprendiente). En la medida de lo posible, se ilustra con ejemplos que puedan servir de guía para otros docentes, pues se considera este objetivo como parte de los resultados de la investigación.

Por otra parte, se quieren tomar en cuenta los riesgos que implica el uso de la tecnología (no necesariamente las “nuevas” tecnologías). El libro de texto es un material “estable” que no “falla”, pero ya el empleo de cintas de audio o vídeo comporta problemas técnicos que todos hemos experimentado en alguna ocasión (la imposibilidad de encontrar el segmento buscado en una cinta de audio o de vídeo, por ejemplo). Al margen de la fiabilidad del equipamiento docente y de la pericia del profesor/a (fundamentales ambas), esta sección quiere determinar los eventuales riesgos que el uso del producto entraña por su propia concepción tecnológica. A pesar de ello, se prevé un uso en ordenadores estándar con capacidad multimedia (reproducción de audio y vídeo) también estándar, si bien para completar el análisis se han llevado a cabo modificaciones en las máquinas (por ejemplo, cambios en la resolución de pantalla, actualización de *software* accesorio, etc.)

para usar el producto en las mejores condiciones (si bien no se espera –o no es deseable– que un usuario medio deba acometer esas modificaciones para hacer uso del producto, modificaciones que en los casos de ordenadores emplazados en centros educativos suelen estar bloqueadas por el administrador).

#### 1.1.3. Sistema operativo.

Incompatibilidad con determinados sistemas o versiones de los mismos.

1.1.4. ¿Instrucciones de uso. ¿En el CD, en soporte papel?

1.1.5. Facilidad de uso.

¿Autoejecutable?

Características de instalación.

¿Precisa componentes adicionales?

1.1.6. ¿Dispone el usuario/a del control del programa en todo momento? Ejemplos.

1.1.7. Velocidad de uso.

1.1.8. Interfaz: características (navegación con iconos / textos / otros). Ejemplos.

1.1.9. ¿La navegación dispone de apoyo en la L1?

1.1.10. Calidad visual / auditiva.

1.1.11. ¿Dispone de apoyo técnico / docente externo (conexión a internet / correo-e / tutor externo)?

1.1.12. ¿Dispone de sistema de grabación de voz?

1.1.13. Valoración general del diseño (aspectos gráficos).

1.1.14. Comentarios adicionales.

La segunda parte de esta sección (1.2.) atiende al perfil didáctico general del producto, al margen de sus consideraciones técnicas, a fin de que el docente pueda entender la utilidad del producto en su entorno de acción educativo. A diferencia del libro de texto, de manipulación rápida, adentrarse en los contenidos de un producto informático requiere una notable inversión de tiempo. Por otra parte, las informaciones incluidas en las cajas o envoltorios suelen ser de tipo publicitario y de escasa relevancia para el docente. Los ítems contemplados son los siguientes:

#### 1.2. GENERALIDADES SOBRE EL PERFIL DIDÁCTICO

1.2.1. Tipo de producto: curso / *vocabulary builder* (orientado al desarrollo léxico) / práctica de actividades o destrezas / etc.

A pesar de estar presentado aquí, el apartado 1.2.3. se nutre de un análisis más complejo, resultado del trabajo con las restantes tablas. La razón reside en que con frecuencia muchos productos se presentan como ajustados a un nivel determinado sin determinar los

criterios (por ejemplo, la adscripción a un determinado currículum) de tal asignación. En ocasiones, el nivel declarado y el nivel presumiblemente real no se ajustan.

1.2.2. Nivel declarado.

1.2.3. Nivel previsto y perfil del aprendiente.

En los productos analizados (salvo escasísimas excepciones), la noción de nivel no recoge los descriptores propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia* (algunos de los que componen el corpus son anteriores a su publicación, son ajenos a los entornos curriculares europeos por haber sido desarrollados por empresas o instituciones no pertenecientes a la Unión Europea, o simplemente lo ignoran). Por esa razón se preservará el nivel designado por el producto (comúnmente inicial, intermedio y avanzado), si bien, cuando proceda, se podrán matizar tales términos de acuerdo con los descriptores del *MCER* para situar oportunamente el nivel en el caso de que se preste a confusión.

Una buena parte de los productos analizados en el corpus forman parte del material “complementario” de un libro de texto. Este segmento resulta especialmente interesante por la presumible orientación pedagógica del cederrón y también por tratarse de productos en los que presumiblemente la intervención didáctica ha sido significativa. Se pretende determinar aquí esos vínculos:

1.2.4. ¿Relacionado con un determinado libro de texto, ¿cuál?

¿Función en relación con el libro de texto?

Se ha señalado ya la indeterminación de muchos de estos productos, dato que se hace explícito aquí.

1.2.5. ¿Adscripción explícita a un determinado currículum de ELE?

La tabla se interroga a continuación acerca de las informaciones estrictamente educativas con las que cuenta el docente (o el aprendiente). A diferencia de los materiales impresos, los cedés no suelen contar con “libro del profesor”, hecho éste que compromete la implantación de estos recursos, sobre todo por la falta de tradición en el empleo de los mismos y la complejidad de manipulación. Los docentes pueden desenvolverse intuitivamente con un libro de texto desconocido (presuntamente al menos), pero esta capacidad no es extrapolable al uso del cederrón.

1.2.6. ¿Instrucciones específicas para el docente?

1.2.7. Estructura didáctica: ¿unidades / lecciones / temas / sin estructura perceptible / otra?

También en la primera sección, pero resultado de un análisis de las secciones posteriores, se anuncia el tipo de enfoque que presenta el producto. Este emplazamiento en un lugar primero ha de servir al lector para formarse una idea del tipo de trabajos esperables en las secciones posteriores.

1.2.8. Metodología / enfoque predominante.

1.2.9. Objetivos y contenidos declarados. Relación con los contenidos.

1.2.10. Concepto de progresión.

1.2.11. Comentarios generales.

#### *TABLA 2. COMPRENSIÓN AUDITIVA*

Entendiendo que la audiovisualidad (integrada o no con otros constituyentes) fundamenta una de las grandes aportaciones de los cedés y de la mayor parte de soportes informáticos, este apartado y el de comprensión lectora ocupan buena parte del análisis del producto. De hecho, algunos estudios (Brett, citado por Grgurovic y Hegelheimer [2007]) concluyen que la gran mayoría de aprendientes (hasta el 86,9% en el trabajo de Brett) creía que las actividades en entornos multimedia se presentaban para mejorar su capacidad de comprensión auditiva. Otros [Vangehuchten y Crespo, 2010], no obstante, mantienen que las investigaciones en este sentido son insuficientes hasta la fecha para establecer aseveraciones concluyentes sobre la audiovisualidad.

En ambas secciones se incluye un subapartado adicional referido al *input* ofrecido. Es decir, frente a la eventualidad de la producción escrita o la expresión oral, la comprensión auditiva y lectora ofrece un material lingüístico al aprendiente que se considera sumamente relevante para el propósito de esta investigación.

La primera sección contempla rasgos generales referidos a la cantidad, duración y calidad de los audios, la presencia o no de apoyos iconográficos y la facilidad de uso. La segunda sección pretende caracterizar el material lingüístico, características, relevancia y contextualización. La tercera sección se nutre en parte del análisis previo para intentar determinar el uso didáctico de ese material lingüístico: la presencia o no de objetivos, la determinación de los mismos, las acciones / actividades previstas (incluidas las capacitadoras y las posteriores a la acción / actividad propuesta) y su relación con los contenidos en que se inscriben.

Se intenta igualmente determinar la caracterización específica del trabajo de comprensión auditiva: actividades articuladas en procesos de comprensión *bottom-up* / *top-down*, considerando que determinados productos muestran un tratamiento muy tradicional para el trabajo de esta destreza, y considerando los problemas que expresa Harben [1999: 27]:

in the traditional approach to teaching listening comprehension (derived from grammar-translation and audio-lingual practises) there is an emphasis on working on bottom-up skills (e.g. aural grammar drills). If real-life listening essentially involves top-down and bottom-up processes working interactively, the traditional approach is unlikely to provide the right kind of listening practice in itself. In the heyday of the Communicative Language Teaching approach, there was a tendency to focus on working on top-down listening skills. Again, assuming the interactive nature of real-world listening, such an approach used in isolation is unlikely to provide appropriately balanced listening practice. One obvious way to avoid the shortcomings of both these approaches is to aim for a dual focus on bottom-up and top-down-processes.

Se brindan asimismo ejemplos de algunas de ellas (e ilustraciones cuando se considere oportuno).

Finalmente, se reservan espacios abiertos para describir las relaciones y aportaciones referidas a la comprensión auditiva y en el soporte en que se inscriben: el cederrón.

Conscientes de los problemas de operar con tablas asociadas a destrezas, el análisis prevé una caracterización técnica de los trabajos de comprensión auditiva. Se detalla en este punto (para ésta o posteriores tablas) que la presencia de audios (o de otro tipo de *inputs* en sucesivas tablas) no significa que el producto desarrolle un trabajo específico con esa destreza, pues ciertamente aparecen cedés en esta investigación en que los que el material auditivo no exige comprensión por parte el aprendiente (en ocasiones, porque sus características forman parte de unas competencias ya adquiridas; en otras, en cambio, el cederrón no ofrece mayor detalle de cómo puede comprender el aprendiente ese material). Se señalarán aquí ambos casos, pero se considerarán preferentemente aquéllos que sí presentan actividades e interacciones sobre el material sonoro.

Las primeras variables son, como en otros casos, sumamente genéricas, pero orientadas a valorar la cabida del producto en un determinado entorno de aprendizaje.

## 2. COMPRENSIÓN AUDITIVA

### 2.1. General.

#### 2.1.2. ¿Dispone de audios?

#### 2.1.3. ¿Dispone de apoyo visual (fotografías, dibujos). ¿Es relevante / recurrente / contextualizador?

- 2.1.4. ¿Dispone de vídeos?
- 2.1.5. Número de audiciones / porcentaje.
- 2.1.6. Calidad de las audiciones: formato, facilidad, rapidez de uso.
- 2.1.7. Duración media de las audiciones.
- 2.1.8. Dicción.
- 2.1.9. Comentarios adicionales.

La segunda sección se atiene al material lingüístico presentado: su perfil, y, en función del mismo, establecer eventuales comparaciones con los objetivos didácticos previstos. Es, en rigor, el *input* presentado como objeto de procesamiento, con la relevancia para el aprendizaje que se le atribuye (véase el capítulo 3, en especial las características que le asignan Ellis y VanPatten). Las variables contempladas son las siguientes:

## 2.2. MATERIAL LINGÜÍSTICO

### 2.2.1. Tipología dominante y caracterización.

¿Monólogos / diálogos “auténticos” (noticias, canciones, textos literarios, otros)?

¿Material “no auténtico”? ¿naturalidad? Ejemplos.

2.2.2. Variedades del español: variedades diatópicas (caracterización) / variedades diastráticas (caracterización).

En ésta y en otras secciones se pretende determinar cuál es la unidad lingüística del material auditivo que gobierna el trabajo en el cedé, entendiendo el discurso como unidad básica comunicativa, más allá de enfoques basados en la oración [Martín Peris, 2004: 359] o, con demasiada frecuencia en estos soportes, la palabra. Con tal determinación, el lector podrá prever el rendimiento didáctico y la adecuación de eventuales explotaciones (en ocasiones un determinado segmento, catalogable como discurso y presentado como tal, es sin embargo explotado con un enfoque que regresa a la oración como unidad de trabajo, un perfil no exclusivo de los cederrones, por supuesto). Se da cabida igualmente a la explicitación de otras unidades con la correspondiente justificación (para productos o secciones de los mismos que empleen el material auditivo para trabajos como el de pronunciación, por ejemplo).

### 2.2.3. ¿Es posible determinar una unidad lingüística? ¿Cuál? Justificación.

En el caso de que el material auditivo tenga formato audiovisual (o con otro tipo de indicaciones), se explora si se presenta de forma significativa rasgos del lenguaje gestual. Sobre este particular, vale la pena subrayar las grandes expectativas [Wagner, 2007] que reposan sobre el vídeo como facilitador de la comprensión auditiva y vía de acceso a componentes extralingüísticos. Sin embargo, tal concepción incide en un error obvio: la

dimensión didáctica del uso del vídeo no reside en su presentación como material audiovisual sino en la explotación didáctica que se hace de él. En otro lugar [Yagüe, 2008, 2010] me he referido al despropósito didáctico que supone su uso, por ejemplo, en pruebas de evaluación de comprensión auditiva donde

algunas de las explotaciones editadas inciden (casi) exclusivamente en el componente auditivo del vídeo, con explotaciones de trabajo tradicionales: el aprendiente debe ver (sin una razón obvia para hacerlo) un vídeo, escuchar con atención los contenidos del mismo, leer las preguntas y escribir las respuestas: un esfuerzo más que extraordinario que puede generar notable ansiedad [...]. Es, sin duda, saludable compilar vídeos para su utilización en el aula, pero lo es más fomentar la preparación para que la selección sea relevante en términos de aprendizaje y para que las actividades de explotación sean las adecuadas...

Casañ [2009] profundiza en estas mismas ideas, con aportaciones de la psicología cognitiva, y propone algunos estudios de campo que ponen de relieve que la utilización de muestras audiovisuales no ha alcanzado la madurez didáctica esperable.

Nuevamente, el error consiste en confundir el medio con el mensaje, y en este caso, la aprehensión significativa –incluido el rendimiento de los componentes no verbales– no depende del formato, sino del “realce” de esos contenidos en las actividades programadas.

2.2.4. ¿Comunicación no verbal perceptible? ¿Función definida en la audición?  
Caracterización.

Igualmente el análisis de material auditivo quiere establecer si existen y se ponen de manifiesto rasgos coadyuvantes relevantes para la descodificación adecuada del mensaje (entonación significativa, cooperación entre los interlocutores, inferencias en los diálogos, conocimiento compartido...).

2.2.5. ¿Características sociopragmáticas (cooperación, inferencias...) perceptibles?  
¿Función definida en la audición? Caracterización.

Esta sección de la tabla se completa con otros datos; los siguientes:

2.2.6. ¿Incluye audiciones asociadas con pronunciación exclusivamente?  
Caracterización y ejemplos.

2.2.7. ¿Incluye texto: instrucciones, transcripción, traducción L1, subtítulos?

2.2.8. ¿Incluye apoyos adicionales (diccionarios, resúmenes gramaticales, hipertextos, glosarios, internet)? Caracterización y ejemplos.

2.2.9. Comentarios adicionales.



En este sentido son pocos los análisis que abordan el papel que las “ayudas” brindan al usuario en su relación con el material auditivo [Pujolà, 2002; Grgurovic y Hegelheimer, 2007, entre otros]. El repertorio más amplio de ayudas analizado corresponde al *software* analizado por Pujolà (*ImPRESSIONS*), que incluía el uso de diccionarios, notas culturales, la transcripción, subtítulos, los controles del reproductor de vídeo (la posibilidad de detener o rebobinar la secuencia o parte de ella para disponer de una nueva audición / visionado), retroalimentación y un módulo en el que se propone la ayuda de “expertos” (de los que obtener informaciones metalingüísticas); un repertorio de ayudas amplio, por lo demás infrecuente en la mayoría de productos disponibles. El estudio pone de relieve algunas de las estrategias empleadas por los aprendientes durante las actividades de audición, pero como sucede en el de Grgurovic y Hegelheimer detecta muchas variables individuales. Convendrá por tanto investigar, en condiciones de uso, los constituyentes de ayuda más eficaces para la adquisición y las características de los mismos, sobre todo su momento de administración. La investigación de Grgurovic y Hegelheimer apenas determina que los aprendientes preferían y usaron más los subtítulos que la transcripción (sin otras implicaciones, por ejemplo, las que se puedan derivar del hecho que en el estudio de Grgurovic y Hegelheimer los aprendientes de nivel avanzado utilizaron más y durante más tiempo los subtítulos que los de niveles bajos). Asimismo es relevante en este campo establecer el papel y la frecuencia de solicitud de ayuda cuando el trabajo de comprensión cuenta con una serie de actividades capacitadoras previas a la audición. Ambos factores son determinantes para configurar un diseño adecuado de estos recursos.

La tercera sección de este apartado atiende al uso didáctico de ese material auditivo. Comoquiera que muchos de los productos analizados no incluyen informaciones sobre los objetivos perseguidos, se distingue entre aquéllos que efectivamente lo hacen y los que se pueden inferir a partir del trabajo propuesto y el modo en que es contextualizado el material sonoro.

### 2.3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

#### 2.3.1. ¿Objetivo(s) declarado(s)?

#### 2.3.2. Objetivo(s) manifiesto(s): *Input* / ejemplo / práctica (de gramática / función / repertorio gestual / vocabulario / contenidos sociopragmáticos). ¿Integrados?

#### 2.3.3. ¿Contextualización?

A continuación se describen las actividades referidas al material auditivo y la secuenciación de las mismas y la pertinencia del material, las actividades y el marco (tarea, lección, ejercicio en que se insertan). En determinados casos, se describen únicamente las más significativas, pero vale la pena apuntar que en muchos casos el trabajo de

comprensión auditiva se confunde [Ramírez y Alonso, 2007], se asocia casi exclusivamente con el de reconocimiento de piezas léxicas en interacciones cerradas (sí / no; verdadero / falso) [Yagüe, 2010], con resultados eventualmente tergiversados en la medida en que se ignora el peso que ejerce la aportación de lo visual, estática o dinámica, en la comprensión.

2.3.4. ¿Existe(n) actividad(es) de pre-audición? Caracterización y ejemplos.

2.3.5. Acción(es) prevista(s).

¿Audición(es) selectiva(s)? Caracterización.

¿Audición(es) global(es)? Caracterización.

2.3.6. Análisis de la acción (adecuación / pertinencia / etc.).

Relación del material / acciones con el tema / la unidad didáctica.

Relación del material / acciones con los contenidos del sistema formal.

Relación del material / acciones con los contenidos funcionales.

Relación del material / acciones con la realidad / los contenidos sociocultural(es)

2.3.7. ¿Se integran otras destrezas? ¿Cuáles?, ¿cómo?

2.3.8. ¿Se prevé algún tipo de interacción? Tipo(s), caracterización (en solitario / en el aula / fuera del aula / con compañero/a).

2.3.9. ¿Existe(n) actividad(es) posterior(es)? Ejemplos.

En el desarrollo de las tablas de análisis merece especial consideración todo lo referido al tratamiento del error, y el modo en que un producto informático lo puede abordar, ya no sólo en términos de corrección sino también de retroalimentación.

2.3.10. Tratamiento del error.

Corrección(es) prevista(s). Descripción (abierta / cerrada / interpretable).

¿Existe posibilidad de repetición?

¿Se ofrece explicación / justificación?

Caracterización y ejemplos del *feedback*.

2.3.11. ¿Se establece concepto de progresión / complejidad? Caracterización y ejemplos.

2.3.12. Comentarios adicionales.

Con todo, se subraya el carácter esencialmente parcial de este apartado, considerando que la integración de lo audiovisual es prácticamente inherente al formato cedé, y que la complejidad del procesamiento del componente auditivo permanece inexplorada en buena medida en lo que se refiere los mecanismos cognitivos que implica en una lengua extranjera, con intervención de factores que no suelen ser tenidos en cuenta en el diseño de los materiales de enseñanza y aprendizaje, desde los emocionales [Hinojosa et al.,

2010], asociados al significado, el valor de la sílaba como unidad de procesamiento [Pérez, 2009; Afonso y Álvarez, 2009] o las interesantes sugerencias apuntadas por Toro quien en un reciente estudio determina que los participantes del mismo

generalizaban la regla a nuevas palabras cuando ésta se implementaba sobre las vocales, pero no cuando se implementaba sobre las consonantes. Las vocales eran, pues, el objetivo preferente de las generalizaciones. De manera importante, este resultado no dependía de diferencias acústicas entre vocales y consonantes. El mismo patrón de resultados se encontró cuando se controló por posibles diferencias físicas entre ellas (Toro, Shukla, Nespors y Mehler, 2008). Así, el uso de lenguajes artificiales ha mostrado una doble especialización. No sólo las consonantes están más directamente implicadas en procesos léxicos, sino que, a su vez, las vocales están más implicadas en el aprendizaje de reglas. [Toro, 2010]

### TABLA 3. EXPRESIÓN ORAL

A diferencia de la tabla anterior, ésta se presenta circunscrita a las limitaciones del producto, pues el trabajo concreto de esta destreza queda en principio comprometido por la presencia o no de sistemas de grabación de voz y de reconocimiento del habla<sup>13</sup> (tal y como se establece en el subapartado primero). Sólo si el producto dispone de tales prestaciones, cobra sentido el subapartado segundo, de concepción didáctica, que intenta describir las interacciones previstas con la máquina. Con todo, la situación más previsible es que la producción oral se limite a piezas de léxico o enunciados muy cortos, y que los sistemas de reconocimiento de habla se concentren en aspectos como la comprensibilidad articulatoria, cuya utilidad es en ocasiones dudosa debido a la dificultad de interpretación

---

<sup>13</sup> Las tecnologías de reconocimiento del habla escapan –con mucho– a mis escasos conocimientos informáticos. Como ya se ha dicho, no se van a abordar en esta investigación aspectos tecnológicos si no son estrictamente necesarios. En su momento, se documentará el funcionamiento de estos sistemas para dar cuenta únicamente de la eventual concepción didáctica que subyace en cada uno de los productos en relación con la expresión oral, y se remitirá al lector a fuentes más documentadas. Con todo, es sobresaliente el hecho de que la publicidad de estos productos (sobre todo en el mercado norteamericano) apuesta por la expresión oral: “aprenda a hablar español” parece el lema preferido.

Se trata de tecnologías que han avanzado enormemente (tanto en reconocimiento como en producción de voces sintéticas), tal y como se puede comprobar en la demostración disponible:

<http://tts.loquendo.com/ttsdemo/default.asp?page=id&language=es>

(citado por Joaquim Llisterra en un curso en 2010) con proyectos de investigación hacia *emotional voices*, entre otros. Nada de eso está presente en los cedé analizados y aún parece lejos de realidades educativas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras. La eventual implantación de tecnologías de este tipo requerirá un profundo análisis de su papel en la didáctica, más allá de la fascinación (comprensible) por el componente tecnológico.

y a la arbitrariedad de la información retroalimentada, aunque seguramente ha de experimentar importantes mejoras tecnológicas –y *feedback* pedagógico– en los próximos años [Cazade: 1999]. Al margen de lo comunicativo, hay general unanimidad en que el ordenador es una excelente herramienta para el apoyo a la pronunciación (Rogers [1998]) y también específicamente para la prosodia (Kaltenböck [2001] y Hincks [2003]), con observaciones que pusieron de manifiesto que determinados aprendientes que recibieron retroalimentación audiovisual lograron mejores resultados que aquéllos que únicamente dispusieron de retroalimentación auditiva. A pesar de ello, la citada retroalimentación visual acostumbra a adoptar forma de gráficas diversas cuya interpretación no es por lo común fácil (lo que nos llevaría a pensar que algunos de esos estudios tal vez se fundan en grupos de observación algo restringidos), ni tampoco especialmente significativa en la medida en que predomina un valor evaluador en términos de proximidad a la dicción de un hablante nativo.

Montero et al. –entre otros muchos investigadores– establecen el diagnóstico de este tipo de trabajo, apoyándose en las evaluaciones confeccionadas por un grupo de aprendices:

The hypothesis about speaking activities was generally confirmed: these activities were negatively evaluated by our students although their level, content, number of exercises and clarity in presentation were positively assessed by them. This is a clear consequence of the fact that speaking is one of the skills that poses greater problems for computers. Computers assess the students' performance just by checking their production with the information stored in memory but are unable to fully understand it. Besides, of all four skills, speaking is currently clearly beyond computers' working possibilities as most computers are not able to reliably perceive the student's input, to compare it with a model and provide pedagogically valid feedback. The programs examined require the student to talk to the computer but the computer cannot provide the student with an answer, therefore interaction fails. [1999: 57]

Con todo, la euforia que parecen destilar muchas comunicaciones acerca de las posibilidades de la interacción oral y el reconocimiento del habla pueden dar lugar a conclusiones a mi juicio erróneas. Chapelle [2001b: 12] se encarga de poner las cosas en su sitio de forma tajante: Success in technologies such speech recognition is not equivalent to success in technologies for second language learning, al tiempo que subraya la distancia que separa la investigación en adquisición de lenguas y tecnología: We do not see a lot of courseware that we would consider truly "intelligent" in use today despite some research. Moreover, little evidence would suggest that research in second language acquisition and CALL are moving us rapidly in that direction. Instead, it would be difficult to argue that any of the findings from SLA research have been fruitfully applied to the evolution of intelligent CALL [Chapelle, ibídem: 6]. Los apuntes de esta profesora acerca de los avances en tecnologías de reconocimiento del habla deben ser en nuestro caso oportunamente matizados: en efecto, la mayoría de investigaciones –asociadas a empresas de comunicaciones y telefonía, y ajenas por lo general al mundo de la enseñanza– se fundan en la síntesis, digitalización y

reconocimiento de la producción de hablantes nativos, entre los que –con sumas dificultades– es posible establecer ciertos parámetros estándar (una parte de las mismas se orientan, por ejemplo, a la traducción automática [Kaltenböck, 2003] de mensajes telefónicos en los que, sin embargo, cada uno de los interlocutores usa su lengua materna con la fluidez y la dicción características de un nativo). Todo ello, sin embargo, se viene abajo cuando se trata de actuar con hablantes no nativos, con una pronunciación “defectuosa” y sujeta a un sinnúmero de variables. Es más que dudoso que este segmento, extremadamente heterogéneo, resulte atractivo en términos económicos para el mercado actual, y quizá se beneficie en el futuro de investigaciones residuales, con un coste menor que el que representa en la actualidad. Por otra parte, el trabajo de producción oral (y reconocimiento de esa producción) acostumbra a estar despojado de atención al significado (véase abajo Hincks, 2003).

Seguramente, la revisión más objetiva del estado actual de las posibilidades de la enseñanza asistida por ordenador y la producción oral ha sido desarrollada por el citado Hincks [2003], a quien regresaré más tarde ya que evalúa estos aspectos para uno de los productos incluidos en el corpus (si bien en su caso estudia la versión del mismo fabricante para estudiantes de inglés):

The signal analysis software used for displaying pitch contours is a mature technology that has been functioning reasonably well for many years. A newer technology used in CALL for the last decade is automatic speech recognition, ASR. ASR has held the tantalizing promise of enabling a truly communicative feedback-providing framework for CALL, by letting learners “converse” with a computer. However, significant advances in natural language processing and computational power are necessary before native speaker can converse with a computer about anything beyond the constraints of limited domains. These challenges are multiplied for the prospect of accented users using speech recognition, since their pronunciations cannot be represented in a general language database without diluting the precision of the recognition. [...]

The basis of ASR technology is the probabilistic comparison between the signals received by the system and what is known about the phonemes of a language as represented in a database containing recordings of hundreds of native speakers of the language. Because of ASR’s mathematical nature, numerical scores can be derived representing the deviation between a signal and an acoustic model of the phoneme it is hypothesized to represent. These scores can then be given to the learner as a type of feedback measuring a quantifiable distance from a target phoneme. However, it is not possible with current technology to say in what way the signal has deviated from the model, and this means that feedback is not corrective or constructive, but merely a sort of evaluation of the signal. [Hincks, 2003: 6]

Como apuntaba, la mayoría de usuarios no serán capaces de interpretar esos resultados, frecuentemente en forma de gráficos espectrográficos, ni, por otra parte, tampoco muchas de esas representaciones gráficas serán representativas en tanto que la comparación con

el modelo o modelos almacenados resulta muy limitada, y las variaciones de edad, sexo, lengua materna del aprendiente, etc. pueden producir distorsiones considerables. Sea como fuere, resulta fundamental conocer cuáles son las prestaciones y limitaciones actuales de este tipo de tecnología para evaluar en qué consiste el diseño de un cedé respecto a estos contenidos y por qué.

Conocidas éstas, será momento de responder qué razones didácticas –si las hay– explican la inclusión de determinadas actividades de grabación. Por otra parte, y conocidas éstas también, se pretende indagar cómo se suplen posibles esas carencias técnicas. Las alternativas, que se detallan en el capítulo 4 de esta investigación, muestran soluciones imaginativas y motivadoras para el aprendiente, entre ellas, por ejemplo, la de apostar por un reconocimiento limitado (en una producción no libre): el programa formula una pregunta y el usuario debe emitir verbalmente una de las tres respuestas ofrecidas, de modo de la capacidad de reconocimiento del programa puede ser más fina; si, en efecto, se produce tal reconocimiento, la “conversación” prosigue... Otras alternativas (como la que yo mismo articulé para uno de mis trabajos<sup>14</sup>) parten de la aceptación que *Essential feedback is provided by the human, with the computer as a mere tool for visualization* [Hincks, 2003: 5] y que a *CD-ROM course [...] is best used not as a teacher replacement but as an expert tool to guide learners on their way to autonomy* [Kantelböck, 2001: 189], o incluso renuncian por completo a cualquier tipo de retroalimentación, apostando entonces por un componente enteramente lúdico (presumiblemente motivador, pero no forzosamente procurador de aprendizaje).

Las variables incluidas, teniendo en cuenta las limitaciones tecnológicas que suelen presentar estos soportes, son las que a continuación se detallan. En algunos casos, este apartado no será contemplado.

---

<sup>14</sup> Intenté contemplar esas carencias en el cedé que elaboré (2003) para la Subdirección General de Cooperación Internacional del MEC, con una tecnología que no admitía la grabación del usuario. Su concepción sugería que el producto fuera utilizado en el aula, con la supervisión del profesor/a, y se proponía al aprendiente que interactuara con otros compañeros/as en relación con el *input* recibido antes de proseguir con la interacción con la máquina. En el cedé titulado *Dan que hablar. Anuncios para la clase de español* (2006), utilicé el propio sistema de grabación que incorpora Windows, algo rudimentario, pero suficiente: cuando el aprendiente ha de grabar su voz, el programa abre automáticamente ese grabador; el estudiante debe guardar su producción (en el ordenador desde el que trabaja en las dependencias del centro) para que el profesor/a, el estudiante o ambos la pueda(n) escuchar más tarde con algún propósito definido y deseablemente negociado con antelación (corrección, comparación, reflexión, etc., algo que dependerá también de la tarea propuesta y de las razones para llevarla a cabo). La grabación, en principio, se puede desarrollar en un clima de escasa ansiedad para el aprendiente, entre otras razones por la simplicidad técnica del mecanismo empleado.

### 3. EXPRESIÓN ORAL

#### 3.1. General.

3.1.1. ¿Dispone de sistema de grabación de voz?

3.1.2. ¿Dispone de sistema de reconocimiento de habla? Características.

3.1.3. Número de grabaciones previstas.

3.1.4. Duración media de las grabaciones.

3.1.5. ¿Existen otras formas de expresión oral (sugeridas / implícitas / externas al cedé / otras)?

3.1.6. Comentarios adicionales.

Y, en segundo lugar, el perfil didáctico previsto para la producción oral (sobre algunos detalles, véanse los comentarios apuntados para la tabla 2.3., de comprensión auditiva):

#### 3.2. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

3.2.1. ¿Objetivo(s) declarado(s)? Características / justificación. Práctica predominante de vocabulario (discriminación / otros) / "interacción" virtual / pronunciación.

3.2.2. Objetivo(s) manifiesto(s).

Práctica de gramática / función / vocabulario / contenidos sociopragmáticos / pronunciación.

3.2.3. ¿Existen prácticas integradas?

En relación con la concepción didáctica, se analizan inmediatamente después las actividades que el aprendiente ha de desarrollar:

3.2.4. ¿Existe(n) actividad(es) de previas? Caracterización y ejemplos.

3.2.5. Acción(es) prevista(s).

¿Producciones(es) selectiva(s)? Caracterización.

¿Producción(es) global(es)? Caracterización.

y los modos concretos en que se llevan a cabo, y la pertinencia de las mismas. Además de un eventual sistema de grabación (tecnológicamente complejo), se quiere determinar qué procedimientos puede concebir un responsable docente (no el programador informático) para estimular la producción oral. De hecho, es legítimo –y seguramente muy conveniente– idear otras fórmulas al margen de la arquitectura del cedé, pues tampoco los materiales convencionales (el libro de texto, el cuaderno de ejercicios...) admiten la inclusión de la producción oral del usuario, pero no por ello dejan de efectuar propuestas en este sentido.

3.2.6. Análisis de la acción (adecuación / pertinencia / etc.).

Relación de la actividad(es) / acción(es) con la unidad didáctica.

Relación la(s) actividad(es) con el tema.

Relación de la(s) actividad(es) / acción(es) con los contenidos del sistema formal.

Relación de la(s) actividad(es) / acción(es) con los contenidos funcionales.

Relación del material / acciones con la realidad / los contenidos sociocultural(es).

3.2.7. ¿Se integran otras destrezas? ¿Cuáles?, ¿cómo?

3.2.8. ¿Se prevé algún tipo de interacción? Tipo(s). Caracterización (en solitario / en el aula / fuera del aula / con compañero/a).

3.2.9. ¿Existe(n) actividad(es) posterior(es)? Ejemplos.

Respecto a la corrección –en los casos en que existe–, ésta acostumbra a formularse como comparación espectrográfica entre los datos almacenados y los recogidos durante la grabación / nueva producción. Durante los análisis se ha puesto a prueba la fiabilidad de este proceso; los datos se recogen en este apartado.

3.2.10. Tratamiento del error.

Corrección(es) prevista(s). Descripción (abierta / cerrada / interpretable).

¿Existe posibilidad de repetición?

¿Se ofrece explicación / justificación?

Caracterización y ejemplos del *feedback*.

3.2.11. Características de la evaluación espectrográfica.

3.2.12. ¿Se establece concepto de progresión / complejidad? Caracterización y ejemplos.

3.2.13. Comentarios adicionales.

#### TABLA 4. COMPRENSIÓN LECTORA

De nuevo se establecen tres subapartados, como sucedía con la tabla 2, para describir el material lingüístico que el programa ofrece y su explotación didáctica, en los términos que se establecían más arriba. Se incide en las posibles prestaciones que pueda brindar lo multimedia a la comprensión lectora (especialmente la hipertextualidad o lo hipermedia, ya sea en forma de glosarios, traducciones, referencias lexicográficas o *inputs* auditivos o audiovisuales), puesto que a priori la lectura se presenta como la destreza tecnológicamente más estable para el soporte informático y por ello quizá la más apta para reconducir nuevas orientaciones pedagógicas que atiendan al hecho de que

la lectura ya no se considera como una descodificación basada exclusivamente en el texto, sino una interacción entre el texto y el lector. El grado de contribución de uno y otro a la comprensión lectora depende, por un lado, del conocimiento previo, la competencia estratégica, la proficiencia lingüística del



lector y, por otro lado, de la estructura, el esquema (tema, microproposiciones, estructura semántica, estructura retórica, etc.) del texto. Activar, procesar y elaborar estos componentes refleja una interacción dinámica entre el texto y el lector en varios niveles cognitivos. El lector ya no se ve como un “descifrador” de los textos sino como un colaborador con el escritor. [Ruan y Llobera, 1997: 1059]

Y entre esas orientaciones, sin duda, el soporte parece de nuevo adecuado para ofrecer estrategias de comprensión lectora, capaz de sobrepasar la tradicional idea de utilizar el texto como material de apoyo para enseñar los contenidos lingüísticos o socioculturales [ibídem]. De hecho, en el mercado editorial menudean los productos destinados exclusivamente a la lectura, si bien éstos se orientan al mercado infantil y la adquisición de la L1. El sector de la enseñanza del ELE no ha abundado en este tipo de productos en soporte cedé: apenas unos pocos títulos como los titulados *Aprende español con el hijo de Astérix* (basado en un documento auténtico y completo: el cómic del mismo título; véase 4.2.2.2.) o *En clave de sol* (Difusión, 1996), una suerte de novela hipertextual e ilustrada (insólitamente compatible sólo con las plataformas Macintosh –lo que supuso una difusión limitada– y con una pobreza tecnológica que impide que haya sido calificado como multimedia, según se establecerá en 4.2.2.5.). En cambio, la internet sí ofrece numerosos ejemplos y con continuidad: las lecturas graduadas que regularmente publica el Centro Virtual del Instituto Cervantes constituyen un buen ejemplo de ello, aunque se limiten a desarrollos hipertextuales (con frecuencia solamente lexicográficos).

Se tratará en todo caso de intentar determinar si la interacción con el texto se aproxima a lo que estipula Plass [1998: 38-39]:

In the case of reading skills, the process of text comprehension includes the following: (a) processing of prerequisite knowledge; (b) paying attention to and selecting relevant information; (c) building internal connections (i.e., reorganizing the new information in short term memory into a coherent form); (d) building external connections (i.e., integrating new information with the existing prerequisite knowledge into the learner's mental model).

En cualquier caso, como apuntaba, no existen demasiados productos específicamente diseñados para el desarrollo de la comprensión lectora para el español como lengua extranjera (sí para hablantes nativos, básicamente productos infantiles de introducción a la lectura), con pocas excepciones en el corpus estudiado como las citadas o un curioso *A otro nivel. Intermediate Spanish* (analizado en 4.2.2.1.) que se apoya en textos literarios españoles y latinoamericanos. Tampoco parece que la comprensión lectora como tal ocupe en papel predominante en este soporte. El soporte informático contiene innegables bondades frente al papel (hipertextualidad, traducción a la L1, acceso a glosarios, audio-textos –en ocasiones de generación automática [Kilickaya, 2006]–, etc.), que han sido

exploradas, como decía, en interesantes páginas web, entre ellas las más sobresalientes, al menos en cantidad de producción, la sección de *Lecturas graduadas* o *Historias bajo la luna*, ambas editadas por el Centro Virtual del Instituto Cervantes, con buenos ejemplos de estas posibilidades. No obstante, parece como si los desarrolladores de materiales electrónicos cedieran al texto impreso las responsabilidades de ejercitar la lectura en una L2. La confirmación de este extremo se establecerá en las comparaciones del corpus (capítulo 5).

Con todo, conviene no olvidar que la lectura en pantalla suele resultar antipática e incómoda para muchos usuarios, que prefieren imprimir los textos que van a leer (asignatura en cierto modo pendiente para muchos cedés, que no suelen admitir la impresión de sus pantallas, o de algunas de ellas, aunque ello suponga el “regreso” a “material impreso”). Quizá sea por una disposición gráfica tradicional, pero lo cierto es que la aversión existe; seguramente el diseño de páginas web pueda aportar soluciones para paliarla, ya que, por ejemplo, ciertos modelos gráficos en los que los textos se reparten en cajas o secciones de pequeña extensión (los empleados por los periódicos *online*, por ejemplo) suelen gozar de buena aceptación, a pesar de que los caracteres tipográficos empleados son pequeños y estos textos suelen estar salpicados de publicidad colorista y en ocasiones dinámica, que dispersa la atención y perturba la lectura... Son muchas las personas que deciden imprimir un correo electrónico para leerlo con “comodidad”, pero muy pocas las que hacen lo mismo con la portada de un diario virtual. Posiblemente a juicio de algunos expertos, los renglones cortos resultan eficaces para contrarrestar esos problemas, pero los creadores de cedés parecen tener más en mente las páginas impresas que las virtuales. Sobre estos asuntos véase Tseng [2008], quien refiere algunas de las implicaciones pedagógicas que la lectura en pantalla comporta.

En el otro extremo, sin embargo, la posibilidad de que el cedé sea el encargado de leer en voz alta (y con la dicción o dicciones programadas) el texto. Aunque ha sido ésta una técnica de clase discutida, ciertas investigaciones [Amer, 1997] constatan los beneficios de la misma entre estudiantes iniciales (de inglés, en los casos analizados), en especial, por lo que ahora nos interesa aquí y en relación con la aprehensión de significados, por la tendencia de estos aprendientes a proceder a una lectura palabra por palabra en la que se pretende captar el significado de todas y cada una de ellas. El ordenador –y en concreto el cedé– puede ser buen instrumento para reconducir esa forma de aprendizaje en favor de la de significados de unidades superiores. Otros aspectos asociados con lo multimedia no parecen dar lugar a modificaciones relevantes en los resultados asociados con la comprensión; así por ejemplo en el estudio experimental que llevaron a cabo Lin y Chen [2007] no se hallaron diferencias entre el rendimiento de imágenes estáticas o dinámicas,

ni tampoco en los refuerzos formulados como pregunta o como descripción. Tampoco las conclusiones de Yanguas [2009] parecen establecer grandes diferencias (en su caso relativas a la producción poslectora en la que intervenía el vocabulario aparecido en la lectura, a pesar de que en el proceso de captación sí detecta actuaciones significativamente mejores que las de los grupos que no habían trabajado con textos en pantalla). Tales conclusiones parecen refrendar investigaciones anteriores citadas en este estudio, de modo que deberían ser tenidas en cuenta en el diseño de *software* multimedia orientado a la lectura, o en secciones de productos más extensos.

Apuntados estos preliminares, describiremos las variables previstas en esta sección, empezando por las más generales:

#### 4. COMPRENSIÓN LECTORA

##### 4.1. General.

##### 4.1.1. ¿Dispone de textos?

##### 4.1.2. ¿Dispone de apoyo visual (fotografías, dibujos)? ¿Es relevante / recurrente / contextualizador?

##### 4.1.3. ¿Dispone de vídeos?

entendiendo en este último caso, lo audiovisual como un apoyo más de la lectura.

##### 4.1.4. Número de textos / porcentaje.

##### 4.1.5. Extensión media de los textos.

##### 4.1.6. Características gráficas (legibilidad).

##### 4.1.7. Comentarios adicionales.

Nuevamente el *input* lingüístico, tal y como se detallaba en la tabla dedicada a comprensión auditiva, cobra relevancia. Se presta atención preferentemente a aquellos textos objeto de atención específica en el producto, su configuración y su entidad como unidad de trabajo [Llamas, 2010]:

#### 4.2. MATERIAL LINGÜÍSTICO

##### 4.2.1. Tipología dominante y caracterización.

Textos narrativos, descriptivos, instructivos, argumentativos, textos literarios, otros.  
¿Textos / diálogos “auténticos”? : noticias, diálogos, textos narrativos, descriptivos, otros.

¿Material “no auténtico”? Caracterización, naturalidad.

¿Contextualización?

Ejemplos.

4.2.2. Variedades del español: diatópicas (caracterización), diastráticas (caracterización).

4.2.3. ¿Es posible determinar una unidad lingüística? ¿Cuál? Justificación.

Por otra parte, y aunque resulta complejo establecer afirmaciones categóricas sobre este particular, se intenta subrayar qué criterios presiden la selección de textos, si los hubiera o si fueran perceptibles.

4.2.4. ¿Se determinan criterios de selección? Caracterización.

La caracterización del material lector concluye con los siguientes aspectos:

4.2.5. ¿Características sociopragmáticas (cooperación, inferencias...) perceptibles? Caracterización. Función definida en la lectura.

4.2.6. ¿Incluye transcripción / traducción L1?

4.2.7. ¿Incluye apoyos adicionales (diccionarios, resúmenes gramaticales, hipertextos, glosarios, internet)? Caracterización y ejemplos.

4.2.8. Comentarios adicionales.

Por lo que respecta a la formulación didáctica de esta sección, la misma se asemeja a la de comprensión auditiva, y consta de los siguientes apartados:

#### 4.3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

4.3.1. ¿Objetivo(s) declarado(s)?

4.3.2. Objetivo(s) manifiesto(s): *Input* / ejemplo / "práctica" (de gramática / función / vocabulario / contenidos sociopragmáticos) ¿Integrados?

4.3.3. ¿Contextualización?

4.3.4. ¿Existe(n) actividad(es) de pre-lectura? Caracterización y ejemplos.

4.3.5. Acción(es) prevista(s): comprensión selectiva (caracterización). Comprensión global (caracterización).

¿Captación de organizadores del discurso? Caracterización.

4.3.6. Análisis de la acción (adecuación / pertinencia / etc.).

Relación del material / acciones con el tema / la unidad didáctica.

Relación del material / acciones con los contenidos del sistema formal.

Relación del material / acciones con los contenidos funcionales.

Relación del material / acciones con los contenidos socioculturales.

Relación del material / acciones con la realidad sociocultural.

4.3.7. ¿Se integran otras destrezas? ¿Cuáles?, ¿cómo?

4.3.8. ¿Se prevé algún tipo de interacción? Tipo(s), caracterización (en solitario / en el aula / fuera del aula / con compañero/a).

4.3.9. ¿Existe(n) actividad(es) posterior(es)? Ejemplos.

4.3.10. Tratamiento del error.

Corrección(es) prevista(s): descripción abierta / cerrada / interpretable.

¿Existe posibilidad de repetición?

¿Se ofrece explicación / justificación?

Caracterización y ejemplos del *feedback*.

4.3.11. ¿Se establece concepto de progresión / complejidad? Caracterización y ejemplos.

4.3.12. Comentarios adicionales.

#### TABLA 5. EXPRESIÓN ESCRITA

La naturaleza de la expresión escrita en los términos definidos por Sanahuja y Yagüe [1999] parece en la actualidad<sup>15</sup> irreconciliable con el soporte cederrón a menos que éste disponga de accesos externos (mediante conexión a internet o intranet) o disponga de tutorización, lo que resulta, en definitiva, en un proceso tradicional sobre un soporte innovador. La tabla mantiene el epígrafe de *expresión* escrita a pesar de que la producción de escritos no pueda ser considerada en rigor como tal. Por esta razón, los ítems contenidos pretenden describir los valores de los tipos de acciones y actividades didácticas en relación con otras destrezas o adquisiciones (interacción ante comprensión lectora o auditiva, consolidación del léxico, etc.). Se trata, por lo común, de acciones y actividades más frecuentes que las que se ofrecen para la expresión oral: muchos cedés brindan al aprendiente la posibilidad de que teclee algunas palabras en la pantalla (aunque poco más, ciertamente, a pesar de que existan excepciones). Con todo, esta tabla mantiene dos subapartados únicamente, como ocurría con la referida a expresión oral.

Son ciertamente pocos los productos que admiten la inclusión de expresión escrita, entendida en el modo en que se ha apuntado. Es por ello por lo que esta tabla deberá ser contemplada con suma reserva, ya que, en rigor, buena parte de las producciones escritas que puedan suministrar los alumnos a la máquina se limitarán a una sola palabra y mayoritariamente guardarán relación con contenidos gramaticales o léxicos, de modo que su adscripción correspondería, en propiedad, a esas tablas (este factor queda reflejado en la segunda sección de esta tabla).

---

<sup>15</sup> No significa que esto no vaya a cambiar en el futuro, y esos cambios deparen nuevas posibilidades didácticas. Al contrario: determinados artilugios electrónicos, como las agendas personales, son capaces de, por ejemplo, "reconocer" ya la escritura manuscrita, aunque sea de un modo aún muy torpe.

Las generalidades del producto incluyen, entre otros aspectos, datos referidos a cómo los programas resuelven el problema de los aprendientes residentes en países no hispanos para producir caracteres del español en teclados que no disponen de ellos. A pesar de que muchos sistemas informáticos prevén la posibilidad de modificar el teclado con notable facilidad para asignar grafías diferentes, no resulta en absoluto sencillo para un usuario de una lengua acostumbrarse a esos nuevos valores de las teclas o a ir saltando de la configuración en su L1 a la de la L2.

## 5. EXPRESIÓN ESCRITA

### 5.1. General.

5.1.1. ¿Dispone de pantallas para la inclusión de texto(s)?

5.1.2. ¿Admite grafías españolas? Características.

5.1.3. Facilidad de uso.

5.1.4. Número de textos / porcentaje.

5.1.5. Extensión media de los textos.

5.1.6. Características gráficas (legibilidad).

5.1.7. Comentarios adicionales.

El apartado de análisis didáctico pondrá de manifiesto las lagunas que existen en este soporte para producir *output* escrito (*input* para la máquina) en condiciones aceptables. Aunque algunos de procesadores de textos más comunes (Microsoft Word, como el más extendido) incorporan no sólo correctores ortográficos sino también gramaticales, pero lo cierto es que esas prestaciones no están incorporadas en el soporte cederrón (lo que le sitúa en desventaja frente a otros modos de escritura informática), y de hecho tampoco son incluidas en determinadas versiones de esos procesadores. En efecto, algunos de los procesadores de textos comercializados en bastantes países anglosajones son acérrimamente monolingües. Por otra parte, y aunque se ha confiado mucho en la contribución que los correctores gramaticales pueden prestar a un aprendiente de lenguas extranjeras, lo cierto es que esas herramientas distan mucho de ser un instrumento pedagógico para un aprendiente, e incluso pueden dar lugar a efectos no deseados, como incertidumbre o ansiedad al no estar preparado éste (o no haber sido adiestrado) para administrar la información que el procesador de textos le remite sobre la lengua extranjera (aun dando por supuesto –algo no necesariamente cierto– que tal información es correcta). Véanse, sobre este asunto, las consideraciones apuntadas por Beatty [2003: 47 y 52, y siguientes].

Por otra parte, siguen pendientes de estudio los efectos de los ordenadores en la adquisición de lectoescritura en las L1. Los trabajos publicados [Baeza Bischoffshausen,

2000; Nemirovsky, 2004; Marquès, 2006 –cuya página web resulta, paradójicamente, “dolorosa” para el procesamiento de la lectura de los documentos contenidos–; entre otros muchos artículos, mayoritariamente clónicos] parecen impregnados de un entusiasmo naíf y poco documentado que en ocasiones colisiona con ciertos análisis ofrecidos por la psicología cognitiva [Afonso y Álvarez, 2009] y con los resultados que parecen desprenderse acerca de la efectividad de estos usos [OECD, 2009]. Tales estudios debieran ponerse en relación con los procesos que puedan intervenir en la adquisición de una L2, con atención a los que concurren en los casos en que el aprendiente posee un sistema gráfico distinto al de su L1.

## 5.2. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

5.2.1. ¿Objetivo(s) declarado(s)?

5.2.2. Objetivo(s) manifiesto(s): “práctica” de gramática / función / repertorio gestual / vocabulario / contenidos sociopragmáticos.

¿Integrados?

¿Contextualización?

5.2.3. ¿Existe(n) actividad(es) de pre-escritura? Ejemplos.

5.2.4. Acción(es) prevista(s).

Redacción de palabras. Caracterización.

Redacción de “enunciados”. Caracterización.

Redacción de textos. Caracterización.

5.2.5. ¿Se contempla el proceso de composición? ¿Cómo?

5.2.6. ¿Incluye apoyos adicionales (diccionarios, resúmenes gramaticales, hipertextos, glosarios, internet)? Caracterización.

5.2.7. Análisis de la acción (adecuación / pertinencia / etc.).

Relación del material / acciones con el tema / la unidad didáctica.

Relación de la(s) actividad(es) / acción(es) con los contenidos del sistema formal.

Relación de la(s) actividad(es) / acción(es) con los contenidos funcionales.

Relación del material / acciones con la realidad / los contenidos sociocultural(es).

5.2.8. ¿Se integran otras destrezas? ¿Cuáles?, ¿cómo?

5.2.9. ¿Se prevé algún tipo de interacción? Tipo(s). Caracterización (en solitario / en el aula / fuera del aula / con compañero/a).

5.2.10. ¿Existe(n) actividad(es) de posescritura? Ejemplos.

5.2.11. Tratamiento del error.

Corrección(es) prevista(s): descripción abierta / cerrada / interpretable.

¿Existe posibilidad de repetición?

¿Se ofrece explicación / justificación?

Caracterización y ejemplos del *feedback*.

5.2.12. ¿Se establece concepto de progresión / complejidad? Caracterización y ejemplos.

5.2.13. Comentarios adicionales.

#### *TABLA 6. TRABAJO GRAMATICAL*

La preocupación por el sistema formal y la corrección gramatical de las producciones del aprendiente parecen ser los ejes vertebradores de numerosos productos. De hecho, el mercado ofrece productos exclusivamente dedicados a la “práctica” gramatical, entendida ésta en el sentido más tradicional, más estructuralista, más normativo (en el que pesa extraordinariamente lo morfológico). A este hecho se puede atribuir una parte del descrédito de muchos cedés de ELE entre el profesorado especializado y también a la “impopularidad” del trabajo gramatical en determinados momentos de la expansión del enfoque comunicativo, especialmente a partir de los escritos de Krashen. Y si bien esa actitud parece haberse diluido, la reputación se ha mantenido para los cederrones, a pesar de que *empirical studies on classroom second language learning seem to show that focusing students on forms and correcting their errors is more effective than merely providing them with exposure to target structures* [Barrios, sin fecha de publicación: 15]. Otro asunto muy distinto es que los productos comercializados aborden realmente y en modo pertinente ese enfoque sobre lo formal desde cualquiera de las perspectivas previstas por Ellis [2005: 35], aunque ciertamente este autor las contempla circunscritas a entornos explícitos de instrucción:

*Instruction can cater to a focus on form in a number of ways:*

- 1. Through grammar lessons designed to teach specific grammatical features by means of inputs or output processing [...]. An inductive approach to grammar teaching is designed to encourage “noticing” of pre-selected forms; a deductive approach seeks to establish an awareness of the grammatical rule.*
- 2. Through focused tasks, i.e. tasks that require learners to comprehend and process specific grammatical structures in the input, and / or to produce the structures in the performance of the task.*
- 3. By means of methodological options that induce attention to form in the context of performing a task. Two methodological options that have been received considerable attention from researchers [...] are: (a) the provision of time for strategic and on-line planning, and (b) corrective feedback.*

La tabla incorpora nuevamente una sección dedicada al material lingüístico específicamente orientado al trabajo gramatical (si lo hubiera) o aquél que se entrecruza con otras destrezas (si procede). Asimismo, presta atención a los conceptos de explicación y corrección gramaticales. Ambos conceptos son puestos en relación con el modo en que se describen los hechos lingüísticos y el papel que puedan desempeñar la exploración gramatical y la contextualización de la misma, además de la participación del aprendiente en el proceso de



interiorización. En síntesis, cómo se articulan las tres “es” que sugiere Sysoyev [1999]: exploración, explicación y expresión, en contextos de uso.

De nuevo subyace la intuición de que el entorno multimedia se presta para aportaciones pedagógicas válidas y renovadoras en el trabajo gramatical en sí mismo y en su vinculación con *inputs* funcionales y situacionales capaces de ofrecer un óptimo acercamiento sociopragmático.

El trabajo con la gramática es uno de los más comunes en el soporte cederrón, tanto explícitamente (productos que se presentan como baterías de ejercicios gramaticales o como revisión de conceptos gramaticales) como implícitamente (proyectos presentados como cursos, cuya principal propuesta de trabajo –y capacidad de interacción– reside precisamente en las actividades de orden gramatical). Con todo, es más que probable que la mencionada desconfianza de algunos docentes se funde no en la insistencia en lo gramatical sino en el carácter eminentemente conservador, próximo a lo audiolingual, del modo de proceder en este soporte, tanto en la presentación gramatical como en las actividades asociadas. O, en el mejor de los casos, simplemente una relación pasiva del aprendiente: multimedia and Internet-based computer-mediated learning can become so obsessed with the richness of the information sources they provide that they “can often obscure a shallow treatment of the language, and a pedagogically passive set of activities –click here, click there, listen, read, click” (Carrier 1996: 407) [Carrier 1997: 281].

## 6. TRABAJO GRAMATICAL

### 6.1. General.

6.1.1. ¿Producto específico para el trabajo gramatical?

6.1.2. Porcentaje de explicaciones / actividades estrictamente gramaticales.

6.1.3. Metodología predominante.

6.1.4. Comentarios adicionales.

Lo comentado en el párrafo anterior acerca de una presentación preferentemente tradicional y mecánica de los contenidos gramaticales se intenta refrendar o refutar desde el análisis del material lingüístico y la perspectiva didáctica aplicada.

## 6.2. MATERIAL LINGÜÍSTICO

6.2.1. ¿Dispone de *inputs* explícitamente gramaticales? Tipos. Características. Contextualización.

6.2.2. ¿Dispone de explicaciones gramaticales? Tipos (implícitas / explícitas). Características.

6.2.3. ¿Contextualización?

6.2.5. ¿Dispone de apoyos gramaticales (internos o en línea)? Tipos. Características. Contextualización.

6.2.4. Comentarios adicionales

6.3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

6.3.1. ¿Objetivo(s) declarado(s)?

6.3.2. Objetivo(s) manifiesto(s): práctica / integrados.

6.3.3. ¿Existe(n) pre-actividad(es)? Caracterización y ejemplos.

6.3.4. Acción(es) prevista(s): repetición-memorización / *clozes* / discriminación-elección múltiple / otros.

6.3.5. Análisis de la acción (adecuación / pertinencia / etc.).

Relación del material / acciones con el tema / la unidad didáctica.

Relación del material / acciones con los contenidos del sistema formal.

Relación del material / acciones con los contenidos funcionales.

Relación del material / acciones con la realidad / los contenidos sociocultural(es).

6.3.6. ¿Se integran otras destrezas? ¿Cuáles?, ¿cómo?

6.3.7. ¿Se prevé algún tipo de interacción. Tipo(s). Caracterización (en solitario / en el aula / fuera del aula / con compañero/a).

6.3.8. ¿Existe(n) actividad(es) posterior(es)? Ejemplos.

Todo lo relativo al tratamiento del error cobra aquí relevancia por dos razones fundamentales: la primera, como se ha indicado ya, por el importante número de productos / apartados de los mismos destinados al trabajo gramatical, y por ello la creencia de que este tipo de soporte es susceptible de brindar ayuda específicamente a este segmento de dominio de la lengua (lo cual puede ser cierto si consideramos la importancia reasignada al énfasis en lo formal para el aprendizaje de lenguas segundas). La segunda, por entender –así se sugiere en las hipótesis de esta investigación– que el soporte en cuestión tiene capacidad para ofrecer más y mejores retroalimentaciones al aprendiente que interactúe con el programa.

6.3.9. Tratamiento del error.

Corrección(es) prevista(s): descripción abierta / cerrada / interpretable.

¿Existe posibilidad de repetición?

¿Se ofrece explicación / justificación?

Caracterización y ejemplos del *feedback*.

6.3.10. ¿Se establece concepto de progresión / complejidad? Caracterización y ejemplos.

6.3.11. Comentarios adicionales.

### TABLA 7. TRABAJO LÉXICO

La gramática y el vocabulario constituyen el cuerpo principal del material desconocido para el estudiante de la lengua extranjeras, son palabras de Littlewood [1994] que quizá puedan explicar la considerable oferta de cederrones asociados a la adquisición –o presunta adquisición– de léxico: desde los *vocabulary builders* a los diccionarios interactivos. La tabla incluye descriptores que quieren subrayar la capacidad multimedia para hacer posible la asunción de un determinado repertorio de piezas léxicas, contemplando los requerimientos establecidos por Gómez [1997: 71-72]:

Para que el alumno posea un vocabulario de E/LE psicológicamente adecuado –dominio de una gramática interiorizada– y socialmente válido –portador de nociones que regulan y estructuran la realidad– es necesario que el aprendizaje se desarrolle al unísono en diversos planos: visual (lectura), auditivo, semántico (designativo), pragmático (expresivo) y motórico (oral y escrito). El aprendiente ha de ir almacenando (vocabulario potencial) de forma comprensiva la capacidad de uso de las unidades léxicas fundamentales del español con sus potencialidades significativas, potencialidades que se irán incrementando en niveles sucesivos y caracterizando los procesos de interpretación, retención y finalmente de utilización. [Lahuerta y Pujol, 1993]

Con estos fines, se incluyen ítems destinados a determinar frecuencia de aparición, variantes, contextualización o tipos de acción / actividades previstas con la perspectiva de que el soporte cedé se ha mostrado, según diversas experiencias, especialmente útil para la adquisición de vocabulario y con los objetivos que señala Susan Myles:

If CAVL [*Computer Assisted Vocabulary Learning*] software can be seen more effective as a vocabulary learning tool than anything tried hitherto, specific recommendations will be made to a computer programmer and software designer as to how CAVL courseware might be designed and administered in order to maximise its effectiveness as a vocabulary teaching tool. [Myles, 1998: 44]

a pesar de que otros estudios [Nakata, 2008] relativizan esa efectividad, superior a la de las listas de vocabulario, aunque no demasiado significativa respecto a la de las tarjetas en los test diferidos que estudia.

Como sucedía con la gramática, el léxico es otro de los campos preferidos para el soporte cederrón, campo abonado para el auxilio de la hipertextualidad y el apoyo de imágenes (una tradición fomentada por los productos infantiles de iniciación a la lectura [Jones, 2004] y, en el otro extremo, las obras lexicográficas o enciclopédicas), y donde tendrían cabida informática algunas de las técnicas que sugiere Higuera [2007]. Será misión de esa tabla caracterizar estos productos, pero en especial el modo en que el tratamiento del vocabulario es incorporado en otros productos, más ambiciosos. Para ello se dota de

variables propias, aunque se deberá nutrir asimismo de las aportaciones que puedan dar lugar otras (presumiblemente comprensión lectora, contenidos culturales, etc.).

Los criterios señalados quedan lejos de los propugnados por Paul Nation, presentados en algunos seminarios y cursos a las que tuve ocasión de asistir, y publicados en algunos de sus trabajos más recientes. En efecto, Nation [2005] sugiere determinados procedimientos para el trabajo del léxico que, como veremos, suelen estar contemplados en bastantes de los productos analizados, si bien tal inclusión se debe sobre todo a una formulación behaviorista del aprendizaje.

Nation [op. cit. y también, en parte, 2003] propone fórmulas en las que las piezas léxicas suelen ser presentadas de un modo descontextualizado, confía prácticamente toda la responsabilidad de la facilitación de la comprensión al docente, genera escasas ocasiones de *output*, ofrece posibilidades para la comprensión pero no necesariamente para la retención a largo plazo, desatiende normalmente valores pragmáticos y reduce el esfuerzo cognitivo del aprendiente al mínimo, en tanto que asocia casi sistemáticamente la aparición de nuevo vocabulario a la traducción en la L1 o a la asociación visual (con la excepción del apartado 1f). Entre sus recomendaciones a los docentes incluye:

1. Quickly give the meaning by (a) using an L1 translation, (b) using a known L2 synonym or a simple definition in the L2, (c) showing an object or picture, (d) giving quick demonstration, (e) drawing a simple picture or diagram, (f) breaking the word into parts and giving the meaning of the parts and the whole word (the word part strategy), (g) giving several example sentences with the word in context to show the meaning, (h) commenting on the underlying meaning of the word and other referents.
  
2. Draw attention to the form of the word by (a) showing how the spelling of the word is like the spelling of known words, (b) giving the stress pattern of the word and its pronunciation, (c) showing the prefix, stem and suffix that make up the word, (d) getting the learners to repeat the pronunciation of the word, (e) writing the word on the board, (f) pointing out any spelling irregularity in the word.
  
3. Draw attention to the use of the word by (a) quickly showing the grammatical pattern the word fits into (countable / uncountable, transitive / intransitive, etc.), (b) giving a few similar collocates, (c) mentioning any restrictions on the use of the word (formal, colloquial, impolite, only used in the United States, only used with children, old fashioned, technical, infrequent<sup>16</sup>), (d) giving a well known opposite, or a well known word describing the group or lexical set it fits into. [Nation, 2005]

---

<sup>16</sup> El propio Nation parece aquí entrar en contradicción cuando en el mismo trabajo apunta que el docente no debe dedicar tiempo a una pieza léxica si considera que su frecuencia de aparición no es relevante, lo cual es sin duda razonable: *The first decision to take when teaching a word is worth spending time or not. If the word is a low frequency*

La extensión de la cita responde fundamentalmente no solamente a caracterizar las ideas de Nation al respecto de la enseñanza del vocabulario sino a relatar un listado de posibles acciones –muchas de ellas de recepción pasiva por parte del aprendiente (*giving*)– que acostumbran a menudear en los cederrones. A pesar de que algunos procedimientos puedan ser aceptables, la filosofía que parece presidir tales recomendaciones es la de una retención en la memoria de corto plazo (quizá para responder un examen o un cuestionario, algo que ocurre con frecuencia en los productos electrónicos), pero extremadamente limitada en términos de adquisición efectiva y productiva, y con una metodología cuando menos muy conservadora, lejos de otros modelos didácticamente más consistentes<sup>17</sup> (como los propuestos por Cassany [2004], por ejemplo). Jones [2004], en un estudio acerca de la rentabilidad del uso de imágenes para la adquisición de vocabulario francés en niveles básicos mediante soporte informático, sustenta la eficacia de esos apoyos gráficos, pero concluye que es preciso generar contextos de mayor riesgo productivo... Y, en efecto, ésa podría ser una de las constantes –carencias– comunes para esta clase de productos.

Con todo, algunas investigaciones [Mondrian, 2003] ponen de relieve que no existen sustanciales diferencias entre la adquisición de vocabulario basada en la inferencia a partir de contextos relevantes o en la provisión del significado (traducción o glosa del mismo), y que ésta última exige un tiempo menor para resultados similares. A pesar de ello, no podemos concluir que, como afirma Mondrian [op. cit., 2003: 473], la inferencia sea “menos eficiente”, en tanto que parece olvidar el rendimiento didáctico de los procesos asociados a la misma, en especial el de verificación (y probablemente su conexión con la memorización). Ni tampoco podemos compartir la alerta sobre los riesgos de una inferencia incorrecta, en tanto que esos riesgos pueden estar igualmente presentes cuando el término al que se ha suministrado significado de forma directa reaparece, con valores distintos, en nuevos contextos.

Es probable –es algo que debiera comprobarse con estudios de casos– que en un soporte como el cedé la inmediatez de acceso al significado sea percibida como un valor asociado a la eficacia, pero no es seguramente menos cierto que los procesos de inferencia pueden promover una mayor implicación –interacción, con un diseño satisfactorio de actividades– del usuario con la máquina. En cualquier situación, el soporte cedé hace posible el acceso a

---

word and is not a useful technical word and not one that is particularly useful for learners, it should be dealt with as quickly as possible [op. cit.].

<sup>17</sup> Una de las actividades descritas por Nation, la que titula *Word detectives*, es, en primera instancia, un tanto ingenua, al menos para aprendientes de una LE, en la medida en que se les presupone un conocimiento tal vez irreal y no explicita si sus intercambios se producen en la L1 o en la L2: **A learner reports a word he or she has found in their reading. They talk about the meaning, spelling, word parts, etymology, collocates and grammar of the word.**

ambas formas de presentación léxica, a elección del usuario. No obstante, donde sí existen diferencias es el tipo de léxico que se presenta, singularmente el asociado a nociones concretas o abstractas. Las primeras, cómodas para la asociación visual, se distancian singularmente de las segundas, que exigen un procesamiento cognitivo diferente:

varios estudios neuropsicológicos y de neuroimagen indican que puede haber diferencias cualitativas entre los conceptos concretos y abstractos en su adquisición y formato representacional. Mientras los conceptos abstractos se almacenarían en un formato representacional proposicional, las palabras concretas podrían estar representadas en formatos auditivos, visuales, táctiles y sensoriomotores. Esto, a su vez, sugiere que las regiones cerebrales que soportan las representaciones de palabras concretas y abstractas pueden también ser diferentes. [Mestres-Missé y Rodríguez-Fornells, 2010]

lo que, a los efectos de confección y diseño de un producto de ELAO comporta planteamientos diferentes en la presentación y tratamiento de las muestras y las actividades programadas, algo que a menudo aparece como ignorado en los cedés analizados, y devuelve al concepto de inferencia (articulado sobre contextos y ejemplificaciones significativos) una dimensión importante.

Por consiguiente, nuestro análisis prevé la existencia de productos con rasgos como los que sugiere Nation, pero contemplará otros, en especial aceptando las bondades de los textos breves (ajustados por ello a la propia pantalla del ordenador) para el trabajo léxico [Thornbury, 2003] y también aquellos en que el trabajo léxico contemple no sólo lo receptivo sino también lo productivo [Webb, 2005]. Esto es, proyectos que rebasen las limitaciones formuladas por VanPatten:

Many teachers have been presenting vocabulary via input for years. Most standard texts have thematic vocabulary groupings: family, food and drink, traveling, clothing and so on. Once you get the hang of it, it is quite easy to take these list and fashion a presentation all in the L2. The trick is to keep some informational goal (meaning) in sight so that you don't slide into a mere presentation of vocabulary. [VanPatten, 2003: 103]

## 7. TRABAJO LÉXICO

### 7.1. General.

#### 7.1.1. ¿Producto específico para el trabajo léxico?

#### 7.1.2. Porcentaje de intervenciones / actividades estrictamente léxicas.

#### 7.1.3. Comentarios adicionales.

### 7.2. MATERIAL LINGÜÍSTICO

#### 7.2.1. Corpus.

Descripción. Agrupación(es). Características.

7.2.2. Variedad del corpus.

Variantes diastráticas / variantes diatópicas. Caracterización y ejemplos.

7.2.3. ¿Inclusión de unidades fraseológicas? Caracterización y ejemplos.

7.2.4. ¿Contextualización?

7.2.5. Relevancia.

7.2.6. Frecuencia de uso.

7.2.7. ¿Dispone de apoyos iconográficos? Tipos: dibujos / animaciones / audios / vídeos. Características. Contextualización.

7.2.8. ¿Dispone de apoyos (internos o en línea)? Tipos. ¿Traducción L1?

7.2.9. Comentarios adicionales.

7.3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

7.3.1. ¿Objetivo(s) declarado(s)?

7.3.2. Objetivo(s) manifiesto(s): "práctica" / memorización / contextualización / otros. ¿Integrados?

7.3.3. Modo de presentación y contextualización.

7.3.4. ¿Existe(n) pre-actividad(es)? Ejemplos.

7.3.5. Acción(es) prevista(s).

Repetición-memorización / *clozes* / discriminación-elección múltiple / asociaciones / otros.

7.3.6. Análisis de la acción (adecuación / pertinencia / etc.).

Relación del material / acciones con el tema / la unidad didáctica.

Relación del material / acciones con los contenidos del sistema formal.

Relación del material / acciones con los contenidos funcionales.

Relación del material / acciones con la realidad / los contenidos sociocultural(es).

7.3.7. Tratamiento del error.

¿Hay corrección?

Corrección(es) prevista(s). Descripción (abierta / cerrada / interpretable).

¿Existe posibilidad de repetición?

¿Se ofrece explicación / justificación?

Caracterización y ejemplos del *feedback*.

7.3.8. ¿Se integran otras destrezas? ¿Cuáles?, ¿cómo?

7.3.9. ¿Se prevé algún tipo de interacción? Tipo(s). Caracterización (en solitario / en el aula / fuera del aula / con compañero/a).

7.3.10. ¿Existe(n) actividad(es) posterior(es)? Ejemplos.

7.3.11. ¿Se establece concepto de progresión / complejidad? Caracterización y ejemplos.

7.3.12. Comentarios adicionales.

*TABLA 8. TRABAJO CULTURAL*

Como sucedía en las tablas 6 y 7, la presente se configura como transversal y se compone de tres subapartados: general, análisis del material cultural presentado (tanto si aparece explícitamente como tal o si es accesorio en otras acciones / actividades) y de su concepción o utilización didáctica. Sobre este particular, se incide en la relevancia de material y acciones, contextualización, variedad y eventual estereotipación<sup>18</sup>, y se tienen en cuenta las reticencias que expresan Kramersch y Andersen [1999: 32]:

Most producers of video-based multimedia materials view language as textbook writers do, that is, from a formal linguistic perspective. Language is presented as a set of linguistic structures (vocabulary, grammatical forms, or discourse gambits), selected, to be sure, from within the flow of authentic speech seen and heard on the television screen, but now accessible at the click of a mouse in framed windows with their synonyms or [translations], and offered to the students to learn and reproduce in active language use. Language is taught as words and sentences, not as discourse and interaction in context. On the other hand, culture is presented by multimedia through attractive links to visuals, film segments, and other documents that also appear in windows, whose relevance to other windows has been pre-determined by the computer programmer. Language in these windows serves to explain culture. It is seen as a transparent conduit for the transmission of cultural information. Again, language is presented here as an unproblematic culture-free conduit; it is not seen as being itself the carrier of values, beliefs, and various worldviews.

Con ser presumiblemente ciertas, tales afirmaciones no son óbice para considerar que

foreign language or EFL learners using the modules in CD-ROM-supplemented courses would experience the benefits of increased proficiency in the target language and culture due to two factors: first, the increased exposure to authentic language in context; and second, the ancillary benefits of enhancing their own learning strategies by allow them to control instruction to a much greater degree than in a traditional teacher-centered classroom. [Garza, 1997]

Ciertamente se pretende aquí observar la presentación y el uso y rendimiento de los materiales relacionados con la percepción del mundo hispánico (tradicional, artístico, social y, por supuesto, cotidiano), pero también sociopragmática, asociado todo a actos de habla

---

<sup>18</sup> Los docentes de ELE siempre hemos necesitado recursos adicionales para mostrar a los aprendientes (tanto más en un contexto de no inmersión) la realidad social y cultural de los países de habla hispana, por lo demás singularmente plural. Los medios preferidos han sido, sin duda, los audiovisuales. Tal demanda ha dado lugar a singulares despropósitos editoriales con una raquítica simplificación a partir de un puñado de estereotipos o cuando menos contenidos banales próximos a perfiles pseudoturísticos y con escasas explotaciones didácticas, sobre todo como contenidos culturales. El mercado de los cederrones no es ajeno a ello.



[Yagüe, 2007b y 2008b]. Los presupuestos de observación son en cualquier caso modestos, dada la complejidad propia de este tipo de material y también de las más recientes formulaciones [Kumaravadelu, 2008] acerca del papel de la cultura en el aprendizaje de lenguas. Se presuponen –y posiblemente así se atestiguará– componente estáticos en las presentaciones culturales:

The emphasis here is on fragmented cultural tidbits that may not be sufficient to understand the unity and the character of a cultural community. Nor does this teaching strategy recognize the cultural capital second language learners bring with them. [Kumaravadelu, 2008: 93]

La tabla deja de lado los productos orientados a lo divulgativo –no se incluyen en el corpus analizado–, que a modo de “recorrido” turístico, histórico o costumbrista se difundieron durante algún tiempo como *input* cultural (por ejemplo, los cederrones de Dorling Kindersley, muy numerosos en su catálogo, una editora divulgativa una de cuyas áreas principales es precisamente la de viajes). Otros productos que presumiblemente pudieran responder a una concepción más didáctica, como *En una palabra, Sevilla, España. A CD-ROM for Exploring Culture in Spanish* (2006) y *En una palabra, Córdoba, Argentina. A CD-ROM for Exploring Culture in Spanish* (2007), ambos de Emmanuel Paris-Bouvret y Ana Pérez-Gironés), publicados por Georgetown University Press, lamentablemente no han podido ser incorporados a tiempo a este estudio debido a los complejos canales de distribución de esos productos, o por tratarse de entregas muy recientes, como sucede con el último título de la serie: *En una palabra, Puebla, México. A CD-ROM for Exploring Culture in Spanish* (2010), firmado por los mismos autores y Octavio Flores-Cuadra.

Efectivamente puede ser un material valioso como presentación –en tanto que rebasa la linealidad de la cinta de vídeo y añade facilidad de navegación, selección de lenguas o textos– pero definitivamente no se muestra concebido como material específicamente didáctico para la clase de ELE, sino simplemente susceptible de ser tratado como tal material didáctico con las oportunas explotaciones. Por otra parte, en los últimos tiempos, esta clase de productos prefiere instalarse en el soporte devedé, al amparo de la extensión de esos lectores de discos en hogares y centros de enseñanza, y también en los ordenadores personales. Esta elección ha representado la renuncia implícita de posibles interacciones con el usuario (que sí propone el cedé), más allá de la selección en el menú de navegación (un repertorio de acciones que podrían ser transferidas a actividades y ejercicios sin dificultad alguna<sup>19</sup>).

---

<sup>19</sup> En este aspecto, los videojuegos resultan más interactivos. El control con que cuenta el usuario le permite, por ejemplo, escribir en la pantalla o, en general, disponer de mayor autonomía en la adopción de decisiones.

Es, por consiguiente, en otros productos donde se rastrea el perfil y el tratamiento que la cultura, entendida en un sentido muy amplio (datos históricos, costumbres, folclore, pero también comportamientos, intercambios y usos socioprágmaticos, esto es, los modos en que la comunicación se desarrolla efectivamente entre los hablantes de una comunidad lingüística). A la práctica, la tabla recopila las variables contempladas en las anteriores, donde se presentan ítems de observación para el material lingüístico y las actividades asociadas, acerca de temas, tópicos, relaciones, adecuación, etc.

## 8. TRABAJO CULTURAL

### 8.1. General.

8.1.1. ¿Producto específico para el trabajo cultural?

8.1.2. Definición del concepto cultural (presente o latente).

8.1.3. Porcentaje de intervenciones / actividades asociables a “nociones culturales”.

8.1.4. Comentarios adicionales.

### 8.2. MATERIAL CULTURAL

8.2.1. ¿Corpus descrito?

8.2.2. Agrupación(es) del corpus.

8.2.3. Variedad del corpus: sociales / geográficas / históricas / artísticas / literarias / tradiciones / festividades / otras. Caracterización y ejemplos.

8.2.4. Presentación y adecuación sociopragmática. Caracterización y ejemplos.

8.2.5. Contextualización del material cultural. Relevancia.

8.2.6. ¿Catalogable de estereotipo?

8.2.7. Frecuencia.

8.2.8. ¿Dispone de apoyos iconográficos? Tipos: dibujos / animaciones / audios / vídeos. Características. Contextualización.

8.2.9. ¿Dispone de apoyos (internos o en línea)? Traducción L1. Tipos. Características. Contextualización.

8.2.10. Comparación con otras manifestaciones culturales. Caracterización y ejemplos.

8.2.11. Comentarios adicionales.

### 8.3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

8.3.1. ¿Objetivo(s) declarado(s)?

8.3.2. Objetivo(s) manifiesto(s): información / práctica / interacción. ¿Integrados?

8.3.3. Modo de presentación y contextualización.

8.3.4. ¿Existe(n) pre-actividad(es)? Ejemplos.

8.3.5. Acción(es) prevista(s): recepción pasiva / interacción. Caracterización y ejemplos.

8.3.6. Análisis de la acción (adecuación / pertinencia / etc.).

Relación del material / acciones con el tema / la unidad didáctica Relación del material / acciones con los contenidos del sistema formal.

Relación del material / acciones con los contenidos funcionales.

Relación del material / acciones con los contenidos sociocultural(es) curriculares.

Relación del material / acciones con la realidad sociocultural.

8.3.7. Tratamiento del error.

Corrección(es) prevista(s): descripción abierta / cerrada / interpretable.

¿Existe posibilidad de repetición?

¿Se ofrece explicación / justificación?

Caracterización y ejemplos del *feedback*.

8.3.8. ¿Se integran otras destrezas? ¿Cuáles?, ¿cómo?

8.3.9. ¿Se prevé algún tipo de interacción? Tipo(s). Caracterización (en solitario / en el aula / fuera del aula / con compañero/a).

8.3.10. ¿Existe(n) actividad(es) posterior(es)? Caracterización y ejemplos.

8.3.11. Comentarios adicionales.

En general, el soporte cederrón adopta una caracterización similar a la que se detecta en muchos libros de texto, donde lo cultural es propuesto como un apéndice desvinculado de actos de habla y sin capacidad para revelar los condicionantes socioculturales que rigen la comunicación en las comunidades de habla española. Son pocas las excepciones a esa tónica (generalmente presentadas como conocimiento explícito) que se asientan en entornos de enseñanza asistida por ordenador. Quizá algunas de las más innovadoras sean las presentadas por Levy [2007]; además de ciertas experiencias que se sirven correos electrónicos, foros o *chats*, el proyecto conceptualmente más interesante se formula como un espacio web, el denominado *Cultura Community Site* (<http://alnombak.mit.edu/xoops>), que pone en contacto a estudiantes de diversas nacionalidades a partir de diversos cuestionarios redactados en su L1 (la L2 se reserva para los debates de esos contenidos en el aula) referidos a diversos aspectos de su percepción de su propia cultura y de la cultura meta. Las respuestas son accesibles a aprendientes de esa lengua meta, quienes a su vez completan los cuestionarios correspondientes. El conjunto resulta rico en experiencias lingüísticas e interculturales, encajadas en un trabajo autónomo. Experiencias como la referida son infrecuentes, y no tienen un encaje fácil en un soporte como el cederrón; no obstante, sí lo son, en cambio, la caracterización de los contenidos vertidos en ese web, su valor de comparación cultural (auténticos o no), y la articulación de actividades y reflexiones a propósito de ello.

TABLA 9. APRENDER A APRENDER

Se recopilan algunos ítems que quieren recoger, cuando proceda, los mecanismos (explícitos o implícitos) que el cederrón brinda para fomentar o propiciar determinadas estrategias de aprendizaje y para determinar en qué medida y por qué resulta (o no) motivador. Como sucede con otras tablas, establecer resultados a partir de los ítems observados resulta arriesgado y subjetivo, puesto que tales resultados están supeditados al uso concreto que un aprendiente pueda mantener con el producto. A pesar de ello, no se quiere renunciar a aislar los posibles datos que estos aspectos puedan aportar, si bien son tratados con las precauciones anunciadas. Ciertas informaciones pueden ser inferidas de la descripción aportada por tablas anteriores (en los modos de presentación de los *inputs*, las características de los enunciados, el perfil de las actividades o los contenidos de la retroalimentación), pero se recopilan aquí a modo de síntesis.

Entre los catálogos de cedés para el ELE existe un título específicamente dedicado al desarrollo de estrategias de aprendizaje, *Comprender en español. Estudiar en español*, coordinado por la profesora Graciela Vázquez y con la participación de algunos destacados profesionales del ELE (véase el capítulo 4.4.). La obra se dirige a estudiantes universitarios que desean estudiar en España, y se centra en estrategias de comprensión auditiva de clases magistrales, a partir del análisis del discurso docente, repertorios gestuales, tonales, etc., de forma excelentemente descrita, clasificada y rigurosa. No obstante, el hecho de que el conjunto del cedé sea presentado en forma oral, en español, parece cuestionar el grupo meta al que se dirige: los aprendientes capaces de adentrarse en esos contenidos sin dificultades posiblemente puedan enfrentarse con sólidos recursos a la mayoría de clases universitarias españolas. Lo dicho, con todo, no resta validez a la calidad de la investigación presentada, pero sí nos ha decidido a no incluir el cedé en el corpus de estudio. De este trabajo se pueden extraer conclusiones valiosas acerca de cómo presentar y secuenciar el material en otros productos.

Como fácilmente se puede concluir, la descripción de los elementos de estas tablas no dista demasiado de los elementos de análisis de otros materiales didácticos, como reconoce Chapelle [1997: 19]: I suggest looking to research methods on other types of second language (L2) classroom learning activities for guidance in framing CALL research questions and in discovering relevant research methods. En efecto, el cederrón ha de ser entendido (o debe ser utilizado como) esencialmente un material didáctico. La diferencia con respecto a otros estriba, sobre todo, en la integración de determinados constituyentes propios y su autonomía como tal material. No obstante, el análisis que se llevará a cabo en los capítulos siguientes sí abordará la especificidad del soporte. Ese análisis se fundará esencialmente en criterios cualitativos, de modo que la misión fundamental de los resultados estadísticos que puedan extraerse será la de servir de apoyo o evidencia de esa apreciación cualitativa, no por ello necesariamente subjetiva.

## 9. APRENDER A APRENDER

9.1. Capacidad de control sobre lecciones / unidades / actividades / ejercicios. Posibilidad de elección de itinerarios: selección (negociación de objetivos / planificación del trabajo). Caracterización y ejemplos.

9.2. ¿Información explícita acerca de estrategias de aprendizaje? Descripción (en libro de instrucciones / en cada actividad, etc.). Caracterización y ejemplos.

9.3. ¿Desarrollo reconocible de estrategias? Caracterización y ejemplos (inferencias, memoria, autocontrol, negociación de significados, aplicación de conocimientos previos, cooperación entre iguales, otras).

9.4. Relación del *feedback* / retroalimentación con las estrategias. Caracterización y ejemplos.

9.5. Instrumentos de control / autocontrol. Caracterización y ejemplos.

9.6. Capacidad de motivación.

9.7. Características de la acción / interacción (juegos, descripción, simulaciones, resolución de problemas, interacciones externas, actividades “tradicionales”, *flashcards*, otros).

9.8. Formas de agrupación propuestas para el trabajo con el producto.

9.9. Características del contenido (actual, realidad, interesante, diverso, etc.).

9.10. Afectividad del entorno.

9.11. Relación general con edad / fines específicos / otros.

9.12. “Percepción de utilidad”.

9.13. Indicadores de progreso. Descripción / ejemplos.

9.14. Comentarios adicionales.

Los datos obtenidos en las tablas se sintetizan y se comentan en el capítulo 4, teniendo siempre presente que sus contenidos han de ser tratados con cautela porque las eventuales producciones e interacciones con el disco quedan fuera de la propia estructura del cederrón y, por consecuencia, de los marcos de esta investigación<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Se disponen de medios para controlar esa producción, pero quedan, como se ha dicho, al margen del propio cedé, pues se apoyan en una conexión en internet o en intranet. Tuve ocasión de participar en una temprana experiencia próxima a lo que aquí se explica: en el año 1997, UB Mèdia, una Fundación adscrita a la Universidad de Barcelona, desarrolló su *Curso de acceso para mayores de 25 años* donde los alumnos, no presenciales, operaban siempre con varios cedés que suministraban material teórico y actividades. Una vez completados los cuestionarios y actividades, el propio cedé se conectaba a la internet y enviaba explícitamente los resultados al tutor encargado, pero también datos relativos al tiempo empleado por el alumno/a en realizar las actividades, número de tentativas previas o fallidas, entre otras informaciones. Además, estudiantes y profesores/as tenían acceso a intercambios de correos,

Se recogerán también, únicamente a los efectos de subrayar las posibilidades didácticas del cederrón en general y de configuración e interacción en particular, el papel que desempeñan tareas, actividades de resolución de problemas, juegos de rol, etc. en los que el aprendiente-usuario deba alcanzar determinados objetivos (negociar, convencer, corregir, etc.). Ello implica la utilización de recursos técnicos como el *chat* (como ejemplo de interacción en tiempo real, el correo electrónico u otros). En el detalle se subrayan y delimitan [Canale y Swain, 1996] las relaciones entre las nociones sociopragmáticas y el propio *input* lingüístico, y la determinación de la posibilidad de descripción sistemática del lenguaje con unidades superiores a la oración [Cots, 1994] y también el papel que en el producto desempeña el análisis del discurso y el análisis conversacional.

---

foros de discusión y *chats*, herramientas muy avanzadas en aquellas fechas para un producto educativo de tales características, dirigido por lo demás a un público no experto en informática.

## 1.4. Estructura y contenidos de este estudio

De lo hasta aquí expuesto se puede inferir, y en todo caso se explicita ahora, que va a ser parte fundamental de esta investigación la observación empírica de un determinado corpus de cederrones para la enseñanza / aprendizaje del ELE; una observación que se va a llevar a cabo con el auxilio de las tablas descritas, por una parte, y con las aportaciones más recientes referidas a la adquisición de segundas lenguas, por otra.

Sobre el auxilio de las tablas, se anuncia que la aplicación de las mismas se hará sobre el conjunto del cedé, y no sobre una selección de presentaciones o actividades. La decisión asume el riesgo de que los resultados de la observación puedan aparecer como superficiales, pero se quiere justificar con las siguientes razones:

- la disparidad del corpus, ya anunciada, que impide la observación de los mismos fenómenos concretos en diferentes productos; esa falta de uniformidad ha dado lugar a que se descarten microevaluaciones en los modos que propone Ellis [1997]. Ciertamente, se espera que, por ejemplo, un libro de texto de ELE, disponga de unidades y actividades similares a las de otros, y por ello sería susceptible de ser comparado con otros ejemplares y extraer rendimiento de la comparación. No es éste el caso general de los cedés dedicados al ELE, al menos no en la actualidad o de modo suficientemente compacto.
- la disparidad tecnológica en la realización técnica, que da lugar a que productos parecidos en concepción resulten muy diferentes en funcionamiento e interacción.
- la disparidad tecnológica para determinadas interacciones: la ingeniería informática actual ha conseguido aceptables logros en, por ejemplo, destrezas asociadas con la comprensión auditiva o la comprensión lectora, pero no así con la expresión oral o escrita; y aun entre ellas, no todos los productos ofrecen posibilidades semejantes: programadores, empresas, docentes y el año de la producción son fundamentales en el perfil de esas interacciones.
- la falta de descripción en la bibliografía especializada de un corpus como el que aquí se presenta; se considera, pues, prioritaria la descripción, catalogación y clasificación de los productos comercializados (tras ella, seguramente tendrá cabida un estudio que ahonde en determinados criterios de determinadas categorías).

En relación con el auxilio que prestan a esta investigación las aportaciones más relevantes sobre la adquisición de segundas lenguas, tales informaciones cobrarán sentido en tanto que referencia y guía. Quiere esto decir que en las páginas siguientes no se van relatar por

extenso tales investigaciones: se remite al lector a las fuentes mismas o a estudios que las detallan. Por el contrario, sí se intentará acomodarlas y ajustarlas para hacerlas receptivas a un proceso de adquisición en el que el soporte multimedia cobra un papel si no protagonista, al menos nuevo, no contemplado en su integridad.

Con tales criterios, esta obra se organiza del modo siguiente:

- INTRODUCCIÓN: presentación y consideraciones preliminares de esta investigación.
- CAPÍTULO 1: en el que se establecen el marco del estudio, los límites del mismo y la descripción y justificación de los instrumentos que se emplean, además de la propia organización de la obra.
- CAPÍTULO 2: en el que se formulan de las preguntas de investigación e hipótesis de trabajo.
- CAPÍTULO 3: en el que se aborda el estado de la cuestión, se estudia el pasado y presente de la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador y se la pone en relación con las teorías cognitivas y sociocognitivas de adquisición de lenguas y se plasman determinadas consideraciones teóricas y prácticas acerca de la didáctica de segundas lenguas asistida por ordenador, con voluntad de discriminar y adaptar las específicas para cederrones, relevantes para esta investigación. Asimismo se establecen aquí algunas de las teorías más significativas acerca de la concepción de materiales didácticos e igualmente se las pone en relación con la didáctica de segundas lenguas asistida por ordenador, con voluntad de discriminar y adaptar las específicas para cederrones, relevantes para este investigación.
- CAPÍTULO 4: en que se presenta un resumen de los resultados ofrecidos por las tablas de análisis, con detalle de los aspectos más significativos de cada uno de ellos. El carácter autónomo del análisis de cada uno de los productos y el orden en el análisis (por ejemplo, la inclusión de productos de edición tardía) pueden revelar una falta de cohesión –por lo demás inevitable– en el redactado de este capítulo, de modo que se recomienda una lectura que mantenga la independencia de cada uno de sus subapartados.
- CAPÍTULO 5: en el que se comparan y cruzan determinadas variables obtenidas en el análisis del corpus.



- CAPÍTULO 6: en el que se establecen las conclusiones finales de esta investigación, con sus implicaciones para la enseñanza de ELE y determinadas perspectivas para el futuro.
- BIBLIOGRAFÍA: en la que se detallan obras y artículos consultados.
- ANEXO 1: tablas de análisis empleadas en esta investigación referidas a cursos.
- ANEXO 2: tablas de análisis empleadas en esta investigación referidas a material complementario.
- ANEXO 3: tablas de análisis empleadas en esta investigación referidas a material de español para fines específicos.

## 2. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Considerando existe un número considerable de productos en soporte cederrón destinado a la enseñanza del ELE; considerando que, como se verá, ciertas investigaciones han apuntado los beneficios que aporta el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua asistida por ordenador; considerando, además, que la literatura especializada ha relatado igualmente las ventajas que la “multimedialidad” del soporte brinda al proceso de enseñanza / aprendizaje (en todas las disciplinas del conocimiento), mi interés en esta investigación se articula en torno a la siguiente pregunta, que da título al estudio:

¿Cuáles son las características de los productos actualmente comercializados / disponibles para la enseñanza / aprendizaje del ELE y en qué modo esas características se ajustan o no –o se pueden ajustar– a la realidad metodológica de esta docencia?

En este sentido, entendemos el concepto de metodología en su sentido más amplio y más reconocido, rescatado del *Diccionario de términos clave de ELE*. En nuestro caso, se persigue determinar los procedimientos de los que se sirven los cederrones para el aprendizaje del ELE para alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales. Descripción de la que entresacamos casi exclusivamente lo referido al papel y funciones que se asignan a los materiales, a una parte de ellos en este caso, los que se presentan en un soporte concreto, el cederrón. La caracterización pretende determinar el perfil de los contenidos, las actividades y los procedimientos que se detectan en estos productos y ponerlos en relación con lo que la bibliografía especializada considera que son contenidos, actividades y procedimientos eficientes para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Asociadas a esta pregunta se inscriben otras, que pretenden aportar luz a aquélla, aunque quieren tener entidad por sí mismas:

**UNA:** ¿Qué investigaciones y experiencias permiten certificar la bondad del soporte cederrón en la enseñanza / aprendizaje de una L2, y específicamente del ELE, y qué aporta este soporte con respecto a los materiales llamados tradicionales, esto es, acogidos en soportes distintos al cederrón?

**DOS:** ¿Qué procesos cognitivos aparecen asociados a los cederrones para el aprendizaje del ELE?

**TRES:** ¿Cómo se proponen las actividades de aprendizaje en el cederrón, y específicamente en los productos comercializados para el ELE?

**CUATRO:** ¿Qué recomendaciones de orden pedagógico se pueden derivar de las características del cederrón para el ELE y en qué situaciones se inscribe o se puede inscribir en un proceso completo de aprendizaje? **si, como afirma Ahmad et alt. [1985: 2], the computer is an intermediary. At most, it is merely a part of the total learning experience.**

**CINCO:** ¿Con qué criterios se debe abordar la elaboración de los cederrones en el futuro?

Se han enumerado con cierta frecuencia las ventajas del soporte cederrón y de la enseñanza asistida por ordenador. Sin embargo, una mirada atenta permite concluir que las razones esgrimidas para muchas de tales “ventajas” –aun sin dudar de que en efecto lo sean– carecen de suficiente fundamento didáctico. Lo mismo sucede con las razones esgrimidas por los detractores del uso de estas tecnologías en la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas. La situación es extensible aun más en lo que se refiere a los productos destinados al ELE.

Se intuyen, como hipótesis de esta investigación, las siguientes:

- **PRIMERA.** El soporte cederrón es en sí mismo un medio poderoso y altamente cualificado para la enseñanza / aprendizaje de L2 en muchos contextos y puede prestar *inputs* y también retroalimentación adecuados en muchas situaciones de aprendizaje.

- **SEGUNDA.** El soporte cederrón como tal puede tener cabida, con buen rendimiento didáctico, en el entorno de aprendizaje del ELE: en el aula y fuera del aula.

Sobre este aspecto, conviene no obstante reconsiderar el concepto de entorno de aprendizaje. Con demasiada frecuencia, el aprendizaje de una L2 ha centrado su atención en el aula, con menoscabo importante del aprendizaje en solitario. Los estudiantes –no sólo de lenguas– invierten grandes esfuerzos y dedicación en su estudio en solitario, en casa, en la biblioteca o en los a menudo denostados laboratorios de lenguas. Sin embargo, en muy pocas ocasiones reciben directrices precisas de cómo abordar ese estudio: “repasad esto para mañana” o “escribid un

texto sobre tal tema para el próximo día” son instrucciones comunes por parte de los docentes de lenguas. A los cedés se les ha reprochado que sus contenidos carecen de la interacción y de la dinámica comunicativa que impera en el aula de idiomas, pero ciertamente buena parte del trabajo en solitario asignado a los aprendientes tampoco lo es (ni muchos de los materiales con los que cuentan para hacerlo).

- TERCERA. La caracterización general de este tipo de productos para el segmento del ELE presenta todavía severas deficiencias de concepción didáctica<sup>21</sup>.

Entre esas deficiencias, se enumeran, y que se pretenden certificar o descartar con este estudio:

- TERCERA A) La falta de un modelo teórico que guíe la concepción de este tipo producciones. La andadura del libro en general, y del libro de texto en particular, es larga y rica en experiencias que nutren cualquier nuevo ejemplar. El trayecto del cederrón aún busca un modelo propio capaz de aunar sus potencialidades intrínsecas con un uso eficaz, y posiblemente también, en general, el uso de las nuevas tecnologías, cuando éstas se proponen al aprendiente directamente [Boulton, 2008].

TERCERA B) En relación con lo anterior, una sensible descompensación de la oferta de contenidos en lengua en detrimento de apoyo al aprendizaje [Lázaro y Reinders, 2007], una caracterización que es igualmente asociable con otros materiales de aprendizaje, no únicamente con los materiales informáticos.

TERCERA C) El persistente divorcio entre autoría didáctica e ingeniería informática en este tipo de producciones:

CALL is an amorphous or unstructured discipline, constantly involving both in terms of pedagogy and technological advances in software and hardware [...] Materials designers are often either teachers with limited technical skills or competent technicians with no experience in teaching. [Beatty, 2003: 7, 11]

En términos similares se expresa Myles [2000: 39]:

---

<sup>21</sup> To a surprising degree, CALL seems uninfluenced by development in applied linguistics, linguistic methodology, etc. Many CALL exercise types have changed little since the early 1960s. Conferences on CALL frequently papers of the type ‘Me and my programs’, which would not be accepted at other conferences. The essential conservatism and unimaginativeness of many of the programs is depressing [Fox, citado por Beatty, 2003: 2].

CALL software often leaves the learners feeling that their needs have been overlooked in the design process. Consequently the software is probably much less effective than it could be reasonably be expected to be.

o, entre nosotros, Martos [2002: 131]:

diseñar un programa requiere un buen conocimiento en estos tres campos: dominio del idioma con el que vamos a trabajar, conocimientos pedagógicos y gran experiencia en el diseño de programas por ordenador. No es corriente encontrar una persona que domine estos tres campos [...]. Una solución sería que trabajaran juntos un profesor de idiomas y un experto en programación. La ventaja de esta unión estriba en que se puede diseñar programas bastante sofisticados y altamente pedagógicos.

también Gimeno [2002a: 11 / 15]:

Designing and creating a multimedia CALL package is an extremely demanding task, calling upon a range of skills and meticulous attention to detail. Such is the complexity of computer programs these days that it is highly unlikely that a single person will have all the necessary skills to undertake a CALL development project alone (...) Unless the language teacher decides to do it alone –which is inadvisable– a CALL development project requires, at the very last, close collaboration between language teacher and programmer.

y, en una enumeración que podría continuar, el resumen de Kenny, Zhang, Schwier y Campbell [2005], referido a material *online*, pero perfectamente aplicable a los cedés:

1. The faculty member, instructional designer, and other technology staff need to work together as collaborators during the online course development process.
2. The pedagogy –not the technology– must drive course delivery.
3. Student interaction is critical in online learning environments.
4. Faculty needs to be prepared for changes in their role in an online learning environment.

TERCERA D) Cierta incapacidad –seguramente debida a razones comerciales– para reconocer las limitaciones tecnológicas del soporte, lo que da lugar a concepciones didácticas pobres o simplemente erróneas, en su voluntad de querer asumir acciones didácticas que el soporte no puede acoger, al menos en la actualidad. Este hecho suele actuar en detrimento del desarrollo de otras potencialidades.

TERCERA E) Cierta voluntad de autosuficiencia en la concepción del producto: en muy pocos casos, el cederrón se presenta integrado con otros soportes (le support multimédia est au service d'un projet didactique, d'objectifs pédagogiques et non l'inverse [Foucher, 1998: 4]).

TERCERA F) La indeterminación del uso del cederrón en el proceso de enseñanza / aprendizaje de las L2. Habitualmente se ha asociado exclusivamente a procesos de autoaprendizaje a distancia, en situaciones ajenas a un sistema de enseñanza reglada (aunque se olvida con frecuencia que el empleo de la tecnología en estos tipos de cursos responde precisamente a la voluntad de "reducir", amortiguar, los efectos de la "distancia" [Fox 1998: 65]) y se han descuidado otros posibles usos y el eventual rendimiento del soporte en ellos. Por otra parte Boulton et al. [2008] subrayan que los cursos de aprendizaje enteramente a distancia representan un número sensiblemente inferior al 5% del total, dato que recuperan de un informe de la OECD de 2005. Los mismos investigadores apuntan otros problemas en el concepto de autonomía habitualmente asignado al uso de la informática para el aprendizaje de lenguas, según establecen los resultados hallados en los grupos que estudiaron.

TERCERA G) La deficiente infraestructura informática de muchos centros docentes, que en ocasiones es responsable de que el diseño de estos productos incida en un uso privado, doméstico, sin apenas opciones de explotación en el aula de ELE (aunque en otros casos pueden ser las exigencias del programa del centro las que limitan otros modos de acceso a los contenidos debido a la inversión de tiempo que puede acarrear). En ese panorama no son ajenas las limitaciones impuestas por los administradores escolares para la protección de sus máquinas, u otras restricciones (un gran número de ellas específicamente orientadas a usuarios menores de edad).

TERCERA H) La desigual formación tecnológica general de los docentes (nativos y no nativos) en tanto que usuarios/as, que en ocasiones les impide manejar con soltura y eficiencia los recursos que brinda el soporte [Pillus, 1995; Johnson, 1999; Littlemore, 2002; Meskill, 2002]. Este hecho suele dar lugar a que el diseño de estos productos se oriente a unos usos que no prevén la figura de un docente / mediador [Cabero, Duarte y Barroso, 1997].

El cederrón para el ELE ha sido y es un gran desconocido entre buena parte de la profesión: ojear un nuevo libro de texto es una acción común entre los

docentes de ELE, que resulta cómoda y sencilla. En cambio, la exploración de los contenidos de un cedé es un proceso más largo y laborioso para el que no basta una simple ojeada, sino una minuciosa navegación por los contenidos del mismo para poder ser capaces de encontrar en el momento adecuado los contenidos deseados, y también para adaptarlos o modificarlos si fuera preciso, si bien esa adaptación / modificación se volcará en el soporte tradicional de papel, ya que es prácticamente imposible alterar o intervenir en la arquitectura del soporte. En este sentido, vale la pena observar que los planes de formación de profesorado siguen cayendo una y otra vez en el mismo error [Yagüe, 2008a]: el de intentar convertir al profesor/a en un experto en tecnología, en la misma medida que descuidan la instrucción necesaria para que se conviertan en usuarios competentes, en este caso usuarios capaces de aprovechar con éxito y eficacia esos recursos (a título de ejemplo, muchos de los cursos sobre nuevas tecnologías y ELE ofrecen más información acerca de cómo crear una página web o un blog, pongamos por caso, que no en cómo analizar y usar correctamente lo que ya existe)... Todo ello explica que las fotocopias sigan siendo el medio más empleado en nuestras clases de ELE.

Sobre este asunto, la observación puede ser extensible también a muchos aprendientes: recientemente se asigna el término “nativos digitales” (véanse los trabajos de Marc Prensky en su web: <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>) a casi cualquier estudiante joven, por el mero hecho de serlo y formar parte de una sociedad occidental avanzada. Sin embargo, muchas de esas atribuciones son cuestionables<sup>22</sup> en nuestra práctica diaria, y así lo reflejan algunos aún tímidos estudios (Bennet, Matton y Kervin [2008]). Por otra parte, el diseño de algunos productos o programas ofrecidos a los usuarios (aprendientes y/o docentes) no parece responder en ciertos casos a una concepción suficientemente intuitiva.

TERCERA 1) En relación con lo anterior, parece arriesgado determinar, sin mayores investigaciones, el rendimiento del concepto de “nativo digital” en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, del mismo modo que lo es atribuir la idea de “inmigrante digital” a todo aquel que no forme parte de la denominada

---

<sup>22</sup> En efecto, algunos datos oficiales recientes [OECD, 2008: 6 y ss.] abordan *the main research findings in controversial areas such as the effects of technologies on cognitive skills development, social values and lifestyles, and educational performance, and reveals how little is known. [...] There is an intrinsic difficulty when researching the effects of technology on educational performance. [...] In practice, THERE IS NO CONCLUSIVE EVIDENCE ABOUT THE EFFECTS OF TECHNOLOGY UPON ACADEMIC ACHIEVEMENT. [...] Needless to say, research focused exclusively on the positive side of technology MAY BE SEEN TO REFLECT THE INTERESTS OF SOME INTEREST AND ADVOCACY GROUPS* (los subrayados son míos).

*Net Generation*. El uso de ordenadores en el aula es, a pesar de las apariencias, considerablemente bajo, según informes oficiales [OECD, 2008], lo que supone que cualquier etiquetado, inferencia o conclusión deba ser necesariamente prudente, y no debe extrapolar el concepto de usuario informático en situación de ocio con el de en situación académica. Por otra parte, el Informe PISA [OECD, 2009: págs. 19 y ss.] cuestiona la eficiencia de los usuarios informáticos en competencias implicadas en este estudio como la lectura de textos electrónicos, en comparación con textos impresos, considerando las exigencias cognitivas y metacognitivas de los primeros, y así *once a reader has located information related to the question or problem, critical analysis of that information becomes important. While critical analysis of information takes place in the print medium, of course, it is even more important on line. Moreover, it is a skill that few adolescents appear to possess; they are easily fooled by false information appearing on the web and do not always possess strategies to analyse its accuracy* [OECD, 2009: págs. 38].

En general, tanto las preguntas de investigación como las hipótesis que se pretenden constatar se inscriben en las principales líneas de investigación de la enseñanza asistida por ordenador, que en la actualidad se centran en el *cómo* y el *con qué fines* los ordenadores deben ser usados en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una L2, tal y como subrayan Liu, Moore, Graham y Lee: *the research focus has shifted from simply describing and examining computer technology to exploring HOW TO USE IT in order to enhance language learning* [Liu et al., 2002; el destacado es mío], quienes además sugieren futuras líneas de investigación, que quieren ser contempladas en alguna medida en el presente estudio:

*research needs to have a solid foundation in theories; software needs to be based upon relevant pedagogical and design principles for them to be effective; studies need to use well-established and reliable measures; research focus should go beyond anxiety, attitudes, vocabulary acquisition, language production; more research needs to be conducted in the less explored skills areas such as speaking, listening, and culture...*

Tales líneas de investigación suponen que en cierta medida se dan por asentadas otras, que se conciben ya como evidentes: *One area of declining interest includes studies which focus on the need for computers in the classroom. Another area of less interest are those studies that attempt to make direct comparisons between CALL and traditional learning in term of effectiveness* [Beatty, 2003: 13]. En esta investigación, por consiguiente, no se aludirá de un modo explícito a los estudios que refieren comparaciones relativas al aprovechamiento y beneficios del uso de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador frente a los entornos en que no es usada.



## 3. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 3.1. Revisión histórica de la enseñanza asistida por ordenador

Hemos de considerar el cederrón como un soporte específico que se inserta (con características perfectamente diferenciadas) en un marco mucho más amplio: el de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, conocida por sus siglas en inglés CALL (*Computer Assisted Language Learning*). La nomenclatura hispánica ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador)<sup>23</sup> que he venido utilizando hasta ahora y que difundió entre nosotros Germán Ruipérez [1995] y otros especialistas que han abordado estos asuntos en el marco de la enseñanza de ELE parece eclipsada frente a la profusión de uso del acrónimo inglés. Recientemente parece extenderse en el ámbito hispánico, reemplazando a ELAO, la denominación de ALAO, Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador. A pesar de que se trata de una traducción más ajustada del concepto de CALL, no entraré a debatir en profundidad las consideraciones que este cambio comporta en estos momentos, y si los estudios al amparo de este término inciden realmente sobre el proceso de aprendizaje. Mantendré aquí el “tradicional” de ELAO en tanto que la presente investigación descansa más sobre el concepto de “enseñanza” que el de “aprendizaje”.

A los efectos de este trabajo, tomaré como definición primera de ELAO la que ofrece Beatty [1995: 7]: *any process in which a learner uses computer and, as a result, improves his or her language*, entendiéndolo como *language* otro que no es el idioma materno. La definición es muy etérea, pero el mismo Beatty reconoce esa ambigüedad para así dar cabida a usos informáticos / didácticos variados. En una aportación posterior [2005] establece un matiz significativo que no perderemos de vista durante este estudio: *I have a very simple measure of what will constitute success in CALL: a student in Japan will use a computer to learn a language such as Swahili to a high degree of fluency without any access to a native speaker of the target language or any other target language materials. WE ARE A LONG WAY OFF FROM THIS HAPPENING.* El destacado es mío, e intenta poner de relieve el territorio (demasiadas expectativas, pocas realidades sólidas) en que se desenvuelve este estudio.

---

<sup>23</sup> Aunque a lo largo de este escrito menudeará sin duda el acrónimo CALL, preferiré usar el de ELAO aun consciente de su escasa fortuna en mucha de la bibliografía existente, no sólo por acomodarse al significado en español sino también por la comodidad que supone en sus concordancias en femenino.

En nuestro caso, como se ha dicho, el uso del ordenador que cita Beatty queda circunscrito al empleo de cederrones; por lo que se refiere al objetivo previsto, lo matizaremos afirmando que ese empleo del ordenador es el que lleva a cabo un aprendiente no hablante nativo de español utilizando cederrones concebidos para presentar (y en ocasiones interactuar con) muestras de lengua española con propósitos de aprendizaje hasta el grado de competencia señalado en la obra con la que opera.

La percepción general es que este tipo de aprendizaje es sumamente reciente. No obstante, lo que es ciertamente actual es la extensión del mismo a segmentos amplios de la población, extensión relacionada con la difusión de los ordenadores como máquina doméstica, no el desarrollo de programas para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Repasaremos brevemente algunos de los hitos básicos de esa historia<sup>24</sup>, que se remonta a medio siglo atrás, tiempos de terminales conectadas a gigantescos ordenadores.

El repaso anunciado no es banal, pues de él convendrá deducir cuál es el estado presente, considerando, por un lado, la sustantiva evolución experimentada por la didáctica de segundas lenguas en esos años y, por otro, la vertiginosa progresión de los medios informáticos. Y con ellas, el irregular diálogo pedagógico entre ambas disciplinas, como subraya Garza [1996], en esta visión sumaria del trayecto de la ELAO:

No longer merely the domain of a few university-centered computer monoliths such as the PLATO system of the University of Illinois or Van Campen's Stanford project in Russian, the advent of the microcomputer in the late 1970s and especially the introduction of Apple Computer's Macintosh line in the early 80s brought the potential of using computer technology in the classrooms of our public schools. By 1985, Computer-Assisted Language Learning (CALL) had become part of the working lexicon of many language educators, though by this time few had actually ventured to use, much less to create, materials for the digital medium in their classes. With educators and programmers in radically different pedagogical camps, it seemed that genuinely practical applications of computer technology in language teaching would amount to little more than the electronic workbooks that proliferated in this period.

---

<sup>24</sup> El lector puede formarse un panorama de esa historia en:

[http://www.eurocall-languages.org/resources/history\\_of\\_call.pdf](http://www.eurocall-languages.org/resources/history_of_call.pdf)

con una deficiente colección de capturas de pantallas originalmente albergadas en el siguiente sitio web:

<http://www.history-of-call.org>

*An Illustrated History of Computer Assisted Language Learning* (2000), cuyos contenidos originales han desaparecido en favor ese documento .pdf, mucho más lineal y poco "cibernético", en tanto que sus hipervínculos no se hallan activos.

En los orígenes hay que situar, como recuerdan Garza [1996], Chapelle [2001a] y especialmente Ahmad et al. [1985], el denominado Proyecto Stanford, iniciado en la década de los 60 por Joseph van Campen en el Departamento de Lenguas Eslavas de esa universidad. Se preparó entonces un curso de ruso para principiantes que, ciertamente, no se distanciaba de los materiales y ejercicios convencionales; su única novedad a efectos didácticos consistía en que eran presentados en un formato programado. El aprendiente debía escribir las respuestas a preguntas realizadas en ruso, declinar palabras y realizar varios tipos de ejercicios de transformación. Con todo, las referencias bibliográficas ponen de relieve que los alumnos que utilizaron el material basado en el ordenador conseguían resultados significativamente mejores que los que seguían una enseñanza convencional. Ese curso piloto sería el punto de partida para otros de armenio y búlgaro, en un proyecto que, con obvias mejoras –entre las cuales la inclusión de sonido–, se mantiene en la actualidad.

En aquellos tempranos años se extiende ya el término “hipertexto”, tan actual hoy en día, acuñado por Ted Nelson y oficializado en el Congreso de la *Association for Computing Machinery*, celebrado en 1965.

También de los primeros sesenta, el sistema *PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations)*, un proyecto que desarrolló Don Bitzer, un ingeniero electrónico, en la Universidad de Illinois, no relacionado inicialmente con la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, la plataforma resultó válida<sup>25</sup> para que la profesora Constance O. Curtin desarrollara un programa de corte gramatical de ayuda a la traducción (del ruso escrito al inglés). Eran los años de la Guerra Fría y de los recelos de Occidente hacia lo que tenía lugar en la entonces Unión Soviética. Su concepción se articulaba en torno a ejercicios de vocabulario tipo *drill*, breves explicaciones gramaticales y *drills*, y pruebas de traducción parciales y final, basadas en la comprensión lectora del ruso, con eventuales ejercicios complementarios.

Las deficiencias del programa estimularon a la profesora Curtin a desarrollar nuevas prestaciones, entre ellas una aplicación capaz de hallar sinónimos a las posibles respuestas del aprendiz, de detectar errores ortográficos y de corregir el orden de palabras en la frase de acuerdo con las desinencias de los casos<sup>26</sup>. La capacidad de acción y de respuesta se había

---

<sup>25</sup> La plataforma, oportunamente evolucionada, sigue ofreciendo en la actualidad productos educativos asistidos por ordenador. El sitio web de la compañía refiere parte de su historia y sus investigaciones: <http://www.plato.com>.

<sup>26</sup> Beatty [2003: 10] describe los trazos principales y la evolución del proyecto citando a la propia Curtin: **The central concept of PLATO is individualization of learning. Each student proceeds through the material in privacy at his own pace;** y

multiplicado considerablemente, al incluir, junto con las prestaciones citadas, el procesador de textos. Estas prestaciones se incorporarían más tarde a otros cursos de idiomas preparados con el sistema *PLATO*: chino, inglés, esperanto, francés, alemán, hindi, latín, hebreo y griego modernos, noruego y sueco.

Entre los proyectos pioneros hay que situar igualmente los del norteamericano Dartmouth College (New Hampshire), que datan de finales de la década de los sesenta, con sus cursos de danés, alemán, francés, español, inglés, ruso y, especialmente, latín, de la mano de S.V.F. Waite (1970), quien desarrolló unas parrillas en las que el estudiante debía completar determinados huecos de una frase, seleccionar una pieza léxica que no correspondía al conjunto y optar por la mejor de una serie de traducciones del latín al inglés. Sería J. R. Allen el que transferiría esos contenidos a lenguas como el francés y el danés, entendidas como complemento para sus clases. Entre las aportaciones del Dartmouth College, el uso de la aparición aleatoria de ejercicios o preguntas –hoy medianamente común en programas de este tipo–, para impedir que el aprendiente pudiera preverlos tras haber operado con el ordenador en varias ocasiones.

La década de los sesenta finaliza con la implantación de los lenguajes *Pascal* y *Logo* (desarrollados por Niklaus Wirth y Seymour Papert, respectivamente), de enorme trascendencia para los progresos que vendrían en los años siguientes, entre los cuales la aparición del primer chip de memoria, salido de los laboratorios de Intel; el primer correo electrónico, distribuido en una red interna, debido a Ray Tomlinson, que se remonta a 1971; la primera demostración de videodisco láser, creada por Phillips en fecha tan temprana como 1972; y, sin duda reconocido por todos los especialistas como un importante punto de inflexión, el primer ordenador Apple (1976), más tarde secundado por Microsoft, que puso la informática al alcance de todos los públicos gracias a la facilidad de uso que proporciona su sistema de navegación intuitivo (*GUI*, en términos técnicos: *Graphic User Interface*), inicialmente desarrollado por el ingeniero informático Alan Kay.

Junto a la tecnología, la evolución de la ELAO traería consigo el proyecto de “lenguaje científico” (*Scientific Language Project*) de la Universidad de Essex, de la mano de M. Alford (1971). Su diseño respondía al deseo de Alford de ofrecer ayuda computerizada para la lectura de textos científicos en ruso –la Guerra Fría, de nuevo– mediante la presentación previa de listados léxicos almacenados en la memoria del ordenador. En esos años, se desarrolla el primer programa que contemplaba los problemas de concordancia gramatical.

---

también a Nelson: *each student can use the computer to review the grammar at his own speed with special emphasis on areas where he is weak*, entre otros.

La década fue espectacular en avances, y se remata con un invento singular: el microprocesador, en 1978, el mismo año en que Widdowson publica su *Teaching Language as Communication*. Junto con el microordenador, el disco transportable, por entonces de 5<sup>1/4</sup> pulgadas. Son datos todos ellos relevantes para la historia de la ciencia, pero en lo que a nosotros nos atañen representan el principio de la extensión de la enseñanza asistida por ordenador en las escuelas, tras salir de los laboratorios, restringidos y sumamente especializados: en el bienio 1979-81, muchos institutos franceses disponen ya de ordenadores en el centro, y se estrenan los primeros planes de formación de docentes en este sector.

Las siglas representativas, para la década de los setenta en lo que ELAO respecta, son *TICCIT*, (*Time-shared, Interactive, Computer-Controlled, Information Television*), desarrollado en la universidad mormona Brigham Young (Utah)<sup>27</sup>; el germen para cursos de idiomas (danés, francés, alemán, italiano, japonés, noruego, portugués, sueco y también español), con un método basado en la presentación de la regla, ejemplo de la misma y práctica. En esos años se fecha también la creación de *CALICO*, *The Computer Assisted Language Instruction Consortium*, el más activo, con sus limitaciones, en investigaciones y publicaciones del sector<sup>28</sup>.

Los años ochenta se inauguran con un prometedor experimento: el completado en el Departamento de Alemán de la University of Hull. El programa supuso un gran avance en el diálogo usuario / máquina, pues presentaba varias baterías de ejercicios, y era capaz de admitir dos intentos, o de ofrecer la respuesta correcta si el usuario la solicitaba. La batería de actividades acababa con un cuadro de resultados de respuestas acertadas e incorrectas, cuadro que invitaba al aprendiente a repetir las propuestas que había errado. El ordenador

---

<sup>27</sup> De las investigaciones de esta universidad saldría *Macario*, un videodisco para la enseñanza del español, destinado básicamente a la comprensión auditiva. Cada uno de los vídeos –se trata de una secuencia lineal, con escasa capacidad de maniobra– disponía de anotaciones y notas al pie, y sobre ellos se asociaban una serie de preguntas (en inglés o en español, si bien la respuesta se ofrecía solamente en español). La superación de este modelo lineal de *Macario* llegaría con *Interactive Dígame (Transparent Language)*, que supondría un gran avance en la libertad de navegación manifestada en los productos posteriores.

<sup>28</sup> La visita a <http://www.calico.org> es obligada para disponer de toda clase de información acerca del pasado, presente y los proyectos de la ELAO, cualquiera de ellos vertiginoso. No obstante, la revisión de productos en cederrón para ELE es pobre: pocos títulos, títulos poco representativos de lo que es el panorama editorial actual y en general títulos escasamente actualizados, si bien en las última consultas se percibe un cierto impulso: sin entradas en 2010, dos entradas en 2009 y tres en 2008 (a pesar de las referencias remiten a productos veteranos), que contrastan con la completa ausencia de revisiones en 2006 y 2005.

asumía el papel de “evaluador” sobre los aspectos gramaticales y léxicos propuestos, con un carácter inmediato y en cierto modo “remediador”.

Ciertamente en muchos de los desarrollos de esos años se percibe la impronta de las teorías sobre adquisición formuladas por Krashen esos años; se sostiene, en efecto, y no sin polémica, que la interacción entre el aprendiente y el ordenador ha de ser considerada como un proceso facilitador de adquisición, no como simple actividad de ejercitación: *The computer, some say, serves only the conscious process of learning, and can do nothing to facilitate acquisition... We hope to be able to show that this view is wrong, and that the computer is quite flexible enough to serve a variety of learning theories* [Higgins y Johns, citados por Chapelle 2001a: 9]. La aseveración sigue aún pendiente de ser contrastada de forma consistente.

Con todo, y a pesar de tales afirmaciones, no se puede concluir que los resultados concretos de tal flexibilidad sean especialmente significativos, si bien en ese marco hay que inscribir investigaciones tendentes a presentar variaciones de ejercicios tipo *cloze*, reconstrucciones de textos y ejercicios de concordancia (amparados en corpus lingüísticos). Por otra parte, la extensión de los ordenadores domésticos –y sus posibilidades técnicas– que se produce en esos años representa hasta cierto punto un cierto freno en la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Los ordenadores, pero también los programas, el *software*, experimentan un gran desarrollo (mayor capacidad y velocidad, integración de nuevos soportes, incluido el vídeo), lo que da lugar a que se reproduzcan –en mejores condiciones y con mayor operatividad, sin duda– muchos de los esquemas desarrollados en la década anterior.

Este sobrevolar por la historia de la ELAO nos permite certificar la distancia manifiesta entre la evolución de las teorías de adquisición de segundas lenguas –y los métodos y enfoques asociados a ellas durante esos años– y la regresión que representa el modo de proceder de esos programas informáticos. La tecnología aún no había sido capaz de asumir las nuevas corrientes pedagógicas, o, tal vez, las nuevas posibilidades que ofrecía supusieron un molde en el que encajar lo ya existente: la novedad era el soporte, un lastre que sigue pesando en la ELAO para ELE, donde, por referirme a planteamientos de actualidad, las sucesivas plataformas (blogs, *wikis* y similares) se reafirman por sí mismas pero siguen eclipsando un análisis de sus posibilidades educativas [Yagüe, 2008a]. Con todo, hay que reconocer que no resultaba (ni resulta hoy en día) fácil que el didacta o el lingüista acomodaran sus investigaciones a un marco tan nuevo y tan diferente al habitual. Nuestra tradición de creadores (o cuando menos adaptadores o simples usuarios) de materiales didácticos en soporte papel nos revela la dificultad de esa actividad, por no hablar de la complejidad del diseño de materiales en audio o vídeo.

En cualquier caso no es menos cierto que, como afirma Landone [1999: 43] nos parece interesante detenernos brevemente en [...] la escasa validez didáctica de cierto *software*: por ejemplo, los programas de tipo estructural. Este tipo de programas, que se centran en baterías de ejercicios mecánicos y descontextualizan los contenidos, todavía se valen del refuerzo.

En general, se ha adoptado como premisa válida, sin mayor justificación, que el uso del ordenador resulta motivador y útil: *many CALL activities were created with the sole rationale that computers are useful and motivating for students, although such activities lacked a solid research base* [González-Lloret, 2003, 82]. Así, por ejemplo –y resulta un error considerablemente extendido–, Meskill [2005] adjudica unos componentes de andamiaje en el aprendizaje al trabajo con un ordenador sin analizar qué es lo que aparece efectivamente en la pantalla de la máquina:

Thus, specific verbal instructional strategies known widely as teaching "scaffolds" can be facilitated by virtue of the physical properties of the computer. Wood, Bruner, & Ross's (1976) definition of scaffolding is instructive in this regard. Their four-component definition of instructional scaffolds can be readily applied to what the presence of the computer accomplishes in the instructional conversation: a) what appears on the screen can be viewed as *reducing the size of the task so the child can complete it*; b) what appears on the screen and what changes to it are possible can be viewed as *keeping the child's attention in the moment*; c) what appears on the screen can facilitate *making salient relevant features*; and d) what the teacher says and does in reaction to what appears on the screen can be viewed as *modelling ways to accomplish*. Each of these four key characteristics of scaffolding involves more than the language used per se. Each involves strategic instructional moves that, as a complex whole, are at the heart of the craft of teaching. The presence of the computer potentially amplifies such moves. [Meskill, 2005: 48]

unos presupuestos que han distorsionado en buena medida el análisis de la pertinencia pedagógica del trabajo de la ELAO en la medida que el soporte parece validar los contenidos, y no a la inversa (incluyendo el hecho de que realmente tales contenidos justifiquen su configuración como material informático). La misma autora insiste [ibídem] en tales conceptos, partiendo de unas pretendidas características del trabajo con ordenadores, a las que atribuye sin otra justificación que no sea la "habilidad del docente", resultados beneficiosos para el aprendizaje, con formulaciones metodológicas ciertamente irreprochables; por lo demás, algunos de esos resultados (las asociaciones visuales, por ejemplo) están presentes en la mayor parte de los libros de textos actuales:

Second language and literacy learning contexts that promote and sustain the social construction and negotiation of meaning-making are widely considered as optimal (e.g., August & Hakuta, 1998; Snow, 1992). In light of such optimal contexts, Meskill, Mossop, and Bates (1999, 2000b) propose specific physical features of computers that are especially supportive of joint meaning-making and instructional conversations. Features such as *publicness, instability, anchored referents, and the anarchic nature of*

computers can be viewed as enabling acquisition-oriented activity when skilled language professionals take instructional advantage of them. A language educator can make use of the visual representations of a word or picture on the computer screen (a public, anchored referent), to communicatively reinforce word, phrase, and sentence-level meaning. Further, she can direct learners to manipulate what they see on the screen (publicness, anchored referents, instability) thereby reinforcing the aural / visual aspects of the language she is teaching. If a student wishes to exercise her own volition by changing what is on the screen independent of the teacher's directives (anarchy), this also becomes a rich venue for immediate, referenced target language learning. From this perspective, computer screens can serve to anchor attention to forms and functions in immediate, highly tangible, and communicatively authentic ways.

También en términos semejantes a los de Landone y en sintonía con lo anterior se expresaba Slagter [1998a]:

Cuando se habla de los nuevos medios, es fácil caer en la trampa de las grandes promesas mesiánicas. Los nuevos medios no aportan nada si sólo se destinan a ser soporte nuevo de viejas tareas [...]. La primera [etapa] se caracteriza por el deseo de hacer lo mismo que antes, pero con otros medios. Es la etapa en que la organización –escuela, academia, departamento, facultad, universidad– no toma ninguna decisión, no se desarrolla una visión de conjunto ni se preparan planes.

Son, en efecto, detectables demasiadas deudas con el audiolingualismo, la *programmed instruction*, nacido de las corrientes estructuralistas norteamericanas y el conductismo de Skinner; y de hecho el propio Skinner se sirvió de las denominadas *teaching machines* (comúnmente eléctricas, pero no electrónicas), en plena consonancia con la concepción mecanicista del aprendizaje, organizada en la descomposición de problemas complejos en diversos subproblemas de mayor simplicidad que, tras ser debidamente resueltos, daba lugar a una recompensa, todo organizado bajo una programación “informática que limitaba el error al máximo, pues, en verdad, no había tratamiento del mismo. Los modos para prever (lo que no significa necesariamente impedir) el error asociado a la interacción van a ser los grandes objetivos didácticos y también tecnológicos para los proyectos venideros, como se apunta en 3.3.

No es difícil encajar algunos de los rasgos del método audiolingual al panorama de la ELAO en esos años (y seguramente también más tarde en muchos casos):

La exposición reiterada del aprendiente a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores constituyen el núcleo de prácticas sobre el que se articula el audiolingualismo. Se deja poco espacio, pues, a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación. [Zanón, 1988a: 43]



En el otro extremo, Hubbard y Brandin [2004] llevan a cabo una defensa del carácter no audiolingual de los productos CALL. Sus argumentos resultan en mi opinión más apasionados que convincentes, en tanto que no se apoyan en ejemplos concretos (aluden a posibles concepciones que, en el caso del ELE, no hemos podido detectar en la mayoría de productos analizados), dan por supuesta la intervención docente en la confección del programa y, preocupados más por rebatir argumentos que por crearlos, incurren en contradicciones, como aceptar que, en efecto, las interacciones presentes en la ELAO pueden ser catalogadas como audiolinguales, aunque no por ello dejar de ser beneficiosas para el aprendizaje: In responding to this notion of tutorial CALL equalling behaviorist CALL, there are two points to be made. The first is that although behaviorism as an overall theory of learning has been discredited, some contemporary researchers concede it may have a place in certain areas such “the acquisition of vocabulary and grammatical morphemes” (Lightbown & Spada, 1999: 26). It may also be useful in accounting for certain types of phonological development and the acquisition of some of the features of idioms and other fixed phrases, para concluir que the argument that all or most CALL software is behaviorist is not tenable [op. cit.: 450].

Hubbard y Brandin pasan revista –y rebaten– a una serie de “mitos” acerca del carácter behaviorista de los programas para la ELAO. A pesar de no suscribir los razonamientos generales de estos investigadores, su artículo incluye ciertas reflexiones conciliadoras que son razonables. Señalamos algunas de ellas. Cuando se detienen ante la afirmación de que *Tutorial software isn't useful because it isn't communicative* apuntan –y volveré sobre ello más tarde– que any tutorial program that can be used by individual students in isolation automatically has the potential to become communicative when it is used by pairs or groups of language learners [op. cit.: 451]. La afirmación es demasiado categórica al referirse a “cualquier programa”, pero en esencia es válida, a pesar de que ello significa reconocer la insuficiencia del soporte o el medio, y también una reelaboración del material o actividades ofrecidos. Igualmente sensata, a pesar de que tal acomodación dista mucho de ser establecida debido tanto a la variedad y calidad de programas como a las actitudes y medios docentes, es la afirmación según la cual Ensuring that CALL is an integral rather than separate component of the total program of instruction and that the teachers are like wise an integral part of the CALL laboratory is an essential first step [op. cit.: 452]. Finalmente ambos investigadores arremeten –nos referimos a ello en otro lugar– contra el lugar común, tan extendido, de que *if it's on a disk or CD, then it's a tutorial software; if it's on the Internet, then it's "communicative"* subrayando con razón que the great majority of tutorial software available on the web is less interactive and pedagogically rich than what was previously available on disk and CD-ROM [op. cit.: 453].

Adoptando una postura crítica, podemos establecer algunos puntos de interés presentes en el tipo de materiales aludidos, pues se pueden mostrar relevantes en esta investigación y que parecen pervivir en muchos de los programas de cederrón comercializados en la actualidad, incluidos algunos de los que aquí se estudian. Son éstos: el de corrección inmediata (con el

énfasis puesto en la “inmediatez” más que en la “corrección”), la presentación de microtarefas y su concentración en áreas específicas del estudio / aprendizaje de la lengua (en concreto morfología, léxico y, en cierta medida, sintaxis), éstos últimos rescatados de Hubbard y Brandin [op. cit.: 458-459]: Helping the learner pick up conscious knowledge of the language, including the learning activities forms, patterns, and rules. Here, we waive the “traditional” CALL activities, such as grammar and vocabulary development exercises. [...] Helping the learner improve proficiency in the receptive skills of reading and listening. [...] Helping the learner improve pronunciation.

Un panorama de claroscuros que Mayer y Moreno [1998] resumen del siguiente modo: Research on educational technologies –ranging from motion pictures to computer-based tutoring systems– documents a disappointing history in which strong claims for a new technology are followed by large-scale implementations which eventually fail. Con todo, de esa visión pesimista se debieran extraer algunas consideraciones –estos investigadores las proponen: volveré a ellos más adelante– a partir de las cuales reconducir la situación.

Felix [2008] lleva a cabo un razonablemente detallado estudio sobre el rendimiento de las nuevas tecnologías durante el periodo comprendido entre 1981-2005 en términos de efectividad: sus conclusiones aparecen también envueltas en luces y sombras, en un recorrido en el que destaca la insuficiencia cualitativa de los estudios realizados, la parquedad cuantitativa de otros –con extrapolaciones no justificables– o la falta de vinculación con investigaciones anteriores son algunos de los impedimentos para poder determinar con autoridad el grado de efectividad del uso de ordenadores en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Con todo asegura que We are beginning to see enough data in CALL that suggest positive effects on spelling, reading and writing. There is also a substantial body of data that indicates that student perceptions of CALL are on the whole positive, provided technologies are stable and well supported [2008, 156].

### 3.2. Conceptos recientes de los productos para la ELAO

Descartando, como se ha hecho hasta ahora, los aspectos de ingeniería informática, esto es, la capacidad técnica de los programas presentes para acomodarse a determinados requerimientos docentes, sí queremos perfilar en este momento los trazos que parecen guiar la concepción de los productos de la ELAO en nuestros días. Después de un periodo marcado por el audiolingualismo de explicaciones gramaticales explícitas y parrillas de repetición, declinaciones de las lenguas vivas y muertas y traducciones, las nuevas tecnologías se mostraban dispuestas para acoger perfiles próximos al enfoque comunicativo y apostar no sólo por las formas del sistema lingüístico sino también por su uso. El problema estribaba –y estriba– en que en tal uso no tenía demasiada cabida técnica el *output* (sea en forma de interacción oral o escrita); el cambio se produce, por consiguiente, en el *input* ofrecido por los programas de ELAO y la manipulación que los aprendientes podían hacer de ese *input*, lo que refrenda de alguna manera nuestro interés señalado arriba por caracterizar ese material y corroborar su validez didáctica. En cualquier caso, el período se caracteriza porque, en ciertos casos, los programas *show little or no concern for structuring or sequencing material in terms of the customary grammatical syllabus* [Agnou, 1999, que cita a Underwood].

Las muestras más perceptibles de la asunción de determinados presupuestos del enfoque comunicativo se perciben en actividades basadas en la reconstrucción de textos o enunciados y determinadas simulaciones, que se llevan a cabo por entonces ya desde el ordenador personal. En ese panorama, algunos aspectos que hemos de considerar relevantes por su trascendencia posterior:

- un uso extendido de la lengua meta, con una razonable natural presentación, consecuencia del descrédito de los programas de ELAO basados en la traducción<sup>29</sup>.
- la preferencia por la presentación implícita –no explícita– de contenidos estrictamente gramaticales.
- las simulaciones y otras actividades cobran forma en juegos y otros modos de interacción basados en el entretenimiento.
- consecuencia de lo anterior, se generan nuevas formas de evaluación de la actuación, que superan el modelo *wrong-try-again* [Underwood, 1984: 52].

---

<sup>29</sup> Sirva el ejemplo –despropósito, en rigor– citado por Underwood [1984: 53]: el programa *Practicando español con la manzana II*, que usaba, a pesar de su título, diez veces más el inglés que el español.

Aunque los productos de esos años no han sido incluidos en el corpus de esta investigación, algunos ejemplos referidos al ELE se siguen comercializando (a pesar de su estética obsoleta y torpe operatividad), o lo han hecho hasta fechas recientes, y siguen mostrando una concepción didáctica inteligente y aun razonable en sus limitaciones. Así sucede, por ejemplo, con algunas de las propuestas de *Games in Spanish*, de Syracuse Language, capaz de suscitar un intercambio interactivo (a modo de “vacíos de información”) dentro de los escasos márgenes de maniobra de las *flashcards*.

El paso siguiente, ya en la década de los 90, está representado por la eclosión de los recursos multimedia integrados en programas de fácil transporte y uso, en un soporte ya extendido: el cederrón<sup>30</sup>. Un soporte que en teoría le gana la partida a la internet, también continente de contenidos multimedia y sin duda más ágil en capacidad de actualización, pero torpe aún en la capacidad de maniobra (y calidad) con audios y vídeos, y también con menor libertad de transporte<sup>31</sup>. Un ejemplo claro de las limitaciones a que me refiero lo constituye una obra singular (2005, en su versión en cederrón; véase 4.3.2.5.), magnífica por lo demás en muchos aspectos, creada por Matilde Asencio y Annie Desnoyers para el Centro de Recursos para profesores de Montreal: *Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y en la descripción)*. Es un ambicioso proyecto concebido y efectivamente presentado como un sitio web (<http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/aztecas>); sin embargo, el volumen y riqueza de los materiales e interacciones previstas dificultan en extremo la navegación, incluso con conexiones de gran velocidad, lo que dio lugar a que las autoras prepararan una versión idéntica en soporte cederrón para ser usada sin necesidad de estar conectados a la red [Yagüe, 2005].

A pesar de la progresión hacia presupuestos más innovadores, mucha de la literatura especializada se muestra demasiado generosa con las posibilidades de lo multimedia, a la que adjudican capacidad para integrar las cuatro destrezas [Díez, Martín y Sánchez, 1997], lo que supone, sin duda, un error (a veces lo tecnológico deviene ciencia ficción) o un

---

<sup>30</sup> Sirva como simple dato pero también como reflexión acerca del papel del libro de texto, un cdé de 600 MB es capaz de almacenar el equivalente de 275.000 páginas de texto mecanografiado o un volumen semejante a un millar de libros de bolsillo.

<sup>31</sup> No se abordará aquí este aspecto, pero conviene señalar el potencial de la internet para proporcionar, más allá de un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, una óptica sociocognitiva centrada en un lenguaje real en uso auténtico. El cdé didáctico ha de ser considerado, en principio, como un producto artificial, en oposición a determinadas muestras de la internet, catalogables como lengua en uso. En el otro extremo, la recepción de la internet es mucho más pasiva que la que se puede obtener en un cdé. En el apartado 3.4.4. se abordan algunas consideraciones didácticas sobre el uso de la internet.

concepto muy pobre de algunas de esas destrezas, pero sí podemos convenir en que lo multimedia brinda la capacidad de procesar ingentes cantidades de información, que pueden ser –o adoptar forma de– auténticas, y, desde luego, estimula la autonomía del aprendiz.

No nos extenderemos ahora en lo relativo a la “multimedialidad”, ya que ésta ocupa buena parte de nuestros análisis inmediatos, pero sí apuntaremos que psicólogos y pedagogos sostienen que la difusión de este nuevo material de conocimiento ha de cambiar necesariamente el modo y las relaciones del aula, muy especialmente las de L2: las tecnologías no son un trámite entre los objetos y los sujetos: en muchos casos crean los objetos y los sujetos [Maragliano, tomado de Landone, 1999]. Más que un ingrediente, pues, lo multimedia está llamado a ser un constituyente, quizá en la manera que apuntaba Cantero [1997: 87] para el soporte libro impreso: el libro revolucionó la propia epistemología educativa: universalizó el texto escrito, generó unas relaciones nuevas entre los protagonistas del proceso educativo (la fuente del conocimiento no es el profesor, sino el libro) y propició la hegemonía de la lengua escrita frente a la oralidad predominante hasta la Edad Media.

Cerrando casi la década de los noventa, y a modo de balance, parece existir aún demasiada improvisación, o cuando menos una marcada ausencia de estándares comunes en la concepción de los productos para ELAO. Además de los análisis que se pueda hacer de los distintos programas existentes en el mercado, o de recursos disponibles en la internet con propósitos similares, es interesante el trabajo [Blin, Chénik y Thompson: 1998] publicado por EUROCALL. En esta obra se recogen entrevistas (en rigor, un extenso cuestionario) a un grupo de profesores y desarrolladores de *software* educativo para la ELAO, responsables de productos en efecto comercializados en formato cederrón o bien aplicaciones presentes en la internet fechadas en esos años. El español estaba representado con dos productos concretos: el primero, el sitio web denominado *A tu lengua*, desarrollado por Bernard Bentley para la University of St. Andrews (Reino Unido), cuyos contenidos lamentablemente no he logrado conocer porque el acceso no era público (en la fecha de revisión de estas líneas –último trimestre de 2010– no parece quedar rastro de ese sitio web más allá del dato recogido en el Portal del hispanismo del Instituto Cervantes), si bien los índices de los contenidos parecían recoger primordialmente ejercicios gramaticales. El segundo de los productos forma parte del corpus de esta investigación; se trata de *Español en marcha* (véase 4.1.3.), cuyos contenidos fueron presentados en ese libro por una de sus autoras, Ana Gimeno, de la Universidad Politécnica de Valencia, a quien, por otra parte, debo mostrar mi agradecimiento por responder con tanta celeridad todas las preguntas que le he ido formulando durante la redacción de esta tesis.

Como se apuntaba, las respuestas dejan entrever hasta cierto punto una escasa homogeneidad en lo que a fundamentación didáctica se refiere. Según las declaraciones de autores y desarrolladores, conviven los materiales de apoyo al libro de texto (aunque presumiblemente ofreciendo ejercicios de carácter mecánico y repetitivo), los “tutoriales” (sin otra descripción), los declarados como comunicativos, los que se presentan como una versión multimedia del propio libro tradicional, explorando las posibilidades de imágenes fijas y en movimiento, sonido e hipertextualidad o los que declaran un enfoque híbrido, que casi pudiera considerarse como un “todo vale”: *A cognitive approach aimed at raising linguistic awareness with traditional text-based exercise formats* [op. cit.: 8], según declaraciones de uno de los encuestados. En más de un caso se delata una concepción didáctica demasiado conservadora: [the authoring system] provides students constant necessary practice in their own time and their pace, thus reinforcing new structures explained in class and learned at home, with immediate feedback [op. cit.: 10], un *feedback* que, en cualquier caso, no es descrito en ningún momento y que posiblemente no rebasa el concepto de correcto / incorrecto.

La misma indeterminación queda patente en el capítulo referido a la evaluación, pero de él se pueden extraer unas conclusiones que indican algunas de las orientaciones futuras en este apartado, y que resume Bernd Rüschoff [Blin, Chénik y Thompson, 1998; 15-16]:

- functional aspects and content appropriateness need to be established.
- linguistic aspects, both in terms of effective presentation of content and in terms of fruitful learner-software interaction must be investigated.
- learner and tutor satisfaction are further important issues of any significant evaluation.
- the effectiveness of tutorial strategies and navigational procedures integrated into the courseware must be considered.
- levels of progress and results achieved by learning with a given item of courseware are to be examined but difficult to measure.
- guidelines for the most effective learning scenarios in view of different types of courseware need to be part of evaluation and testing, i.e. whether courseware is best used in a classroom setting, for self-study, or as part of a telecooperative learning scenario.

Son, en cierto modo, reflexiones elementales, que informan del estado aún embrionario de la ELAO como proyecto didáctico, tanto más cuanto algunos de los criterios enunciados no son explicados por los consultados, como, por ejemplo, qué se entiende por “contenidos

adecuados” o por “interacción provechosa” en la relación del aprendiente con el *software*. Asimismo es relevante la detección, por parte de varios de los entrevistados, del desinterés / desconfianza de los docentes no implicados en los entornos de ELAO.

tutors do not appreciate the site as a resource to supplement their teaching (few tutors access the site themselves, or refer their student to it). [op. cit.: 21]

In practice we found that most tutors were reluctant to get involved. Whilst not unsympathetic to our project, they preferred to recommend materials in book form [...] most tutors claimed that they were too busy to access the site themselves, and they did not appear to know precisely what it contained. This result was disappointing, but in time tutors may become more accustomed to the role of IT. [op. cit.: 33]

We find that teachers are not always familiar with CALL as would be desired. We find that students are more willing to integrate multimedia CALL into the curriculum than teachers are. [op. cit.: 34]

Chapelle subraya igualmente esa percepción:

the majority of those who teach language and contribute to teacher education appear not to be engaged in discovering how to best use technology in language teaching. The minority who are interested in technology seem to be preoccupied with computer-mediated communication (i.e. language use) more than with language learning. [2001b: 7]

### 3.3. Perspectivas para el futuro de la ELAO

Como acabamos de sugerir, mucho queda por recorrer en lo que la ELAO puede –y tiene capacidad para– ser. Ya en 1984 Underwood vaticinaba el discurrir venidero de la ELAO, y en concreto indicaba los caminos que encauzarían el devenir de los programas, con detalle en los medios para perfeccionar las novedades que el enfoque comunicativo había aportado:

even such “communicative” by no means exhaust the technological resources that are available. In fact, we are just beginning to imagine the pedagogical possibilities of most of the computer-related devices that surround us. Yet one is reluctant to overemphasize hardware. Like the language lab before it, educational software has yet to live up to the technological promise of the machines themselves. We should be careful not to be so impressed by the latest electronic gadget that we forget what is we are trying to do. We need to think, as Barrutia says, “not in terms of grander hardware, but rather in terms of making the hardware conform to grander and more humanistic programs” [...]. One of the promising directions for more humanistic programs will be systems that make use of artificial intelligence so that the computer can, in more complete sense, “understand” the student’s input and produce a more individualized and more communicative interaction. [1984: 61-62]

para a continuación analizar algunas de las posibilidades que, en su opinión, podrían derivarse del uso (e integración con otras prestaciones) del sonido, los gráficos, el vídeo, la edición de textos y el correo electrónico.

Unos pocos años antes –en 1981– Hart había apuntado ideas semejantes: *If we wish to make [CALL] a more powerful tool for language instruction, we really must begin to investigate qualitatively new design possibilities* [tomado de Chapelle, 2001a: 7], posibilidades que concretaba en el uso de técnicas de inteligencia artificial aptas para analizar la lengua de los aprendientes con el objeto de brindar estrategias educativas adecuadas, evaluación diagnóstica de la competencia gramatical, exploración de juegos y simulaciones capaces de superar una gramática “trivial” (y susceptibles de ser procesadas de modo informático) y, finalmente, actividades de análisis de producción, comprensión y aprendizaje mediante la ELAO. En 1991 Bush y Crotty (tomado de Beatty, 2003: 24), señalaban el punto aún por resolver en la mayoría de los cederrones comercializados: *What seem to be missing are models of learning appropriate for the design opportunities offered by the new technologies, pues ciertamente son demasiados los productos que se articulan simplemente como una transposición electrónica de un libro de texto. Se trata de ir más allá: early programs tried to replicate the look and feel of books or blackboards on screen. What we need to see are new ideas for the intuitive presentation and transmission of information that take advantage of what the computer can do and that the book or teacher cannot* [Beatty, 2005].



Mayer [1997: 19] sintetiza correctamente las direcciones futuras de la ELAO: sus consideraciones han de incidir necesariamente en los presupuestos de diseño a que se refería Chapelle y se tendrán en cuenta en las conclusiones del presente trabajo:

The potential for computer-based aids to learning remains high, although the current contribution of technology to pedagogic innovation is frustratingly low. Instructional development is too often based on what computers can do rather than on a research-based theory of how students learn with technology. In particular, the visual-based power of computer technology represents a grossly underutilized source of potential educational innovation. In computer-based multimedia learning environments students have the opportunity to work easily with both visual and verbal representations of complex systems, but to fruitfully develop these potential educational opportunities, research is needed in how people learn with multimedia. [...] The traditional question concerning the effectiveness of one medium over another proved to be an unproductive question, as have previous studies on media effects. An analysis of a cognitive theory of verbal and visual knowledge construction yielded several productive questions concerning the role of visual and verbal modes of presenting scientific explanations: questions about multimedia effects, contiguity effects, interaction effects, and split-attention effects.

Asimismo, vale la pena definir o describir algunos de los términos que conviven actualidad en la ELAO para caracterizar cuáles son ofertas reales, y al mismo tiempo sus limitaciones. El vocablo multimedia es empleado frecuentemente como comodín de tres conceptos claves:

- *Hipertexto*: descrito habitualmente como un enlace de un texto –generalmente un segmento del mismo– a otro texto. El hipertexto ha sido empleado comúnmente como complemento, ampliación o aclaración, etc. del texto –o de la porción de texto– en que se emplaza. En diversos productos de ELAO, como se podrá observar en el capítulo 4, este uso parece inscribirse como un componente de navegación o lexicográfico casi en exclusiva (con datos tanto en L2 como de traducción a la L1), lo cual no deja de ser una utilización pobre y mecánica, no demasiado lejos de postulados behavioristas. Las posibilidades didácticas, no obstante, y en consonancia con las afirmaciones de Bush y Crotty, podrían ser otras de mayor interés.

- *Hipermedia*: con una definición similar a la de hipertexto, pero para albergar en este caso contenidos visuales y/o auditivos (y/o audiovisuales). Los repertorios hipermedia han cobrado un extraordinario auge en los productos más recientes, al amparo de la facilidad técnica para digitalizar sonido, imagen y sobre todo imagen en movimiento, y la extensión de los reproductores necesarios para los ordenadores domésticos. Las posibilidades didácticas se multiplican con esta opción, si bien la

realidad de muchos productos muestra un abuso de estos constituyentes como meramente decorativos, sin rendimiento pedagógico relevante.

- *Multimedia*: el término más extendido –sin el rigor suficiente, incluso en esta investigación–, para designar la combinación de hipertexto e hipermedia. Sin embargo, tal definición es incompleta (al igual que las anteriores), pues diversos especialistas subrayan que la inclusión del prefijo *híper-* ha de ser asociada además con la no linealidad en la presentación de la información y el acceso a la misma, lo cual debiera ofrecer al usuario la posibilidad, por ejemplo, de crear itinerarios personalizados de navegación. En este sentido, podemos concluir que muchos de los productos catalogados como “multimedia” no lo son, en propiedad.

A pesar de lo anterior, no se trata de un asunto terminológico, en tanto que el adjetivo “multimedia” se ha extendido imparablemente. En la actualidad alude no sólo a programas sino también a los propios ordenadores, y en general a cualquier contenido audiovisual (en nuestros días se habla de una *sala multimedia* o de una actuación *multimedia*). Lo que se trata de determinar es que en nuestro caso muchos de los cederrones no logran desvincularse de la linealidad como forma preferente de presentación, de modo que su arquitectura se asemeja al discurrir de las páginas de un libro o a lo sumo de una secuencia básica, del tipo *PowerPoint*. Es a esta caracterización “no multimedia” a la que posiblemente hay que inscribir las afirmaciones de Bush y Crotty o las de Eastment, a propósito de los cedés para la enseñanza del inglés [1996: 78]: many products seem to use multimedia as little more than a highly efficient tape recorder with visual prompts [...] very little *original* material seems to have been created, especially by the mainstream publishers, who in most cases seem to have been content to take existing material from their archives and repackage it for the new format.

No es objeto de esta investigación tratar de productos futuros. Tampoco el de abordar posibles proyectos en curso (muy difíciles, por otra parte, de conocer), pero tampoco parece justo descartar en este repaso histórico un apunte acerca de las posibilidades reales que la ELAO, y específicamente los productos con soporte cederrón. Además de injusto, sería un grave error porque algunas de las perspectivas más sensatas de las que se tiene noticia guardan relación precisamente con el ELE. En concreto, me refiero al proyecto que entre los años 1998 y 2000 llevaron a cabo un consorcio de universidades<sup>32</sup> en el marco de uno de los programas Sócrates de la Unión Europea.

---

<sup>32</sup> Además de la Universidad de Utrecht (Países Bajos), figuraron en ese proyecto la Universidad de Gotemburgo (Suecia), la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (España), la Universidad de Barcelona (España), la Università degli Studi di Milano (Italia) y la Universidad Viadrina de Francfort / Oder (Alemania). De parte de la crónica de ese proyecto queda constancia en <http://www.hum.uu.nl/ucu-spaans/eu-socrates/index.html>.

Conocido por CDI (proyecto de diseño curricular con materiales informatizados: *Nuevos medios y nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas y en el uso de la lengua*), y liderado por el profesor Peter Slagter, de la Universidad de Utrecht, este proyecto se vinculaba, como decía, al ELE. Al margen de consideraciones técnicas que, al parecer, concedían extraordinaria libertad y flexibilidad para convertir sus actividades en formato electrónico en la forma deseada, las características del programa se mostraban extremadamente sólidas en su apuesta por una metodología para la ELAO. Y puesto que el proyecto nunca culminó en un producto comercializado, retomaré en algunos casos las explicaciones de Slagter [1998a, 1998b y sin fecha].

En un estadio inicial el CDI contemplaba –y sus aportaciones están ahí, pendientes de ser culminadas y puestas a disposición de la docencia– criterios tan sumamente admirables como capacitar a los alumnos/as para

- 1) aprender a identificar errores en textos redactados por compañeros del mismo curso, y a veces errores recogidos por los propios profesores de textos producidos por alumnos de otros años
- 2) identificar estos errores y corregirlos
- 3) fijarse en ejemplos de uso, unidades léxicas y colocaciones léxicas, cuestiones de régimen, etc., en textos de diversos tipos; los textos, por regla general, eran periodísticos y de actualidad, pero también había fragmentos de novelas modernas;
- 4) descubrir ejemplos del tipo 3) e identificar el significado en la lengua materna (holandés), siguiendo la tradición lexicográfica de los diccionarios bilingües disponibles.

Y añade, con excelente justificación:

En 4) uno de los objetivos principales era enseñar a utilizar estos diccionarios que, como todo, se prestan a uso superficial, ineficaz e incorrecto. Las variantes 1) y 2) responden a un enfoque que llamaríamos 'tradicional' porque confían en la eficacia de la tarea encomendada, pero ya nos hemos referido a la poca evidencia que apoya esta orientación. La variante 3) responde a conceptos como 'consciousness raising', 'input enhancement', 'attention', 'input processing', que parten de la idea de que exigir producción sin darles tiempo a los alumnos a procesar lo nuevo suele llevar a producción de poca calidad. [Slagter, 1998a]

Conceptos clave como cooperación entre iguales, fomento de la autonomía, aprender a aprender... aparecen aquí prácticamente en pie de igualdad con la forma en que pudieran aparecer en un aula presencial. Incluso otros presumiblemente más complejos en entornos informáticos, como el de la negociación de significado<sup>33</sup>, que se debe articular necesariamente

---

<sup>33</sup> Con su ácido estilo y excelente sentido del humor, Slagter [1998b] describe la experiencia llevada a cabo con estudiantes holandeses de segundo año en un proyecto de trabajo con diccionarios, las posibilidades de interacción que

como interacciones con el usuario que permitan acceder a determinadas pantallas de presentación y actividades, y descartar otras, o bien mediante la interacción de diversos usuarios actuando con la misma máquina y/o en línea.

Para alcanzar tales presupuestos Slagter insiste en la importancia del *input*, que ha de ser interesante, capaz de crear necesidades de interpretación que, subrepticamente, se resuelvan mediante el análisis de recursos gramaticales y asociado a unas actividades que PERMITAN, INVITEN, INCLUSO OBLIGUEN A REFLEXIONAR SOBRE LOS PROCESOS O ESTRATEGIAS TRANSFERIBLES A OTROS CASOS, que hayan ayudado a resolver la pregunta, la tarea, o el puzzle lingüístico que se les había planteado [ibídem; el destacado es mío].

El proceso exige que el responsable de la creación de materiales para la ELAO contemple, además, todos –o los más previsibles– *feedbacks* para cada una de las situaciones en las que el aprendiente interactúa con la máquina, o mejor, con el *input*:

la diferencia principal entre una clase normal y otra de ELAO suele residir en el hecho de que el profesor tiene que prever las respuestas posibles y tiene también la obligación de definirse en términos de *feedback*: cada vez que el programa da por incorrecta una respuesta, el profesor no puede salirse por la tangente afirmando sólo que 'así se dice en español'. Tendrá que darle al alumno un *feedback* concreto y explícito. Éste saldrá más informado. Y el profesor sale también mejor parado. Naturalmente, como en cualquier otra situación de clase, existen salvavidas en forma de diccionarios, gramáticas, hablantes nativos... [ibídem]

Un trabajo ingente, sin duda. Se podrá cuestionar la rentabilidad del mismo, pero no su validez didáctica en los términos que plantea Slagter, quien reconoce que sus propuestas no distan mucho de lo que un buen profesor hace en clase (aunque conviene tener presente que el adjetivo *buen* no es en absoluto gratuito).

Con todas las reservas, la principal conclusión del futuro de la ELAO, a tenor de lo que ha representado el CDI, es que la actual tecnología puede acoger muchos de los requerimientos de la didáctica de segundas lenguas actuales. Seguramente está en manos de didactas –más que las de ingenieros informáticos– la de conseguir que sea una realidad: en este caso, insistimos, el medio no es el mensaje.

---

se prepararon para la experiencia y los resultados obtenidos. Se remite a las reseñas bibliográficas del profesor Slagter para conocer ejemplos concretos de muestras de lengua y explotación didáctica incluidas en sus proyectos, especialmente uno de sus capítulos de tesis doctoral [2004].

El incremento de la previsibilidad en relación con la capacidad de interacción y adaptación es también puesto de relieve por Beatty:

a concern with CALL is how the computer ensures that the program is neither too easy nor too difficult for the learner. Such decisions are relatively simple for a well-trained teacher to make, but are difficult for a computer. Three ways in which computer programs deal with this problems are: by offering learner-prompted extra-linguistic elements as clues; by having learners select their own level of comprehension; and/or through computer-adaptative testing (CAT) in which the learner is directed along easier or more difficult tasks depending on answers to questions at key points of the programs. [Beatty, 2003: 82]

en coincidencia con las orientaciones de Luppicini [2003]: Future work will be directed at developing educational interventions that raise the general awareness of the complex set of learning processes and knowledge that arise from individual and collaborate constructivist learning.

Sirvan en cualquier caso todas las consideraciones anteriores para comprender que las perspectivas de futuro de la ELAO no han de entresverse como asuntos de ciencia ficción, como se empeñan en mantener algunos autores [Díez, Martín y Sánchez, 1997], sino como trabajos posibles de ingeniería informática y, sobre todo, de diseño didáctico. No quiero con ello descartar opciones posibles, como las que puedan dar lugar las investigaciones acerca del procesamiento de la lengua natural, con la inclusión de extensos corpus lingüísticos (síntesis de voz, reconocimiento y generación de la misma; reconocimiento y generación de la morfología flexiva y derivativa; reconocimiento y generación de estructuras sintácticas; reconocimiento y generación de la semántica léxica; reconocimiento y generación de la semántica sintáctica; reconocimiento y generación de estructuras pragmáticas; y análisis y generación de textos). Simplemente he de señalar que todas esas investigaciones aún no han pasado de grados de desarrollo embrionarios, que se inscriben en terrenos propios de la lingüística (lejos aún de aplicaciones didácticas para la enseñanza de segundas lenguas) y que, por fin, no parece que puedan tener cabida inmediata en productos comerciales para la enseñanza del ELE.

Y sin abandonar el asunto que nos ocupa, posiblemente uno de los estudios más sensatos desde un punto de vista no de ingeniería sino didáctico sea el de Handley y Hamel [2005], en el que en primer lugar se constata la escasa implantación de estos sistemas de síntesis de habla, entre otras razones –señalan– por los elevados costes que comporta la investigación en este campo; y ciertamente la mayoría de proyectos y de ejecuciones concretas se remontan a finales de los 90, y algunos de ellos no han sido actualizados, han sido abandonados o simplemente remiten a documentos en internet que ya no existen. Entre ellos, activo en 2008, pero desactivado en la consulta realizada en el tercer trimestre 2010 un entorno relacionado con el español *Spanish for Business Professionals*

(<http://www.uhd.edu/academic/research/sbp/HOME.html>), creado en 1996 por la Universidad de Houston con apoyo gubernamental, aunque no tuvo actualizaciones desde el año 2000. El producto no se suministraba fuera del territorio norteamericano, y por ello no puedo aportar informaciones procedentes de un análisis directo, pero en la citada página web se mencionaba que, en su versión final it will be one of the first computer-assisted language tutorials to employ Natural Language Processing technology in its interactive component. A pesar de ser uno de los productos aparentemente más desarrollados, Handley y Hamel [op. cit.] no se refieren explícitamente a ese *Spanish for Business Professionals* sino que toman como base de evaluación dos programas diferentes, ambos de finales de los 90 (el estudio de Handley es de 2005, una distancia abismal en términos de tecnología) y aplican criterios de evaluación muy razonables, basados en los presupuestos formulados por Chappelle [1998, principalmente], articulados aquí como *appropriateness* y *acceptability*. Las conclusiones alcanzadas no parecen resultar demasiado optimistas (si bien, recuérdese el *software* evaluado es considerablemente viejo).

Ratings of appropriateness and acceptability differ for the three different roles. In particular, the speech was found to be most appropriate and acceptable for use in the role of the voice of a conversational partner (si bien los valores alcanzados son notablemente bajos), and least comprehensible in the role of a pronunciation model. More specifically, the ratings of the appropriateness and the acceptability of the output of the speech synthesizer for use as a pronunciation model differ more from those of the appropriateness and the acceptability of the output for use as both a reading machine and the voice of a conversational partner, than those of the appropriateness and the acceptability of the output for use as both a reading machine and the voice of a conversational partner do from one another. Similarly, while the use of speech synthesis as a pronunciation model is rated the least appropriate use by participants, the use of speech synthesis as a reading machine and as the voice of a conversational partner are rated similarly [...]. This all suggests that, as hypothesized, the different functions of speech synthesis in CALL have different requirements and the technology is more suitable and ready for use in some functions than in others. [Handley y Hamel, 2005: 113-114]

Tal vez los referidos elevados costes de investigación en ingeniería expliquen la ralentización y/o suspensión de muchos de estos proyectos, pero en ello puede tener que ver también los pobres resultados obtenidos. Basta con acceder a algunas (las que aún están activas) de las plataformas que Handley y Hamel sugieren para comprobar que, después de teclear un texto, los resultados son decepcionantes en todos los órdenes fonéticos, desde la naturalidad o la prosodia hasta la articulación silábica, lo cual comporta que el audio generado (que en ocasiones presenta problemas de formato) resulte poco apto en el aula de idiomas. Con todo, versiones de síntesis de voz algo más depuradas han empezado a circular en diferentes entornos, en ocasiones con un procesamiento previo (así sucede entre nosotros con la opción de audio –servicio de lectura automática

sintetizada– de muchas de las noticias que durante un tiempo ofreció la versión digital del diario español *El Mundo*, o algunas páginas de atención a personas con discapacidad), y también en la sintetización de la voz del interlocutor, por ejemplo, del servicio de atención al cliente de algunas compañías telefónicas, que brindan un repertorio cerrado de posibilidades para proceder al reconocimiento (y adopción de acción consiguiente) de la voz humana (*diga "uno"*).

Esta articulación cerrada de selección de opciones debería poderse acomodar sin demasiadas complicaciones a la resolución de ejercicios gramaticales o léxicos, esto es, de respuesta breve... De todas formas, el planteamiento más esperanzador en este terreno proviene precisamente de este tipo de servicios telefónicos o similares, en los que algunas de las preguntas tienen carácter semiabierto (*explique brevemente el motivo de su llamada*, por ejemplo); el procedimiento de interacción se funda en el reconocimiento de algún / algunos términos clave para derivar al comunicante a un departamento o a otro (obviamente no se produce diálogo espontáneo, pero sí se construye diálogo con acción a partir de tal reconocimiento). No obstante, la capacidad de reconocimiento de un aprendiente con una competencia lingüística (y de pronunciación) limitada puede verse muy comprometida si el *software* no prevé un repertorio muy flexible de variables (algo que podría incidir negativamente no sólo en los condicionantes económicos de estos desarrollos sino en el reconocimiento de pronunciaciones próximas). Nos hallamos posiblemente ante el reto de mayor magnitud [Beatty, 2005] para la ELAO, con implicaciones que pueden condicionar incluso su propia existencia, esto es, con capacidad para rebasar el simple adjetivo de *asistida* por ordenador, a favor de una real interacción con la máquina.

Por otra parte, también distan de tener consistencia suficiente otras formulaciones, como las apuntadas por Egbert [2004] para el aprendizaje de lenguas al respecto de un *Universal Instructional Design*, un proyecto que intenta contemplar los fenómenos de multiculturalidad en los Estados Unidos con productos caracterizados

to be used by as many people possible, can be used in ways that people choose, are easy to understand and use, work / are accessible in all kinds of settings, accommodate error, require minimal physical effort to use and accommodate differences in size or position. [...] Educator can build in principles by preparing to “present information in multiple ways –offer multiple ways to interact with and respond to curricula and material (give them choices of pace, how to respond, how to get the information) and provide multiple ways for students to find meaning in the material and this motivate themselves”.

Son, en su mayoría, presupuestos de total sentido común, que sin embargo no pasan de ser recomendaciones, sin desarrollos sólidos, ni en lo técnico ni en lo tecnológico en

términos de material disponible para el aula, o cuando menos para el análisis: Social interaction is a crucial factor in both UID and language learning environments because during the negotiation of meaning learners can tap prior knowledge, focus on pertinent information, and use both linguistic and pragmatic expression [op. cit.].

En los últimos años, algunos planteamientos actuales de ELAO prefieren renunciar a la interacción con la máquina a favor de usar ésta como instrumento de mediación con otros seres humanos: el ámbito, en parte, de las denominadas redes sociales, a las que me referiré más adelante.

La síntesis, de nuevo claroscuros, la rubrica Beatty [2005]:

Computers are good for research, but they usually fail to help students think critically about what they read. Computers can test simple written input efficiently, but they cannot deal well with ambiguity in speech or writing. Computers can present interesting graphics and video to enliven learning, but they cannot easily adapt their presentations to different audiences.

In short, a state-of-the-art computer system generally cannot do many of the things that any reasonably qualified teacher can do. However, what computers can do better than teachers is exhibit unlimited patience. A CD-ROM will give eternal personal attention and answer the same question with the same answer incessantly, anytime, anywhere.

Computers are a good resource for teachers and students. The problem today is many administrators and businesses want computers to be replacements for teachers. It's the wrong paradigm and inhibits the development of truly useful computer applications in the classroom.



### 3.4. El proceso de aprendizaje en entornos de ELAO

Una vez descritos tanto el pasado como el presumible / deseable futuro inmediato de la ELAO conviene a nuestra investigación establecer qué es lo que caracteriza el proceso de aprendizaje en entornos de ELAO –específicamente con cedés–, los cambios que ello representa en el marco general de enseñanza / aprendizaje del ELE y los modos en que se puede dar cabida –integrar– a esa nueva realidad.

El objetivo nos conduce a una revisión sumaria de las teorías de adquisición, empezando por las aportaciones de S. Krashen [1992] y a su distinción entre adquisición y aprendizaje, la primera entendida como una internalización natural de las habilidades lingüísticas; y el segundo, como un proceso consciente, inscrito en una situación formal de aprendizaje, cualquiera que ésta sea.

Tal dicotomía ha dado lugar a un gran número de controversias terminológicas. En este estudio adoptaremos la definición de aprendizaje en su acepción posiblemente menos disputada, la que entiende que el uso más extendido de un cederrón de L2 se enmarca en una situación formal de aprendizaje. Es decir, hablaremos del aprendizaje de una L2 para explicitar que es en ese marco donde tiene cabida el empleo de los cederrones de ELE. A pesar de ello, somos conscientes de que en ciertos casos ese empleo podría ser asociado con procesos de adquisición. Piénsese, por ejemplo, en los casos en que la interacción con cedés se usa con preescolares para reforzar ciertas habilidades de su L1, o en determinados centros docentes monolingües en una lengua diferente a la lengua materna del estudiante. En ambos casos, el cedé deviene un accesorio más del proceso de adquisición, que se desenvuelve en contexto de inmersión (bien por tratarse de la lengua materna o de la familia, bien por ser centros de enseñanzas especiales, bien porque la escolaridad se lleva a cabo en un país con una lengua distinta de la L1). En cualquiera de los casos, no obstante, esa utilización se produce en contextos formales de aprendizaje. En el otro extremo, los ejemplos referidos a procesos vinculados con aprendizajes nos relatan un uso menos accesorio y más instrumental, tanto más en los casos en que la lengua meta es diferente de la lengua de la comunidad lingüística en que se desenvuelve el programa de enseñanza.

Sin abundar en algunos límites difusos de los términos usados por Krashen, su distinción nos resulta operativa, y, en nuestro caso, más manejable que la que emplea Ellis [2002a], quien generaliza del siguiente modo: [la adquisición una L2] can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom [Ellis, 2002a: 3]. Ciertamente, el uso que Ellis hace del término adquisición es comúnmente aceptado por mucha de la bibliografía especializada, si bien, por citar sólo un ejemplo, el *MCER* [2001: 133]

insiste en la dificultad de acotar estos términos (véase asimismo García Santa-Cecilia, 1995: 221). Sin embargo, como se ha dicho, preferiremos el de aprendizaje para así aludir al marco de instrucción formal en que se desenvuelve el cedé, en relación con la voluntariedad del usuario.

De regreso a Krashen, sí debemos matizar el modo en que se produce tal adquisición / aprendizaje. Su teoría del *input* comprensible, que incluye elementos lingüísticos nuevos (i+1) ha sido matizada por, entre otros Swain, quien, junto al concepto de comprensión, subraya el de producción en la lengua meta (también en términos de i+1 en un contexto compartido y cooperativo).

Objeciones también por parte de Long quien con su Teoría de la Interacción apunta la importancia de la negociación de significado en el proceso de adquisición, la cual remite la noción de interacción, puesta de relieve por Hatch, según recuerda Ellis [2002a: 48]: Hatch emphasizes the collaborative endeavours of the learners and their interlocutors in constructing discourse and suggest that syntactic structures can grow out of the process of building discourse. One way of which this can occur is through scaffolding, que VanPatten [2003] recupera con la denominación de “muletas”. El propio Ellis subraya esas conclusiones con un estudio de campo en el que concluye que:

The modified output group achieved higher comprehension and vocabulary acquisition scores than either of the input groups. There was no difference between the premodified and interactionally modified input groups. The advantage of the modified output group is explained in terms of the qualitatively superior dialogic interaction that occurred in this condition rather than in terms of actual language production. [Ellis y Hue, 1999: 285]

Descrita por Nunan como the interaccional work done by speakers and listeners to ensure they have a common understanding of the ongoing meanings of the discourse [tomado de Beatty, 2003: 78], la negociación de significado deviene problemática en la ELAO, donde el ordenador posee una limitada capacidad para interactuar (menús contextuales, eventuales mensajes almacenados...), por esa razón parece sensato arbitrar medidas que la optimicen y/o la fomenten, dentro y fuera de la arquitectura del cedé. Así lo subraya Beatty, cuando afirma que

There is also room for negotiation of meaning through collaboration where discourse is both between two learners as well as with the computer software program. A computer program can provide a high level of comprehensible input in various media.

Opportunities for Second-language Acquisition (SLA) can be offered at the computer as learners are exposed to new language and when learners are prompted to engage in collaboration that promotes negotiation of

meaning. Negotiation of meaning and collaboration can occur regardless of the program. [Beatty, 2003: 78-79]

Este proceso cuenta además con un poderoso aliado, que recuerda [Carrier, 1997], que es la propia disposición de los aprendientes a invertir más tiempo en este tipo recepción / manipulación del *input*:

Early experiments show that students are motivated to spend longer reading from Internet sources, will listen to long audio passages from multimedia or Internet sources, and will therefore benefit, as with other media input, from exposure to the authentic language they encounter. Students working together in groups on e.mail or web activities, will also be developing project and research skills as they locate and sift information. They will develop co-operative skills. [Carrier, 1997: 282]

La articulación de todo ello resulta, sin embargo, más prosaica y problemática: a menudo no se tienen en cuenta las condiciones de ese trabajo. El aula de informática puede resultar caótica con el sonido de todos los ordenadores emitiendo audio en sus respectivos altavoces (o en los ordenadores individuales de cada uno de los estudiantes); la alternativa de usar auriculares no parece muy afortunada para producir lengua hablada entre los aprendientes que negocian juntos... Por otra parte, y para propiciar ese trabajo compartido, resulta razonable que dos o tres estudiantes intervengan simultáneamente –en la misma máquina– en la actividad o en la exposición a la lengua que se propone (y evitar así desfases en el desarrollo de la misma o simplemente que la negociación deseada se produzca al final, pongamos por caso, de una audición): el problema señalado de los auriculares se incrementa aquí con el hecho de que la práctica totalidad de ordenadores domésticos disponen de una única salida de sonido y pocos centros y menos particulares tienen clavijas para la conexión de varios auriculares...

He sido testigo de situaciones visualmente esperpénticas: parejas de estudiantes escuchando unas audiciones, con actividades asociadas, compartiendo un único par de auriculares con el canal inverso (el auricular derecho cercano a la oreja izquierda de uno de los miembros de la pareja al mismo tiempo que la otra persona se servía del auricular derecho en su oreja izquierda): como es natural, la calidad de la audición era deficiente (ni siquiera era posible aplicar el auricular correctamente ya que no los cascos no acostumbran a tener un giro mayor, y la proximidad de los dos participantes podía resultar lesiva para algunos de ellos (por razones culturales, religiosas o sexuales, o de proxémica básica). A todo ello había que añadir la torpeza en la manipulación de un teclado español. Con todo, esa opción resultó la menos mala para propiciar negociación en el desarrollo de la tarea, y es verdad también que en ciertos casos contribuyó a crear un clima distendido y de afectividad entre iguales.

### 3.4.1. Una aproximación cognitiva

El papel capital que ha asumido la interacción (entre aprendientes y con los materiales) en los enfoques comunicativos (y también su frontal rechazo de las corrientes behavioristas basadas en el estímulo como desencadenante de respuestas) ha supuesto la recuperación de las aportaciones de Vygotsky, quien distinguió entre habilidades interpsicológicas e intrapsicológicas, y determinó cómo el tránsito –interiorización– de las primeras a las segundas se funda en la interacción con los demás; dicho en otras palabras, que el desarrollo del aprendizaje se funda más en la configuración social de las actividades propuestas que en la estructura mental del individuo.

Sobre este punto, en la actualidad son reivindicadas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas sus teorías sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP), que Vygotsky describe, precisamente, como el entorno social que posibilita la interacción y que da lugar a que los sujetos aprendan. En sus propias palabras: No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz [Vygotsky, 2000: 133], que más adelante detalla en los siguientes términos:

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno, y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. [Vygotsky, 2000: 138-139]

Investigaciones posteriores han subrayado las investigaciones de Vygotsky, y han puesto de relieve la importancia del intercambio para el desarrollo de competencias:

Competence arises from the collaboration between person and context, with competence changing when context changes. People are especially important in this collaboration, modelling the context to support particular kinds of actions and thoughts in those they interact with. The effects of this sort of social support are dramatic, producing sharp shifts in competence level in individual children. Competence rises abruptly with the provision of support and drops dramatically when the support is removed. [Bullock et al. 1993: 93]

En un contexto escolar, docentes y, singularmente, otros estudiantes son los facilitadores de ese intercambio e interacción que enmarca la zona de desarrollo próximo.

Hemos de suponer, siguiendo estos planteamientos, que la ELAO y en nuestro caso el cederrón han de incidir poderosamente en ese entorno social de enseñanza, que se ve reemplazado –o quizá simplemente complementado– con un constituyente con el que es posible interactuar y que además, con su capacidad multimedia, presenta otras situaciones de interacción preparadas para ser observadas. Este planteamiento se inscribiría en la sutil matización formulada por Prabhu cuando apuntaba, al respecto de los libros de texto, que éstos debían ser tratados como *source-books rather than course-books* (citado por Kumaravadivelu [2004: 46]).

Añadiríamos igualmente que las tentativas de interacción por parte del aprendiente se pueden producir, debidamente configuradas, en una situación de mínima ansiedad, dado el carácter virtual de la interacción. En este punto, la interacción con ciertos productos multimedia puede resultar positiva para determinados aprendientes como un proceso de mejora o preservación de la autoestima si entendemos que

el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales [...]. Las personas que sufren ansiedad son más reacias a conversar o interactuar con los demás; por tanto, tienden a abandonar la comunicación o a abandonarla lo antes posible. [Oxford, 2000: 81-82]

y para, en determinados casos, promover la asunción de riesgos, pues los alumnos que evitan los riesgos quedan bloqueados por la crítica concreta o la prevista de los demás, o por la autocrítica que ellos mismos se proporcionan. Cuando no tienen suficiente práctica, su desarrollo lingüístico queda gravemente atrofiado [ibídem, 2000: 81].

Así pues, la capacidad de crear un entorno de aprendizaje significativo (y confortable) va a depender de las características del producto con el que el aprendiente interactúa y de la capacidad para acomodar el soporte a distintos marcos de aprendizaje.

La reflexión es igualmente tentadora si seguimos tomando en cuenta las descripciones de Vygotsky referidas a los elementos que propician el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo, lo que denomina las *herramientas psicológicas*, y que ejemplifica en los símbolos, las creaciones plásticas, las representaciones gráficas, los sistemas numéricos y, por supuesto, el lenguaje; esto es, artefactos culturales concebidos como abstracciones. Entendida así, la interacción con un producto multimedia puede ser presentada como una *herramienta psicológica* en tanto que *representación* de realidades comunicativas y de realidades culturales a las que se accede mediante la lengua. No hay razón para pensar que si el conocimiento se construye a partir de la experiencia, otras situaciones experimentales

y reproducidas no resulten adecuadas para la adquisición de conocimiento, como acciones de *mediación*, en los términos que la define Vygotsky, tanto más si esa interacción multimedia se inscribe en un proceso de negociación y de solución de problemas –con un oportuno *feedback*.

Algunas de las teorías de Vygotsky han sido revisadas y desarrolladas por diversos psicólogos, entre ellos Michael Cole, quien pone de manifiesto algunos datos interesantes en relación con la zona de proximidad. Aunque por lo general Cole se acostumbra a referir al aprendizaje del niño y su interacción con adultos, podemos destacar su observación acerca de la capacidad para participar en actividades que no se entienden por completo (lo que nos remitiría de nuevo en algún modo a los apuntes de Krashen acerca de su  $i+1$ ); y asimismo su constatación de que no parece que existan trayectos predeterminados para resolución de problemas ni tampoco papeles preasignados a los participantes de la interacción en la que se aborda el problema. En nuestro entorno multimedia, rescatamos este último aspecto para subrayar las ideas de versatilidad e hipertextualidad que brinda el soporte, y también a la necesidad de un diseño lo más abierto posible a la negociación –en la manera que habría trabajado Slagter– y a la interacción.

Sobre este particular, son relevantes las diferencias, puestas de manifiesto por Kumaravadivelu, entre la formulación presentada por Krashen y la lectura de Vygotsky:

Although they may bear superficial resemblance to each other, there are significant differences. To begin with, Krashen's *i+1* is an input construct; Vygotsky's ZPD is an interactional construct. For Krashen, learners' movement from current level to the next level of language development marks a linear progression along predictable order of sequence. For Vygotsky, such a movement is cyclical, organic, and unpredictable. For Krashen, the movement depends largely on the comprehensible input provided by the speaker. For Vygotsky, the movement depends largely on the richness of interactional experiences of the hearer. [Kumaravadivelu, 2003: 114]

Entre los desarrollos de las formulaciones de Vygotsky, la psicología cognitiva ha puesto de relieve, según recoge Izumi [2002], la insuficiencia del *input* al que los aprendientes son expuestos en tanto que no todo es procesado como *intake*; es en ese contexto donde se abre paso la noción de *atención* como condición indispensable para el aprendizaje. Aun sin demasiadas aportaciones de los modos que la misma se detecta y/o se fomenta, valdrá la pena tener en cuenta tal concepto para tantear cómo articularla. En el caso de los cedés, seguramente se pueden arbitrar formas para activarla, tanto en la selección y presentación de muestras como en las interacciones a que puedan dar lugar, con la máquina o con otros aprendientes.

El concepto de interacción propuesto por Vygotsky y sus desarrollos posteriores no parecen entrar en colisión con el concepto mismo del soporte multimedia como mecanismo de interacción. Al contrario: los conceptos de constructo interactivo, de desarrollo no lineal (multimedia) y de riqueza interactiva son claves en el soporte cederrón, por sí mismo y por la interacción que puede promover con otros usuarios del producto y con la que se asientan los principios del “andamiaje” en los términos en que lo describe Ellis [2005: 49]: *Scaffolding involves the interactive work participants engage in to accomplish a task collaborately. Through scaffolding the participants construct zones of proximal development and thereby foster learning.* Semejantes planteamientos se encuentran también en Yu [2003: 10], cuyas aportaciones sobre el papel de la retroalimentación gradual en relación con la construcción de la zona de desarrollo próximo se relatan más adelante.

Otro asunto muy distinto serán las características concretas de un determinado producto multimedia y, aun más, las eventuales formas de aplicación del mismo. El aprendiente puede, en principio, adquirir conocimiento significativo en ese entorno ante tareas de resolución de problemas, de razonamiento, de interpretación y evaluación, etc. que se desarrollan en la lengua meta. Todo ello expresado en palabras de O’Neil (resumido en Beatty [2003: 105]) del siguiente modo:

*Adaptability: recognizing problems and respond appropriately; coordination: organizing team activities to complete a task on time; decision making: using available information to make decisions; interpersonal: interacting cooperatively with other team members; leadership: providing direction for the team and communication: encouraging the overall exchange of clear and accurate information.*

Y precisamente sobre esta caracterización de lo multimedia se extienden algunos trabajos significativos que debemos citar aquí en la medida en que apuntan cómo articular el diseño del producto para que el rendimiento cognitivo sea óptimo. Las investigaciones más documentadas nos llegan precisamente de la psicología cognitiva: Mayer [1997, 2002], Moreno [2001a, 2001b], Mayer y Moreno [1998], Moreno y Mayer [2000, 2001a, 2001b] y Moreno, Mayer y Lester [2000] analizan la efectividad del aprendizaje en entornos multimedia y señalan criterios concretos de intervención basados en la constatación de que *effective use of a new instructional technology must be guided by a research-based theory of how students learn. We are convinced that one of the most important avenues of cognitive psychology is to understanding how technology –such as multimedia– can be used to foster student learning* [Mayer y Moreno 1998].

Según estos investigadores,

In multimedia learning the learner engages in three important cognitive processes. The first cognitive process, selecting, is applied to incoming verbal information to yield a text base and is applied to incoming visual information to yield an image base. The second cognitive process, organizing, is applied to the word base to create a verbally-based model of the to-be-explained system and is applied to the image base to create a visually-based model of the to-be-explained system. Finally, the third process, integrating, occurs when the learner builds connection between corresponding events (or states or parts) in the verbally-based model and visually-based model.

A partir de estos conceptos desarrollan (y verifican en estudios que medían la capacidad de los aprendientes para la resolución de problemas tras ser expuestos a una secuencia multimedia) una serie de principios para el diseño de materiales multimedia (no exclusivamente para la enseñanza de lenguas), que se pueden resumir en los siguientes:

- Principio de la representación múltiple: es preferible que una explicación conste de texto e imágenes que no sólo de texto.
- Principio de la contigüidad: en una explicación multimedia, es preferible ofrecer textos e imágenes de forma contigua que no aisladamente.
- Principio de la doble atención: en una explicación multimedia, es preferible ofrecer los textos en forma oral que no en forma gráfica en la pantalla.
- Principio de las diferencias individuales: los principios anteriores tienen mayor incidencia entre estudiantes con conocimientos escasos que con conocimientos altos o previos, y entre los que tienen mayor capacidad de representación espacial.
- Principio de coherencia: en una explicación multimedia, es recomendable no usar textos ni imágenes que resulten irrelevantes.

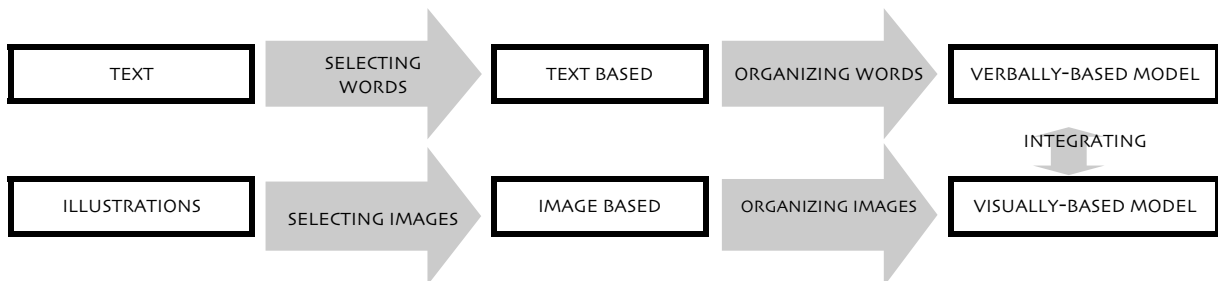


FIGURA 3.1.: Modelo de aprendizaje multimedia [Mayer, 1997: 5].



En su detalle de acerca de estas conclusiones, Mayer determina que

Our research has produced convincing evidence that presenting a verbal explanation of how a system works does not insure that students will understand the explanation. In our search for ways to help students understand scientific explanations, we have come to rely increasingly on what has been called *multimedia learning*, through presenting explanations visually as well as verbally. Multimedia learning occurs when students receive information presented in more than one mode, such as in pictures and words. In recent years, the once near monopoly of verbally based modes of instruction has given way to the hypothesis that meaningful learning occurs when learners construct and coordinate multiple representations of the same material, including visual and verbal representations. [Mayer, 1997: 1]

En un trabajo posterior [2002], Mayer expande y detalla la configuración presentada en la figura 3.1., e incide sobre algunos aspectos significativos para la ELAO, y, en el caso que ahora nos ocupa, el ELE en formato cederrón como soporte multimedia. De entre las incorporaciones respecto al diagrama anterior destacamos el valor de la memoria sensorial y también el conocimiento previo. La memoria visual nos remite a la importancia de establecer criterios de diseño selección o de repetición, algo de considerable complejidad cuando tratamos aspectos relacionados con la lengua y nociones abstractas de su funcionamiento (pues, como es obvio, no aludimos a los simples trabajos de vocabulario, y la complejidad del *input* visual rebasa aquí con mucho al de la simple ilustración). Sobre este particular, existen algunas muestras que parecen regirse por esos presupuestos, como las presentaciones que Alonso et al. [2002], sobre papel, y Castañeda et al. [2008], en formato *PowerPoint*, llevan a cabo en sus trabajos, y que en algún modo he pretendido seguir en algunos de los míos [Yagüe, 2008c], aunque sólo sea en parte. Por lo que respecta a la memoria auditiva, se hacen necesarias exploraciones que subrayen su rendimiento cognitivo (conviene no olvidar que las investigaciones de Mayer se sitúan en L1 y entre estudiantes cuyo objeto de aprendizaje no es la lengua misma). Por otra parte, la inclusión explícita del conocimiento previo resulta igualmente relevante: de nuevo en los estudios de Mayer ese “conocimiento” es sobre un objeto científico que exige un determinado discurso; en el caso de una LE, nos situamos ante un conocimiento previo complejo: el conocimiento del mundo sobre el que versa el *input* lingüístico y también el conocimiento metalingüístico del aprendiente... Ambos deben ser activados necesariamente para el éxito del proceso, una activación que no aparece reflejada en el trabajo de Mayer, donde parece inferirse que puede surgir de modo espontáneo o aparecer como fruto de los estímulos sensoriales en la memoria perdurable del aprendiente. Por lo demás, en nuestro caso, la retención (la memoria perdurable) estará supeditada a las ocasiones de producción en situaciones significativas.

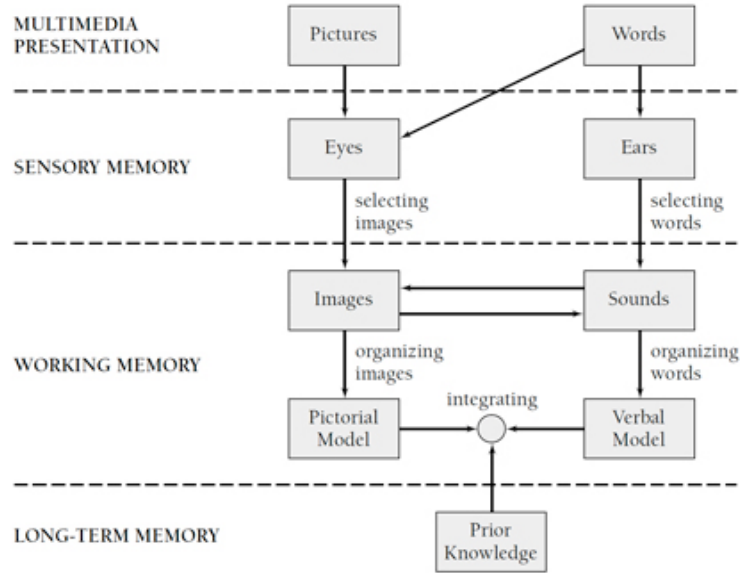


FIGURA 3.2.: Desarrollo de la teoría cognitiva y aprendizaje multimedia (tomado de Mayer [2002: 61]).

Por otra parte, en ese último trabajo Mayer matiza y amplía los principios / recomendaciones antes enunciados, incorporando otros como el de redundancia (que perfila el previo de coherencia para dar ocasión al énfasis pero sin acumulación de información en la pantalla), el de señalización (que subraya el orden de las secuencias y promueve ciertos elementos fáticos) y el de interacción, si bien el alcance de la formulación de Mayer es muy limitado: la intervención mediante acciones en la administración / secuenciación de la información suministrada. El simple enunciado de tales principios nos permite constatar su relevancia en nuestro estudio, ya sea para la presentación de las muestras objeto de trabajo, los modos de abordarlas y los de operar con ellas.

Las aportaciones de Mayer deben ser contrastadas con algunas de las escasas investigaciones de los efectos de lo multimedia sobre el aprendizaje. Entre ellas, el ya citado *New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners* [OECD, 2008: 8 y ss.], en el que se apunta, con las limitaciones señaladas en la nota 22, lo siguiente, con su correspondiente rendimiento para el diseño de productos de estas características:

Do computers and the Internet have any effects on children’s cognitive skills and development overall? It is already clear from well documented research (Bracken & Lombard, 2004) that children can recall what they learn from a computer, especially if they are rewarded. However, the crucial question is how computers are affecting skill learning, cognition and the skills necessary for reasoning, problem solving,

reading and creativity.

The evidence from research on the impact of digital media use on cognitive skills is difficult to generalize. [...] At least potentially, digital media contain features which provide opportunities for enhancing various cognitive skills. Throughout the years, their use in formal and informal settings has been related to training or effects on memory skills, attention, executive functions such planning and strategy use, language, thinking and visual-spatial skills. [...] With these limitations in mind, the following paragraphs present the existing evidence in areas where it can be said to be conclusive: namely, visual-spatial skills, the Flynn effect<sup>34</sup>, memory skills, and to a lesser extent multitasking.

### 3.4.2. Multimedia y aprendizaje

Lo expuesto en los párrafos precedentes pone de relieve que parece sensato para los objetivos de aprendizaje del ELE que el aprendiente interactúe con productos multimedia. Ello supone, sin duda alguna, una reconsideración del papel del medio y los medios de aprendizaje, pero no necesariamente del aprendizaje mismo. Conviene, empero, señalar que la validez de ese aprendizaje se ha de establecer con arreglo al tipo de interacción y al tipo de objetivos previstos para la misma, lo que nos devuelve, una vez más a las características del producto<sup>35</sup>, que constituyen parte sustantiva de los objetivos de esta investigación.

Hoogeven incide sobre el concepto de “calidad” para lo multimedia, y lo concreta en tres aspectos: la presencia de una importante carga de interactividad, la congruencia o recurrencia (que explica como la inclusión de informaciones diversas usadas de forma redundante) y las referencias audiovisuales. Estos ingredientes son capaces de conducir a: 1. A high level of stimulation of the senses, at least with regard to the auditory and visual perception systems, 2. A high level of involvement, attention, concentration, 3. Emotional arousal, e.g., fun; the word arousal is used in the psychophysiological sense of emotional, internal arousal, related to arousal of the nervous system, 4. Strong recognition effects, using mental reference models [citado por Beatty, 2003: 50].

Los conceptos de *input*, *output* e interacción aparecen como inherentes al proceso de aprendizaje que describimos. Conviene a nuestro estudio completar los constituyentes de ese proceso para establecer en qué modo encajan los productos multimedia en el mismo. Se

---

<sup>34</sup> Efecto que subraya el crecimiento de la media del coeficiente intelectual.

<sup>35</sup> La interacción va a depender, entre otras cosas, de las características de *input* y el objetivo planteado para la misma. En relación con la instrucción basada en lo formal (un buen número de los cedés analizados se orientan, precisamente, a lo formal), Ellis [2002: 80] refiere un estudio de Teresa Pica de 1983, según el cual **compared three groups of L2 learners –an untutored group, a tutored group, and a mixed group (i.e. one that had experienced both instruction and naturalistic learning)**. She found that the accuracy order of a number of grammatical features was broadly the same in the three groups, suggesting that instruction had had little overall effect on acquisition.

partirá para ello de, entre otras, las aportaciones de Landone [1999], que retoma la teoría integrada para el aprendizaje de segundas lenguas<sup>36</sup> de Ellis y la reacomoda a los proyectos multimedia.

Los dos elementos relacionados con el conocimiento de la L2 preconizados por Ellis (véase la figura 3.3.), y que en la actualidad gozan de gran aceptación, son, por una parte, el de conocimiento explícito (también denominado declarativo), constituido por conceptos conscientes, resultado de un conocimiento metalingüístico, generado en buena medida por un tipo de *input* basado en lo formal. El segundo de esos elementos es el del conocimiento implícito, inconsciente y asociado con los procedimientos, que incluye reglas y fórmulas estereotipadas; este tipo de conocimiento se nutre también del *input* basado en lo formal, pero especialmente del *input* orientado al significado y del conocimiento explícito. Obviamente, la distinción entre estos dos tipos de conocimiento de la lengua 2 y los dos tipos de *inputs* aludidos no tienen por qué provocar dos tipos de instrucción diferentes, aunque haya sucedido así en el pasado, y me refiero a aquellas propuestas comunicativas que excluían toda aproximación a lo formal.

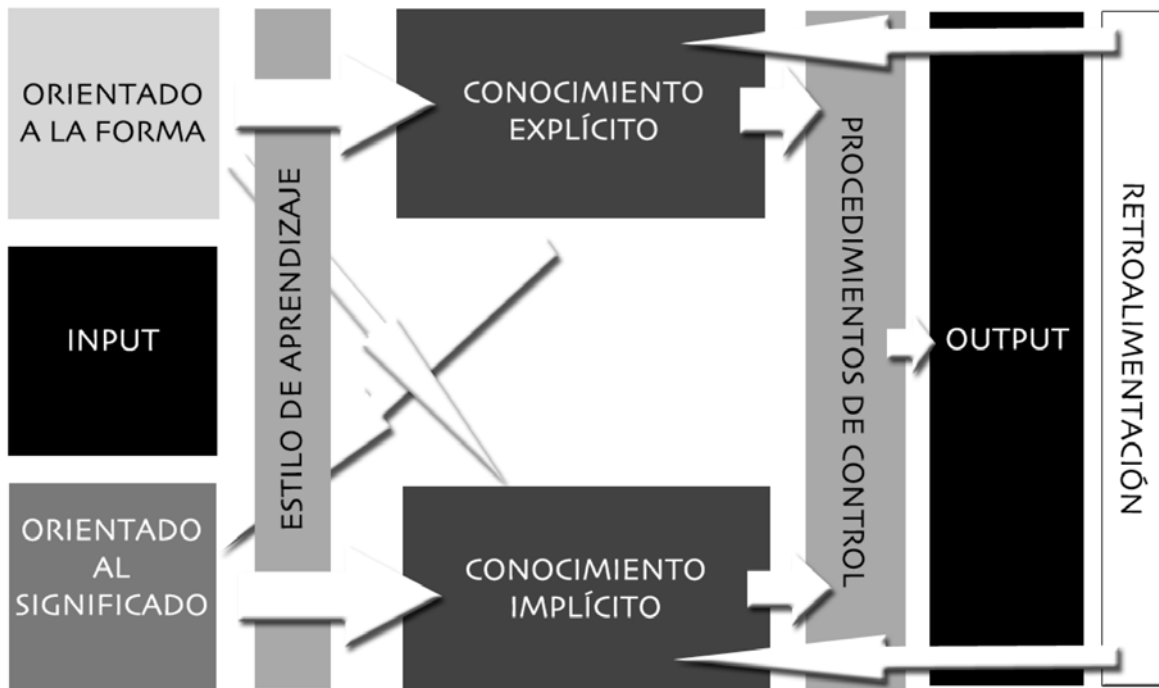


FIGURA 3.3.: Esquema –adaptado– de la teoría integrada de Ellis [1994].

<sup>36</sup> Ellis inscribe su descripción teórica en un marco de “instrucción”. Sin embargo, véase más adelante la nota 43 sobre determinadas situaciones ajenas a ese marco.

Las teorías de Ellis incluyen otros constituyentes referidos a la recepción y manipulación del *input*. En primer lugar, lo que denomina el estilo de aprendizaje<sup>37</sup>, esto es, las variantes individuales (psicológicas y cognitivas) que inciden en la percepción, selección y procesamiento del *input*; y, en segundo lugar, los procedimientos de control, que reflejan el grado de automatización del *output*, y en el entorno de enseñanza tienen que ver con las acciones y actividades de práctica (auténticas o de aula), articuladas en un tipo de instrucción basada en el significado. En relación con los aspectos que aquí nos interesan y en contornos de aprendizaje que incluyen el soporte cederrón, hemos incluido en ese esquema un ítem posterior al *output*: el eventual *feedback* recibido, que puede retroalimentar el conocimiento explícito, el implícito o ambos (y afectar al estilo de aprendizaje y a los procedimientos de control)<sup>38</sup>.

Se ha anunciado ya que no parecen existir incompatibilidades –al contrario– con la inclusión de un *input* multimedia como estímulo del proceso descrito. Aunque sin considerar ahora los efectos de esa inclusión en un entorno de aula o en un uso aislado, describiremos, siguiendo en parte a Landone [1999], los modos en que un soporte multimedia como el cederrón se inscribe en el esquema anterior.

Por lo que se refiere al *input* como tal, el soporte cederrón es capaz de ofrecer un repertorio audiovisual variado y de calidad, en forma de audio únicamente, vídeo, textos escritos (con inclusión de hipervínculos, internos o externos, o no), dibujos o animaciones (y combinaciones de ambos), y perfectamente acomodable, como tal *input*, a distintos tipos de tareas (aunque no a todo tipo de interacciones), de acuerdo con los perfiles que traza Nunan [1996: 54 y siguientes]. Sin embargo, sus prestaciones como *input* de aprendizaje no acaban en sus características; señalaremos también:

- puede dar cabida a materiales auténticos, a materiales específicamente diseñados para el aula, o a ambos. Sin entrar a cuestionar los argumentos a favor del uso de materiales auténticos<sup>39</sup>, el soporte da cabida de un modo flexible a muestras muy

---

<sup>37</sup> Véase sobre este particular Nunan [1996: 81-85], pero muy especialmente Reid [2000].

<sup>38</sup> El soporte cederrón incluye, en determinados casos aunque con características muy diferentes, un *feedback* explícito referido a una determinada actuación del aprendiz. En la interacción con el programa informático, el *feedback* se constituye como un nuevo *input* singularizado, de naturaleza metalingüística (o metacomunicativa en algunos casos). Las características de este proceso de retroalimentación están contempladas en las tablas de análisis y serán descritas más adelante.

<sup>39</sup> Véase Nunan [1996: 55-56], que recoge las aportaciones sobre este particular de Porter y Robers. También Tippet y Cook [1998: 16], específicamente sobre el papel de los materiales auténticos en los entornos de ELAO, quienes intentan paliar algunas de las carencias de los productos comerciales con la inclusión de material auténtico: **It is also**

diversas. Con todo, es posiblemente uno de los soportes más ágiles para acoger materiales auténticos (y tareas verosímiles) y proporciona los beneficios que apunta Field [2002: 244]: *authentic passages where the language has not been graded to reflect the learners' level [...] afford a listening experience much closer to a real-life one. It is vital that students of a language be given practice in dealing with texts where they understand only part of what is said. In general is advisable to introduce authentic material early on a language course, y que confirmaba el Departamento de Educación de los Estados Unidos [1995]: our case studies provide confirming evidence for the proposition that technology is an important enabler for classes organized around complex, authentic tasks. When technology is used in support of challenging projects, it in turn can contribute to students' sense of authenticity and to the "real-life" quality of the task at hand.*

La autenticidad debe mantener consonancia con sus trazos de comprensibilidad, y la labor, a menudo compleja, de didactización:

If the learner's job is to grasp the message contained in what is said to him or to her, then that message must be retrievable in some way from the input utterance. Language that is completely incomprehensible to the learner will not be of much use. Incomprehensible language can suddenly become comprehensible under certain circumstances (e.g., the learner grasps the meaning because of the context or a visual clue [1995]), thus becoming input for acquisition [VanPatten, 2003: 27]

lo cual es también un aviso más que significativo para aquellas tareas que proponen muestras no controladas (o menos controladas que las que pueda incluir un cedé), como las que pueden encontrarse en la internet, y también, desde luego, para cualquier redactor, creador de materiales de aprendizaje, no solo los vinculados con entornos de ELAO.

- es manipulable. Con relativa –según el caso– facilidad se puede reproducir, repetir, seleccionar, seccionar, etc.<sup>40</sup>, de modo que se facilita la captación del mismo, tanto si se

---

difficult to design materials which are consistent with communicative methodology. In order to achieve these aims, a decision was made to use authentic materials and never resort to the use of anything other than the target languages for instructions, clues, feedback, etc. Consúltense también las reflexiones sobre audiovisuales auténticos de Ruiz Fajardo [2010].

<sup>40</sup> Algún producto comercial (*Ven a jugar con Pipo*, publicado por Cibal) incluye prestaciones que permiten al usuario dos velocidades de reproducción de los audios (ambas, razonablemente naturales). Aunque no está orientado a la enseñanza de ELE exclusivamente (si bien existen versiones bilingües español e inglés), el producto ha sido usado en algunas escuelas primarias (tengo constancia de ello en algunos centros neozelandeses y australianos), pero seguramente deben de ser muchas más pues la distribución del producto era importante. Esa capacidad para variar la reproducción del sonido ha sido muy apreciada por docentes y aprendientes, no únicamente para seleccionar una de las opciones, sino para trabajar con ambas. En el ámbito del español L1, la opción constituye un gran apoyo para

presenta orientado a lo formal como si se incide en el significado (sin que el énfasis en lo formal suponga descuidar el significado). Tales prestaciones contribuyen a la disminución de la ansiedad y permiten diversos acercamientos al *input* en función de los estilos de aprendizaje y a los objetivos del trabajo con el mismo, y acomodar lo que VanPatten denomina la *working memory* y los presupuestos a ella asociados, antesala del *intake*.

- admite interacción. Dejando al lado los posibles tipos de interacción y la calidad de los mismos (responsabilidad de los creadores –didactas e ingenieros informáticos– y, en ocasiones, de las limitaciones tecnológicas) y también la interacción que se pueda formular inscrita a actividades de aprendizaje, lo cierto es que el material (especialmente el audiovisual) que actúa como *input* admite una inmediata interacción primaria, frente a problemas de audición o comprensión (mucho más difícil y torpe con soportes como el vídeo, el casete o incluso el cedé de audio)<sup>41</sup>. Y admitiendo esas limitaciones, la interacción debe ser entendida aquí, tal y como propugna VanPatten, como facilitadora del procesamiento del *input*:

One way in which comprehension is somehow facilitated is by INTERACTION [...]. During interactions, there may be *negotiation of meaning* as a speaker attempts to confirm what he or she just heard [...]. One way meaning is negotiated is through CONFIRMATION CHECKS, which recast what the learner says [...]. Another way in which attention can be freed up is by MODIFICATION of input. This process works primarily when listening or reading materials are directly targeted toward learners. [VanPatten, 2003: 38-39]

modificaciones –siempre ajustadas a los entornos de ELAO en que nos movemos– que nos apuntan a la siguiente de las características que relatamos.

---

niños y niñas con trastornos de lectoescritura. El corpus analizado (véase el capítulo 4) incluye asimismo algún producto con prestaciones similares, como *The Rosetta Stone Explorer* (4.1.37.), que permite al usuario hasta tres velocidades de reproducción de los audios. En otros casos, como *Enredos interactivos* (4.2.2.6.), la utilización del recurso se salda con muestras antinaturales y absurdas.

<sup>41</sup> La capacidad de interacción ha logrado grandes avances con los formatos *Flash* (una aplicación desarrollada por la empresa Macromedia-Adobe): animaciones o vídeos que permiten al usuario intervenir, reaccionar y participar durante el visionado. En este sentido el formato supera al vídeo convencional o digital, limitado a la recepción pero sin posibilidades para que el espectador se involucre durante el visionado. El rendimiento didáctico de ese formato es muy alto, pero su utilización primaria se limita por el momento a la publicidad de la internet o a algunas creaciones artísticas. En cualquier caso, los vaivenes de la tecnología y los intereses comerciales de las grandes empresas de informática sacuden esas posibilidades: en 2010 *Flash* ha sido descartado de los sistemas operativos Macintosh y posiblemente ha de entrar en declive; con él, tal vez, los cursos de formación que exploraban sus aptitudes didácticas, proyectos educativos, etc.

- es susceptible de ser presentado y estructurado en modos diversos, entendida tal estructuración en los términos que describe Ellis [2005: 15]: *the research does show that structured input option is effective in promoting learning [...]. In particular, structured input would seem to be an appropriate option for computer-delivered instructional materials.*

- es contextualizable. El carácter multimedia del soporte hace posible una aceptable contextualización del *input* presentado, por sí mismo o gracias a ayudas relacionadas con la navegación y la hipertextualidad y lo hipermedia, aspecto que se considera aquí con una dimensión relevante para el aprendizaje, según las aportaciones de la psicología cognitiva, la Teoría Atencional del Procesamiento Contextual, que detallan León, Gámez y Moreno [2009]:

cualquier situación que haga que las personas [...] atiendan al contexto, hará que la presencia de ese contexto sea necesaria para recordar correctamente aquello que aprendimos. De acuerdo con esta teoría, cinco factores podrán modular la atención prestada al contexto: 1) la presencia de información ambigua durante el aprendizaje hará que toda la información aprendida en ese contexto sea dependiente del mismo; 2) la cantidad de experiencia con el contexto, donde los contextos irrelevantes serán más atendidos al comienzo del aprendizaje que cuando el entrenamiento se hace más prolongado; 3) las instrucciones directas en humanos podrán acercar o alejar la atención del contexto; 4) la saliencia relativa del contexto, donde contextos con una alta saliencia (o llamativos) atraerán más nuestra atención; y, finalmente, 5) el valor informativo que tenga el contexto hará que sea más atendido.

- cuenta con apoyos. La presentación y la captación del *input* pueden disponer de apoyos casi a la carta para el adecuado procesamiento: apoyos visuales, contextuales, diccionarios, traducciones, soporte y reflexión gramatical, etc., de nuevo subrayando su calidad de apoyo: *Very often in SLA research and in talking about SLA in general [...] we fail to make distinction between the acquisition of a system and the acquisition of skills [VanPatten, 2003: 21],* sin que ello suponga cuestionamiento del valor de esas habilidades, vinculadas por lo general al conocimiento explícito.

- resulta atractivo. Los avances tecnológicos han dado pie a que, por regla general, la presentación del *input* se enmarque en un entorno amable y de diseño vistoso, aunque, lamentablemente, los aspectos estéticos han eclipsado más de un proyecto pedagógico. Por lo demás, esta atención a los aspectos gráficos es algo que también se percibe en la actualidad en los libros de texto u otros materiales de acompañamiento, aunque no siempre con el rigor que propugnaba Mayer, citado antes.



Se ha insistido más arriba en que las aquí relatadas son capacidades potenciales en el soporte cederrón, técnica y didácticamente posibles, lo que no significa en absoluto que se hallen presentes en su totalidad ni sistemáticamente en los productos comercializados, ni siquiera que aprendientes o docentes usen esas capacidades en los supuestos en que se encuentren en el producto.

Using multimedia transforms our task from teaching language as a formal system to teaching language as what Hanks calls “communicative practice”, that is, a social activity that reflects and reproduces a speech community's stock of values and beliefs. However, language teachers are used to teaching the linguistic system the way linguists have described it (i.e., independently of its communicative practice). Their formal grammars talk about verbs, nouns, adjectives, and prepositions. They do not talk about the language as cultural semiotic. By contrast, work done in anthropological linguistics, discourse analysis, pragmatics and the ethnography of communication can help teach the forms of language together with the meanings attached to it by speakers and listeners in social settings. [Kramsch y Andersen, 1999: 32]

Sobre ese aspecto insiste igualmente VanPatten cuando alude a algunas de las formas de operar con el *input*. En concreto se refiere al trabajo con *drills*, sumamente común en los cedés, y sobre él distingue:

Three kinds of drills are used in language teaching. Two variables distinguish them from each other. The first variable is whether the learner has to pay attention to meaning to perform the drill. The second is whether has any control over the response, that is, whether there is one and only one possible response. On mechanical drills, the learner does not have to pay attention to meaning and has no control over the response. Examples include repetition, substitution (in which learners are given a word and must put the word into a sentence and make any changes, often used for practicing verb forms), and transformation (in which learners change one structure to another, for example, changing actives to passives). The learner does not to have to pay attention to meaning to perform the drill. This is easily demonstrated when we substitute nonsense words into a mechanical drill. Learners can still do the drill. At the same time, there is only one correct response and the instructor knows what is.

Meaningful drills are those in which the learner still does not have control over the answer but does have to pay attention to meaning. Typical meaningful drills are those in which the learner has to answer a question to which everyone knows the answer. [...]

Communicative drills are those in which learners must attend to meaning and are freer to respond. The instructor and other students may not know what the answer is. [VanPatten, 2003: 84]

La extensión de los apuntes de VanPatten se justifica por tres razones: por el papel mismo de sus aportaciones en relación con los conceptos que sobre adquisición se vierten aquí, por la extraordinaria función que el trabajo con *drills* asume en los cederrones y, finalmente, como se verá en 4.1.28. y y 4.1.29., como ilustración de los modos en que el autor opera en los trabajos publicados incluidos en el corpus de análisis.

Por lo que respecta al estilo de aprendizaje, podemos afirmar que el soporte cederrón o las nuevas tecnologías en general no suponen en absoluto un medio amenazante para las generaciones más jóvenes (aunque quizá sí para otras, más veteranas), al contrario<sup>42</sup>: This turns the classroom, or computer based environment (e.g. a learner at a home computer), into a place where participants learn through the frequent making errors in a non-threatening way [Beatty, 2003: 20]. Por lo demás, el mencionado entorno atractivo y el fuerte componente lúdico que preside el diseño de muchos de estos productos desde la extensión del enfoque comunicativo constituyen poderosos aliados en el proceso de recepción / interacción con el producto. No obstante, vale la pena subrayar que la relación de los más jóvenes con la informática (generalmente con la internet) se funda en una interacción poderosamente intuitiva y esencialmente fácil e inmediata, lo que puede resultar muy exigente para el diseño de los productos educativos, que deberán acomodar gráficas, inmediatez, ausencia de problemas técnicos, etc. a esa percepción de lo tecnológico. Con todo, vale la pena recordar que la asunción de un público joven y “digitalizado” parece presuponer determinados axiomas (véase la nota 42) que la investigación se encarga de desacreditar, así por ejemplo, sobre el uso de los mensajes de texto que los jóvenes hacen en los teléfonos móviles Perea, Acha y Carreiras [2009] comprobaron que los tiempos de lectura de las palabras eran sustancialmente mayores para las frases escritas en lenguaje SMS que para las frases escritas normalmente. Además, el coste lector fue mayor para las abreviaciones de corte fonológico que para las que eliminaban las vocales. En parecidos términos se situarían algunos resultados del Informe PISA [OECD 2009] referidos a la lectura de textos electrónicos.

---

<sup>42</sup> Un estudio de Levin y Arafeh [2002] referido en este caso al uso de internet entre los jóvenes estudiantes norteamericanos arrojaba resultados tan contundentes como los siguientes: el 94% de estudiantes entre 12 y 17 años había usado internet para algún tipo de trabajo escolar, el 71% lo había utilizado para su último trabajo escolar y el 58% lo había usado en la escuela, entre otros datos. Además, entre los usos más comunes, los encuestados enumeraron los siguientes: correo electrónico, mensajería instantánea y *chats*, entretenimiento, etc., esto es, mayoritariamente, formas varias de comunicación, con interacción con otros individuos (aunque mayoritariamente en la L1). No obstante, ello no quiere decir que esos usos sean eficaces y competentes en términos académicos; en un informe del año 2006, el Educational Testing Service (EEUU) concluía que **los estudiantes actuales saben cómo utilizar la tecnología pero no saben gestionar la información que proporciona y por lo tanto carecen de las destrezas necesarias para alcanzar sus carreras académicas y profesionales, después de determinar, entre otros datos, que sólo un 48% fueron capaces de juzgar si un sitio web era objetivo, tenía la suficiente autoridad sobre un tema y ofrecía la información oportuna; sólo un 40% fueron capaces de restringir una búsqueda para obtener resultados más pertinentes y un 80% incluyeron cuestiones totalmente irrelevantes al crear una presentación sobre un tema** (la versión española de este informe corrió a cargo de la Universidad Jaume I de Valencia).

La fase que Ellis denomina de procedimientos de control es igualmente un continente privilegiado para lo multimedia, aunque, en la actualidad también son perceptibles notables carencias tecnológicas. Aceptando que el aprendizaje de la LE requerirá oportunidades de producir LE significativamente [Zanón, 1991] debemos concluir, en efecto, que el cederrón no ofrece todas las oportunidades deseables para esa producción... Pero tampoco el libro de texto, ni los materiales auxiliares, ni el laboratorio de idiomas, ni tan siquiera el aula... Tan sólo los entornos de inmersión inscritos a un aprendizaje natural<sup>43</sup>.

Quiero insistir en este punto por dos razones principales: la primera es que con frecuencia los docentes más reacios o escépticos ante las calidades didácticas de las nuevas tecnologías desacreditan el uso de la ELAO insistiendo sobre sus debilidades, pero, en cambio no exigen a los soportes convencionales las prestaciones y posibilidades que demandan a este tipo de apoyo. La segunda razón es capital en esta investigación puesto que se procurará hallar nuevos acomodos en el uso del cederrón como instrumento de enseñanza y aprendizaje. Y esos usos pretenderán no sólo suplir esas carencias, sino proponer eventuales nuevas formas de explotación.

La exploración en este segmento de procedimientos de control es sumamente compleja, y se acabará de perfilar con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las tablas de análisis, pero por el momento adelantamos que en ella se asocian como un todo los procedimientos mismos, la(s) interacción(es) posible(es), el eventual *output* y la(s) retroalimentación(es) posible(s) para esa producción.

Retomando la teoría integrada de Ellis, podemos seguir a Zanón [1991] para admitir que la secuencia de construcción de significados de la LE deberá pasar por cuatro fases diferenciadas:

- a) una fase inicial de uso (comprensión / producción) contextualizado de los elementos de la LE objeto de aprendizaje; b) una segunda fase de reaparición y producción de la LE en el contexto de otras actividades donde se diversifiquen / reelaboren / comprueben los primeros significados elaborados; c) una tercera fase de generalización / simbolización que permita integrar / sistematizar los nuevos significados en el conocimiento del aprendiz; d) una fase de reaparición posterior y reutilización con otro material LE nuevo o vinculado al ya

---

<sup>43</sup> Ellis [1994: 12] distingue entre *naturalistic acquisition* e *instructed acquisition* en los siguientes términos: A distinction will be made between naturalistic and instructed second language acquisition, according to whether the language is learnt through communication that takes place in naturally social situations or through study, with the help of 'guidance' from reference books or classrooms instruction. Khein similarly distinguishes 'spontaneous' and 'guided' acquisition, treating the distinction as psycholinguistic one. He argues that the learner focuses on communication in naturalistic second language acquisition and thus learns incidentally, whereas in instructed second language acquisition the learner typically focuses on some aspect of the language system.

conocido [...]. En relación con algunas de las características hasta ahora señaladas, podemos coincidir que el aprendizaje de una L2 está íntimamente relacionado con la posibilidad de que el aprendiente disponga de entornos para interactuar con la lengua, entornos en los que se ven implicados procesos de comprensión y de producción.

El trayecto de internalización propuesto por Zanón es sólido, y ciertamente la “multimedialidad” del soporte puede dar cabida al mismo, mediante diversos sistemas de interacción (y que no tienen por qué ser todos siempre con la máquina). Los instrumentos que el soporte cedé pone al alcance del aprendiente son variados. Por supuesto, ofrece los ejercicios “clásicos” (“clásicos” en el aula, pero “clásicos” también en la ELAO, como se ha visto en 3.1.): *clozes*, de completar huecos, transformaciones gramaticales, de elección múltiple, de arrastrar y soltar / colocar (*drag and drop*), etc., generalmente orientados hacia el trabajo gramatical y el léxico, y muy frecuentes en el soporte cederrón, como tendremos ocasión de ver, y por ello responsables de una visión estereotipada de este tipo de material, como pedagógicamente arcaico, y justificada por su lejanía de los requerimientos de VanPatten. Sobre este tipo de interacción Landone [1999: 40] apunta que no aprovecha plenamente las peculiaridades del medio informático: a menudo no son más que la transposición al ordenador de ejercicios que se pueden hacer más sencillamente de otra manera, por ejemplo sobre el papel. No le falta razón a Landone, pero el problema, como se verá, no estriba tanto en el tipo de actividad como en el modo en que es planteada, las características de la interacción que entraña, la producción única y cerrada que se asocia con ella y, claro está, la paupérrima retroalimentación que suministra. Recuérdense las sugerencias de Slagter, quien se servía, entre otros, de ejercicios de elección múltiple, pero con presupuestos y resultados radicalmente distintos. La propia Elena Landone utiliza esta clase de interacciones en su *Creía que esto sólo pasaba en las películas*, con una concepción más que razonable. En cualquier caso no se puede negar que el tipo de actividades aludidas es, desgraciadamente, moneda común.

Con todo, las justas recriminaciones de Landone son igualmente imputables a otras posibles acciones, de apariencia más “actual”, pero cuyo tratamiento puede resultar igualmente muy conservador: la interacción con diccionarios, bases de datos o gramáticas, generalmente infravaloradas; juegos en general, en los que han de intervenir determinadas destrezas, y determinados juegos de rol en particular<sup>44</sup>; diálogos interactivos; grabación de la voz;

---

<sup>44</sup> Aunque no se ha incluido en el corpus de estudio, *Who is Oscar Lake?* (Languages Publications Interactive, 2002, sin que al parecer existan versiones posteriores) es un buen ejemplo de ello. Se trata de un cederrón concebido para que usuarios no nativos (aunque ciertamente los nativos no quedan excluidos) usen el español (nivel falso principiante). No dispone de ninguna descripción didáctica, pero en su organización subyace una concepción nocional-funcional basada en la comprensión de mensajes orales y escritos básicos, aunque el volumen incluye la posibilidad de grabación de la voz del aprendiz. Se concibe como una investigación para recobrar un diamante y para

manipulación de textos; etc. Las posibilidades existen, sin duda; otra cosa distinta es el uso que se haga de ellas.

VanPatten ha establecido bien el concepto de *output* y las consideraciones que lo rodean: *Output, as we use the term, is not language without meaning. Output in SLA means language that as a communicative purpose* [VanPatten, 2003: 62]. Tal definición obliga a considerar que el trabajo de producción en un cedé (y con frecuencia también en el aula) está más próximo a una producción desarrolladora de *habilidades* que a un *output* riguroso con esa definición, tanto más si las interacciones previstas se caracterizan por un tono mecánico, como acostumbra a ser habitual. Obviamente, la comunicación humana, y tanto más en una L2, es un fenómeno extraordinariamente complejo, que no puede ser contemplado en su integridad y con dimensiones abiertas por una máquina... El carácter cerrado o semicerrado de las interacciones con un programa de ordenador, concebido precisamente como el cumplimiento de las instrucciones de unos ejercicios o actividades, posee un carácter limitadamente comunicativo en el mejor de los casos; con todo, mantendremos aquí el término *output* como equivalente a producción, y matizaremos en cada caso el perfil de esa producción. La decisión responde a que esas interacciones pueden activar, en grados diferentes, los desarrollos inherentes al procesamiento del *output: access y production strategies*, según los términos de VanPatten. El primero de ellos es el que mayor rendimiento puede generar en una plataforma ELAO: *ACCESS refers to activating the lexical items and grammatical forms necessary to express particular meanings* [VanPatten, op. cit.: 63]. El concepto de *production strategies* (in addition to finding the lexical items and forms, you also have to put together in some kind of sentence or utterance. Here PRODUCTION STRATEGIES come to play [ibídem] se presenta, por definición, más constreñido en la medida que la producción generada por el aprendiente ha de estar vinculada (en ocasiones literalmente) con la almacenada por el programa informático. En cualquier caso, las aportaciones de los análisis de errores (en los casos en los que el aprendiente se sirve de estrategias procedentes de su L1) debiera ser una herramienta relevante en el diseño de esos materiales didácticos. Del mismo modo que lo han de ser los agentes (y el orden) que intervienen en el procesamiento del *output*, según lo formulado por la Processability Theory, según la cual la capacidad de producir uno de los segmentos comporta la capacidad de producir el anterior:

---

ello el aprendiente ha de comprar un billete de tren, asistir a citas, arreglar trámites en la recepción de un hotel, etc. Es, sin duda, un producto muy entretenido y con un final abierto, cuyo desarrollo supone la manipulación de un vocabulario de 1.200 palabras, bien contextualizadas, como se ha dicho. Los presupuestos son cercanos a los que desarrolla *Montedisco* (1993 y 1997, en la versión consultada, pero no analizada, obra de Jerry W. Larson y Charles D. Bush para el Humanities Research Center de la Brigham Young University), con una interacción relevante basada en vídeos y un interesante concepto de "aventura". Entre los incluidos en el corpus como cursos, *Tesoros* es un ejemplo más que razonable (véase 4.1.36.).

- *lemma access*: retrieval of words; basically the same as access [...]. This is the easiest of all procedures and implies no other preceding procedures.
- *category procedure*: use inflection on lexical items. Here, the learner can not only access words but also put inflections on them, as long as the inflection is part of the meaning of a word and is not something that involves agreement with another word [...].
- *phrasal procedure*: use of inflections in a phrase. Now the learner can put inflections on words in a phrase [...]. The agreement is contained solely inside the noun phrase.
- *simplified S-procedure* (*S* meaning *sentence*): exchange of information from inside the sentence [...]. This doesn't mean all aspects of the sentence produced are correct; it just means that the learners can now move things around.
- *S-procedure*: exchange of information between internal constituents, for example, between nouns phrases and verb phrases. This procedure accounts the ability to produce subject-verb agreement, among other things. [...] if you compare *S*-procedure con phrasal procedure, it is easier to produce agreement "locally" in a phrase than to carry agreement across phrase boundaries in sentences.
- *subordinate clause procedure*: exchange of information across clauses. The most difficult procedure of all and the last to be acquired involves carrying grammatical or semantic information from a main clause to an embedded or subordinated clause. [VanPatten, op. cit.: 64-65]

Un simple repaso a la explotación de muchos materiales didácticos, incluidas también las presentes en los cederrones, nos permite afirmar que no siempre se contemplan ni la secuencia prevista ni, por descontado, todos los componentes de la misma, de modo que el procesamiento del *output* entra mucho más en la categoría de desarrollo de habilidades –por lo demás perfectamente legítima– que en una producción comunicativa en rigor.

Y sobre el *output*, la producción, escrita u oral, señalemos de antemano dos consideraciones. La primera, que el cederrón es un producto cerrado, simple o complejo, pero con una limitada capacidad para dar cabida a la impredecibilidad: no es muy diferente de lo que sucede con determinadas actividades no tuteladas en el seno del aula o en el trabajo en casa con el cuaderno de actividades, que cuentan a lo sumo con un solucionario, comúnmente muy elemental. Sobre este particular, no obstante, un apunte: que lo impredecible no es a menudo tal: se pueden predecir un buen número de producciones posibles para determinados contextos de producción, y, según ello, si se pueden prever algunas posibles producciones, obviamente también se pueden prever las correspondientes reatrolimentaciones para ellas. En este sentido, el diseño de la interacción (sea un ejercicio o una actividad) es fundamental.

La segunda de las consideraciones, las severas limitaciones tecnológicas ya mencionadas de este soporte en lo referido a la producción oral o escrita del aprendiz; también otros soportes presentan limitaciones importantes y no por ello se cuestiona su validez; al contrario, se valoran en su capacidad de generadores de estímulos para la producción. No hablamos con un libro ni con un vídeo; pero sí se puede hablar con un ordenador y se puede escribir en él, a pesar de que sus capacidades no sean en absoluto satisfactorias. Los aprendientes adquieren conocimiento de una L2 para establecer intercambios con seres humanos hablantes de esa lengua meta, no para charlar con<sup>45</sup> una máquina, que es incapaz de mantener ese intercambio.

Por otra parte podemos establecer dos categorías en relación con el *output*: el contenido y retroalimentado por la propia estructura interna del cedé, y el que remite, vía internet o intranet, a un intercambio real. El primer caso es limitado; en el caso de la expresión oral: reconocimiento de voz para actividades de pronunciación, falsas interacciones con pregrabaciones...; en el caso de la expresión escrita: ejercicios simples de rellenar huecos –por lo común asociados a la comprensión lectora, el trabajo gramatical o la práctica de vocabulario– y algunos proyectos asociados con procesadores de textos, capaces de abrir nuevas expectativas a la expresión escrita, abierta y creativa, con el apoyo (*feedback* en cierta medida, no siempre pertinente) de correctores ortográficos, *thesaurus* y diccionarios. El segundo caso, cuando el cedé es capaz de conectar al aprendiente con el “mundo exterior”, las posibilidades son muy vastas e incontrolables y la retroalimentación explícita no es constatable, excepto que se establezca una tutorización del aprendiente en algún tipo de curso a distancia (como sucede, por ejemplo, con el cedé *Español de todos*, cuya configuración inicial contaba con la supervisión por parte de un equipo de tutores de la Universidad de Salamanca).

Las limitaciones –incluidas las tecnológicas– del soporte cederrón se mimetizan en la retroalimentación que provee, concentrada casi exclusivamente como posterior a un ejercicio o práctica.

En general, la retroalimentación es considerada por los especialistas como un instrumento extremadamente importante para promover la adquisición de la lengua 2. Comúnmente los

---

<sup>45</sup> No *con*, pero sí *mediante*. El cederrón brinda (o puede brindar) la posibilidad de saltar al mundo real e interactuar con otros seres humanos a través de la internet, sea en forma de correo electrónico, videoconferencia, *chats* en tiempo real, foros de discusión o incluso tutorización virtual. También desde el aula se puede sugerir ese intercambio, pero la facilidad e inmediatez del soporte cedé es a todas luces superior ya que, cuando se incluyen, esas prestaciones son inherentes a la propia concepción del producto.

estudios sobre retroalimentación se han circunscrito a los tipos de retroalimentación que aportan corrección a la producción del estudiante, pero han descuidado otro tipo de *feedback*, de carácter positivo, que contribuye a consolidar relaciones afectivas y de autoestima. En nuestro caso, la provisión de este tipo de mensajes por parte de la máquina resultaría relevante en un medio anónimo y mecánico como es el ordenador. Por otra parte, no es complejo desde un punto de vista de programación la inclusión de mensajes positivos, que se pueden asociar con la presentación del *input*, con las instrucciones de la actividad y/o con el *output* –interacción predominante– producido por el aprendiente. Sin embargo, no es común que los cedés para la enseñanza del ELE apuesten por este tipo de retroalimentación.

Por lo que se refiere a la retroalimentación destinada a suministrar corrección, ésta suele adoptar –simplificamos en este momento las diversas clasificaciones propuestas por la literatura especializada– dos modelos básicos: el de corrección (con frecuencia directa o explícita) y la reformulación (que suele servirse de procedimientos indirectos o implícitos). Como es lógico pensar, la retroalimentación que puede formular una máquina dependerá de su capacidad de “reconocimiento” de la producción del usuario y el de su propia capacidad de “respuesta” ante esa producción. Y ambos casos –reconocimiento y respuesta, implicados entre sí– se vinculan necesariamente a la programación informática.

En la medida que es imposible prever el reconocimiento de todas las producciones de los usuarios también lo es la programación de respuestas posibles. Las únicas excepciones van a ser aquellos *outputs* extremadamente breves (por lo general a una sola palabra), que pueden ser administrados con relativa facilidad<sup>46</sup>: almacenar la forma correcta en el programa informático y almacenar también formas próximas y/o posibles (pero no todas las formas). Este hecho excluye prácticamente, sin desarrollos tecnológicos muy complejos, la opción de las reformulaciones como un modelo de retroalimentación en los cedés, que proponen la corrección (en los casos en que lo hacen) como único modelo de *feedback*.

Entendiendo, por consiguiente, que la corrección es el más plausible modelo de retroalimentación convendrá examinar qué –y cómo– es capaz de aportar a la interacción del aprendiente y a su proceso de adquisición de la lengua. Diversos estudios han puesto de

---

<sup>46</sup> Cantos [1997] ejemplifica otra forma de prever el reconocimiento y la eventual respuesta que consiste en almacenar una palabra clave, cuyo reconocimiento servirá para validar la producción del aprendiente y emitir la retroalimentación (aquí en términos de correcto / incorrecto) correspondiente. No obstante, y como el propio Cantos admite, el procedimiento puede dar lugar a despropósitos, que él mismo ejemplifica. Considerando “Colón” como la palabra clave en la pregunta *¿Quién descubrió América?*, el programa “reaccionará” considerando como correcta la respuesta *Fue Cristóbal Colón quien descubrió el Nuevo Mundo*, puesto que contiene la palabra clave; pero también admitirá como acertada *Colón nunca descubrió América*, pues también la incluye.



relieve que este tipo de retroalimentación directo y explícito contribuye, en efecto, al aprendizaje, singularmente de los aspectos gramaticales de la lengua objeto de estudio (véase Ellis [2005: 19 y siguientes] y Ellis, Loewen y Erlam [2006], para un estudio de casos en el que al grupo de control se le suministró retroalimentación metalingüística explícita y obtuvo mejores resultados que el grupo que recibió corrección implícita mediante reformulaciones; también, con similares presupuestos, véase Iwashita [2003]). Como hemos apuntado, la imposibilidad de predicción y reconocimiento explica que sean, precisamente, las actividades gramaticales las candidatas preferentes a la interacción en los cederrones, y por ello las candidatas también a dar pie a posibles retroalimentaciones. El problema no estriba en el diseño mismo de la retroalimentación sino en la adecuación de ésta a la producción generada por el aprendiente, y para ello se deben contemplar tanto el diseño de la actividad como la previsión de error.

El trabajo mencionado de Ellis, Loewen y Erlam [2006] resulta igualmente significativo en lo que aquí nos ocupa en la medida en que establece que el suministro de corrección metalingüística gramatical explícita dio lugar a producciones correctas basadas en la imitación por parte de los aprendientes. Los índices de medición establecidos por estos investigadores determinaron que la corrección se mantuvo en las dos pruebas de control: tanto en la primera, al día siguiente de la presentación gramatical (tal vez atribuible a la memoria reciente) como en la segunda, dos semanas después de la presentación (lo que permitiría apuntar que la información metalingüística suministrada y la producción imitativa subsiguiente pueden dar lugar a aprendizaje). Ambos procesos tienen perfecta acogida en el soporte cedé, asentados en el desarrollo de la memoria que se constataba, en ciertos estudios [OECD, 2008], como evidencia del trabajo con lo multimedia.

Por otra parte, abundando en todo lo anterior, las características de las retroalimentaciones proporcionadas por los cedés, comúnmente parcas y unívocas (en ocasiones por las propias limitaciones técnicas del soporte), pueden dar lugar a modificaciones de la producción que reporten, en última instancia, desarrollos positivos, si atendemos a las formulaciones de Swain que recogen Ellis y Hue Ellis [1999: 285], que ejemplifica también McDonough [2005]:

Swain (1985) argues that when learners are required to produce *pushed output* (i.e., output that is precise, coherent, and appropriate) they may be forced to move from semantic processing to syntactic processing. She notes that learners can comprehend an utterance by utilizing top-down strategies involving existing knowledge and context but that to produce pushed output they need to pay attention to the means of expression. Swain (1995) identifies a number of different roles for output: It enables learners to improve their fluency, it may help learners to recognize a gap between what they want to say and what they can say, it serves as a means by which learners can test hypotheses about comprehensibility or linguistic correctness, and it can help learners to develop metalinguistic knowledge of how the L2 works. Swain's position is that both comprehensible input and comprehensible output are

important for L2 acquisition.

Por otra parte, y como recoge también Ellis [2005: 20], cuando se refiere a las investigaciones sobre retroalimentación: *Two general findings of these descriptive studies are that teachers tend to prefer recast to other corrective strategies and that the level of uptake and repair following recasts is lower than that following more explicit strategies.* Este tipo de retroalimentación, la corrección explícita, se considera agresivo (y ésta parece ser la razón por la cual los docentes suelen preferir la reformulación), pero tales efectos pueden quedar mitigados en un entorno de ELAO, donde es la máquina quien produce ese *feedback*. Ello supone que el cedé puede representar, con su oferta de corrección explícita, un complemento adecuado y eficaz la acción docente en el aula, si bien convendrá perfilar las características de ese tipo de corrección.

Señalaré dos aspectos más referidos a la retroalimentación, a los que vale la pena prestar atención. El primero es el que determinadas investigaciones atestiguan que *students can benefit from corrective feedback addressed to other students [...] some students may better able to take advantage of corrective feedback when they are out of the spotlight*, lo que posiblemente valida alguno de los entornos que hemos previsto para el cederrón: un uso compartido / cooperativo en el aula o en contextos afines (véase más abajo). Aceptando tal presupuesto, el diseño de la retroalimentación (en lo didáctico y en la programación informática) debiera prever cierta elasticidad en esos usos. En relación con este aspecto y lo anterior, y aunque se detallará este asunto en 6.2. *Reflexiones de orden didáctico*, el *feedback* se puede articular como:

- retroalimentación que suscite reflexión al usuario individual que interactúa con el producto, o bien discusión entre los aprendientes que manipulan el cedé simultáneamente.
- retroalimentación progresiva, capaz de acomodarse a niveles de comprensión variados.
- retroalimentación precisa, sin ambigüedades (son numerosas las investigaciones que constatan que la retroalimentación producida por los docentes en el aula acostumbra a ser demasiado ambigua, sin duda atenazada por los factores sociales y afectivos que comporta la corrección presencial, en ocasiones, además, pública).
- retroalimentación con fuerte presencia de los componentes afectivos para contrarrestar los efectos agresivos de la corrección explícita.

- retroalimentación rica en ejemplos, capaz de asemejarse a eventuales reformulaciones.
- retroalimentación que pueda ser controlada por el aprendiente(s): repetida<sup>47</sup>, reproducida verbalmente, con contenidos hipertextuales capaces de proponer nuevos contextos o apoyos (audio)visuales, lexicográficos, etc.

Con tales criterios es posible, además, abrir el abanico de posibilidades para la interacción. Efectivamente, si la retroalimentación es rica y variada, seguramente no es estrictamente necesario formular la interacción en forma de ejercicios cerrados (correcto / incorrecto, verdadero / falso, o similares), sino que se pueden vertebrar otras opciones capaces de propiciar que el *output* del aprendiente rebase el límite de la palabra y que los objetivos de la interacción no sean únicamente gramaticales.

El segundo de los aspectos a que me refería tiene que ver con el objeto mismo de la retroalimentación (y seguimos tratando únicamente la retroalimentación que propone corrección): la interiorización de los conocimientos abordados y el desarrollo de la interlengua, mediante –en este momento– la reparación. Se trata, pues, que la retroalimentación se articule como un proceso en el que el centro gravitador sea la *re-producción (uptake)*<sup>48</sup> del enunciado. Desde un punto de vista didáctico carece de sentido (o su valor es limitado en términos didácticos) arbitrar un *feedback* que se limite a anunciar la corrección o no del *output* del aprendiente, dar por cerrada la interacción y esperar que ello genere aprendizaje. La *re-producción* (que no tiene por qué ser necesariamente la correcta o la esperada) se propone como una herramienta fundamental en el proceso de adquisición (y debiera, a su vez, ser retroalimentada).

Lo planteado hasta ahora es técnica y didácticamente posible. Y deseable. La realidad de los productos comercializados es, por lo general, lamentablemente otra, como se comprobará en el capítulo de análisis del corpus (y por ello no me extenderé ahora sobre este asunto). En efecto, conceptualmente, se trata de un tipo de retroalimentación muy conservadora desde

---

<sup>47</sup> Al ordenador jamás se le agota la paciencia, ni tampoco se cansa, puede repetir lo que sea tantas veces como sea necesario, lo cual constituye un buen aliado para un tratamiento individualizado de la enseñanza. A propósito de las reformulaciones, Ellis [ibídem] recuerda que **a short, partial recast that is repeated is likely to be more salient to students than a long, complete recast that is performed just once**. Tales repeticiones podrían perturbar notablemente el desarrollo normal de una actividad de clase, pero en el soporte *cedé* tienen buena cabida.

<sup>48</sup> Después de diversas consultas, decidimos acuñar el término *re-producción* para el concepto *uptake* en nuestra traducción española [2006] del trabajo de Ellis [2005] ya que era la voz que más se aproximaba a lo formulado por ese investigador, sustancialmente distinto a la idea de *reformulación*.

un punto de vista didáctico, en dos aspectos. El primero, el de las características del *feedback* como tal, lejanas a las ideas apuntadas; este hecho, que podría ser explicado –pero no justificado– por la complejidad informática que representa, da lugar a que muchos de los productos comercializados sean incapaces de garantizar aprendizaje, al menos en lo que se refiere a la relación interacción / retroalimentación. El segundo –ni explicable ni justificable– tiene que ver con la concepción lingüística de la interacción y la correspondiente retroalimentación. Ya no se trata únicamente de la adopción de la frase (y en ocasiones simplemente la palabra) como segmento lingüístico más frecuente sobre el que operar, despojado de contexto sociopragmático (o inoperante en términos de discurso), sino de planteamientos que dan lugar a correcciones absurdas. Baste un ejemplo, por el momento: uno de los ejercicios del cedé *iExprésate!* (incluido en el corpus de estudio: 4.1.19.) propone al estudiante que complete unas frases con los determinantes *un, una, unos, unas, el, la, los, las*. Dejando al margen el criterio de concordancia, si se toma en cuenta la tematización o no de los contenidos incluidos, ambas series son posibles en todos los enunciados. Sin embargo, el programa da por válida una única solución “correcta”. Tales intercambios son, además de un disparate, decepcionantes y perturbadores para el aprendiente.

De regreso a las características de la retroalimentación, menudean las opciones “correcto” / “incorrecto”. En la primera, el *feedback* se articula generalmente franqueando el acceso al ejercicio siguiente o a un nivel superior o en forma de pequeñas recompensas<sup>49</sup>. En la segunda opción, pueden tener cabida ciertas explicaciones adicionales (reflejando, por consiguiente, un cierto grado de predictibilidad), la muestra de la solución o la propuesta de nuevos ejercicios similares a los que el aprendiente no ha sido capaz de resolver satisfactoriamente. En ambas opciones, pueden aparecer tablas estadísticas<sup>50</sup> del “rendimiento” del aprendiz, y orientaciones asociadas (que pueden ser programadas).

---

<sup>49</sup> En un excelente cedé para francés L1 (aunque es perfectamente apto para ser usado como francés como lengua extranjera en los niveles iniciales, sobre todo en lo relativo a pronunciación), *A tout clic 1!* (Hachette, 2001), el usuario (alumnos de seis años, de acuerdo con el sistema curricular de Francia) obtiene un cromó para completar un álbum si resuelve adecuadamente la actividad. En los niveles superiores de esta misma serie, la recompensa se articula en la posibilidad de acceder a la sala de juegos. El *feedback*-recompensa resulta muy motivador para el tipo de usuario descrito, estudiantes de primer nivel. En otros casos, entendemos, con Oxford [2000], que la “recompensa” explícita para estudiantes ya motivados puede tener un carácter contraproducente. Atrás queda la máquina (eléctrica) desarrollada en 1926 por Pressey, que, en función de un número establecido de respuestas correctas, premiaba al estudiante dispensando un caramelo.

<sup>50</sup> Debidamente concebida (algo que no es frecuente, como se comprobará), esa posibilidad podría dar lugar a una retroalimentación eficaz, a modo guía de estudio “externo” para las futuras sesiones en los casos de usuarios motivados.

Sin embargo, a pesar de que ésa haya sido la tónica más habitual, no quiere decir que sea irreversible, como ya apuntábamos. Al contrario: en el segmento del ELE, recordemos las citadas aportaciones de Slagter, en consonancia con las de Holland (citado por [Chapelle, 1997: 20]): One key to building robust dialog and animation exercises appears to be predicting and controlling the likely variation in what students will say. This call for negotiation between an instructional designer, on the one hand, and a computational linguist on the other hand, un aspecto éste, el de la colaboración, sobre el que volveremos más adelante. Sin embargo, al margen de consideraciones futuras, el presente muestra ya algunos logros importantes, como lo que explica Peña, en relación con los materiales para el Diploma de español de la Open University (Reino Unido), en los que la información sobre el progreso

puede aparecer no sólo en formas de respuestas correctas e incorrectas, sino también explicando y ofreciendo toda la ayuda y guía necesarias. Es importante anticipar las dificultades y fallos que el estudiante pueda tener. Así se presentan diversas formas de aprender y se anima a que el estudiante encuentre o desarrolle su propio estilo de aprendizaje [...]. Los estudiantes reciben, a través de los materiales, guía y consejo sistemático respecto a cómo se aprende, y se les enseña a identificar lo que es más o menos difícil para cada uno. [1998: 625-626]

En esta dirección se mueven también los principios de la denominada RECALL (*Repairing Errors in Computer Assisted Language Learning*), con el énfasis puesto en el trabajo gramatical, pero capaz de generar un *feedback* más abierto y sugerente, apoyado en la detección precisa del error y en la intervención del docente: the RECALL approach attempts to stimulate the role of the teacher as error repairer using a limited authoritative set of objective criteria which are systematically applied [Krüger y Hamilton, 1997: 57], lo que supone además una interesante sugerencia para conciliar el mundo de la ELAO y el aula (como se recoge en 3.4.4.).

En el otro lado de la balanza hay que situar la inmediatez. Aceptable o deficiente, la retroalimentación –léase, como se ha dicho, corrección, debido a su frecuencia– que ofrecen los cedés es de carácter instantáneo, lo cual supone, sin duda, una ventaja sobre algunos tipos de corrección, especialmente en aquéllas de respuesta cerrada y mecánica, como pueden ser, en algunos casos, las relacionadas con el trabajo léxico, el gramatical, los ejercicios de verdadero / falso para cualquiera de éstos u otros trabajos, etc. Asimismo se debe catalogar como positivo, con ciertas reservas, el *feedback* que pueda proporcionar la consulta de diccionarios, estudios gramaticales, transcripciones o traducciones. Por último, en este repaso general, añadiremos la disminución de la ansiedad del aprendiente [Felix, 1998a] en la ejecución de este tipo de producción, ya que el miedo al error se reduce considerablemente.

Montero et al. resumen en su estudio de casos las opiniones de los aprendientes (estudiantes de inglés en la Universidad Politécnica de Valencia) acerca del uso de diversos

programas de ELAO, y señalan que la retroalimentación ofrecida por los mismos fue considerada como uno de los elementos claves en la evaluación de este *software*: *There seems to be a clear indication too of how the programs evaluated could be improved: by giving more feedback about the responses and by introducing a more varied typology of exercises* [1999: 57].

Por fin, queda en el aire determinar si la retroalimentación es motivadora en algún modo para el aprendiz, aunque tal información no tiene cabida en esta investigación, pues queda fuera de la propia arquitectura del producto, aunque sí se puede valorar si las características de la misma poseen los ingredientes para que resulte motivadora. Como hemos señalado, en ocasiones la retroalimentación no es “correcta”, a veces tampoco es relevante, a menudo es parca, pero nos aventuramos a afirmar que la inmediatez actúa beneficiosamente en el trayecto de aprendizaje. En una secuencia de actividades, el aprendiente puede acceder a actividades de mayor complejidad con mayor seguridad, y dispone de ciertas herramientas de autocontrol y de control de su producción antes de abordar la siguiente, algo que Fox [1998: 62] subraya: *the ‘feed back loop’ is central to the learner’s ability to create constructs for their own learning*. Tales herramientas pueden incrementar el bagaje metalingüístico del usuario, incluidos los casos en que esa realimentación detecta errores (que realmente lo sean), pues son captados como un acto de instrucción. En una corrección diferida tales mecanismos no son posibles, pues la retroalimentación llega cuando el aprendiente hace tiempo que ha abandonado la actividad. El docente-corrector debiera en esos casos idear y arbitrar nuevas razones para retomarla, algo que no acostumbra a ser habitual.

Este análisis nos remite a concluir nuevamente que, teniendo siempre presentes las limitaciones técnicas, la efectividad de la retroalimentación estriba en buena medida en el diseño didáctico de la misma y, claro, de la interacción que da lugar a la misma. Aun admitiendo que para el aprendiente es “útil” en términos de corrección de una producción, la exigencia en la concepción debe ir más allá de modo que el aprendiente pueda comprender por qué es correcta (o incorrecta) y de este modo alcanzar un sentimiento de competencia y autoeficacia: la motivación para llegar a resolver nuevos problemas surge más fácilmente cuando se ha disfrutado en el pasado de la satisfacción que supone la resolución de problemas. [...] *Llegar a saber por qué es correcto un resultado, comprendiendo la lógica de la forma en que se produjo, proporciona al alumno un sentimiento de habilidad y competencia más fuerte que cualquier refuerzo externo* [Glaserfeld, citado por Williams y Burden, 1999: 59].

Más adelante en su obra estos investigadores [op. cit.: 158] recogen las aportaciones de Rubin, quien identifica seis estrategias cognitivas que contribuyen directamente al aprendizaje de idiomas. Este listado nos sirve de guía para determinar, por un lado, en qué medida el soporte de cederrón puede dar respuesta a las mismas; y, por otro, en qué medida

y en qué modos los productos actuales para ELE acogen tales premisas. Nos ocupamos ahora del primero de los asuntos, y reservamos el segundo para el desarrollo de las tablas de análisis anunciadas:

- La clarificación / verificación se refiere a las estrategias que utilizan los alumnos para comprobar si es correcta su comprensión de una regla o de un elemento lingüístico. En muchos casos, tales estrategias se pueden propiciar con procedimientos similares a los que se emplearían en contextos ajenos a la ELAO: provisión de nuevos contextos y/o nuevos *inputs* (con una adecuada selección y una cierta previsión de la(s) interacción(es), explicaciones explícitas posteriores, intervención de diccionarios electrónicos, etc.).
- La conjetura / inferencia lingüística se refiere a varias estrategias relativas a la elaboración de hipótesis respecto al funcionamiento de la lengua. Con el fin de construir hipótesis adecuadas, los alumnos tienen que ser capaces de seleccionar la información apropiada, fijarse en lo que es importante, mantener unas cuantas informaciones en la mente, utilizar la información según el contexto y su conocimiento del mundo, y practicar ejemplos del idioma. Un adecuado diseño de los contenidos multimedia estaría en condiciones de subrayar tales estrategias con considerable facilidad mediante acciones relacionadas con *software* basado en reconstrucción de textos [Barrios, 1997<sup>51</sup>] o *concordancing software* [Warschauer y Meskill, 2000], de *drag and drop*, asociaciones diversas (incluidos elementos visuales o auditivos), etc.
- El razonamiento deductivo es una estrategia en la que el alumno utiliza su conocimiento de las reglas generales para producir o comprender la lengua. Especialmente acomodable en determinados diseños basados en microtarefas (frecuentes en muchos productos y en la arquitectura general de los cedés), en los que la hipertextualidad puede desempeñar un papel fundamental.
- La práctica se refiere al almacenamiento y la recuperación de lenguaje. Incluye estrategias como las de repetición y ensayo. Se trata de una práctica común de la mayoría de los cederrones (a menudo severamente criticada), que puede ser debidamente administrada y concebida, con una contextualización adecuada, puesto que no hay razones convincentes para concluir que la práctica repetitiva resulte pernicioso [Littlewood, 1994] en el proceso

---

<sup>51</sup> Barrios cita en su trabajo a Legenhausen y Wolff, autores de una taxonomía de operaciones mentales que se activan al realizar actividades vinculadas a la reconstrucción de textos: estrategias independientes del texto (activación de un conocimiento lingüístico más o menos estable que no guarda relación directa con el texto objeto de reconstrucción), estrategias dependientes del texto (mediante las cuales segmentos de texto ya reconstruidos estimulan en los sujetos conocimientos lingüísticos y de conocimiento del mundo) y estrategias de memoria (la capacidad para recordar palabras, frases, etc. a las que el estudiante ya ha sido expuesto).

de aprendizaje, tal y como recuerda Castañeda [1997: 23]: Aunque reconocemos que la práctica repetitiva de tipo mecánico puede ayudar a la asimilación de los distintos patrones organizativos de la lengua objeto, somos de la opinión de que los ejercicios repetitivos contextualizados reúnen muchas más ventajas que los que no lo son, de lo que cabe prever un efecto positivo sobre la adquisición. Las diversas ayudas hipertextuales pueden contextualizar, y por consiguiente consolidar, esta estrategia de aprendizaje.

- La memorización se relaciona también con el almacenamiento y la recuperación de información, y con las formas de organizar la información. Esta categoría supone el uso de estrategias mnemotécnicas y de agrupamiento léxicos. Asociada, en efecto, con la anterior, su consolidación se puede propiciar con acciones como las descritas y también la versatilidad de navegación que algunos productos ofrecen y que casi todos pueden ofrecer. Igualmente se acomodan a los programas de simulación multimedia [Warschauer y Meskill, 2000<sup>52</sup>]. Entre los programas de simulación pioneros Beatty [2003: 27-29] cita *No recuerdos*, las aventuras de un joven amnésico que debe salvar a todos los países de Latinoamérica de la destrucción y para ello el aprendiente debe interactuar con el personaje formulándole diversas preguntas. Lo citamos aquí como ejemplo de solución “ingeniosa” para resolver los problemas de procesamiento de determinadas preguntas: si el programa no puede interpretarlas, el personaje reacciona diciendo que le es imposible recordar (no en vano es amnésico) o que sufre un fuerte dolor de cabeza, o bien solicita aclaración.

- La supervisión se refiere a que los alumnos comprueban su propia ejecución, y supone encontrar errores y observar la forma en que se recibe un mensaje. La facilidad de manipulación del soporte o la atención del proceso pueden ser otros tantos constituyentes de fomento de esta estrategia, además, por supuesto, de la retroalimentación específica, en los modos que se han considerado más arriba. Igualmente hemos de añadir la posibilidad de seleccionar y adecuar los contenidos a un ritmo individual, lo que de alguna manera se puede relacionar con la *learnability hypothesis* a la que alude Castañeda [1997: 15]: admitimos que desde el punto de vista pedagógico es más adecuado someterse lo más posible a la hipótesis de la enseñabilidad, pues LA GARANTÍA DE ÉXITO RÁPIDO AUMENTA LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZ, MIENTRAS QUE LO CONTRARIO PUEDE PRODUCIR DESÁNIMO Y FRUSTRACIÓN (el destacado es mío).

Hemos recorrido hasta aquí cada uno de los segmentos que Ellis describe en el proceso de adquisición de una L2, en relación con una perspectiva cognitiva. Esa revisión y las citadas

---

<sup>52</sup> Estos dos investigadores mencionan como ejemplo *À la recontre de Philippe* (Athena Language Learning Project, 1997). En el caso del ELE, productos como el citado *Who is Oscar Lake?* o *Carmen Sandiego* pueden ser ejemplos válidos de programas de simulación multimedia.



aportaciones de Vygotsky nos conducen a una aproximación sociocognitiva<sup>53</sup>, para contemplar el aspecto social de la adquisición / aprendizaje de una L2 y aproximarnos a dos de las hipótesis de este trabajo: por una parte, el perfil deseado de los productos para la ELAO, y por otra, la referida a la integración del soporte en el entorno de aprendizaje del ELE: en el aula y fuera del aula.

### 3.4.2.1. Multimedia y estrategias de aprendizaje

Se ha citado en el apartado precedente la relación usuario con la máquina y el producto de ELAO; resulta, por consiguiente, oportuno detenerse un momento en las principales estrategias de aprendizaje enumeradas por Williams y Burden para entender en qué modo los aprendientes pueden usar y operar con el *input*:

La mayoría de nosotros probablemente hemos empleado algunas o todas las estrategias que aparecen a continuación a la hora de aprender una lengua extranjera o segunda lengua: repetir palabras una y otra vez, escuchar atentamente para distinguir palabras, intentar deducir las reglas de ese idioma formando hipótesis sobre su funcionamiento, ensayar esas hipótesis para ver si sirven, examinarse a sí mismo para ver si se recuerdan palabras, adivinar los significados de palabras desconocidas, utilizar los conocimientos de las reglas del idioma para intentar hacer frases nuevas, ensayar en la mente lo que se va a decir, practicar individualmente los sonidos del idioma, pedir a alguien que repita lo que ha dicho, simular que se comprende algo para no interrumpir la comunicación. [1999: 152]

Aparte de las dos últimas estrategias, de marcado corte social, el resto son netamente cognitivas o metacognitivas, conscientes o inconscientes, y todas ellas pueden verse refrendadas, más o menos satisfactoriamente, por el *input* que ofrece el cederrón y el modo de interactuar con él.

En referencia igualmente a estrategias de aprendizaje, Oxford [2002: 128] se expresa en términos parecidos aunque añade ciertas consideraciones humanísticas a este proceso. No obstante, estimamos que sus consideraciones no entran en conflicto con lo que acabamos de decir:

---

<sup>53</sup> Hemos de entender este estudio como el complemento necesario a la aproximación cognitiva apuntada: **Que las mentes de las personas no son autónomas es un hecho trivial. Existe una larga historia en la psicología y en las ciencias sociales que subraya la naturaleza social de la mente, y la psicología social atestigua esta aportación fundamental. Puesto que los modelos mentales determinan la comprensión, necesariamente han de tener cosas en común que permitan a los participantes entenderse entre ellos. Es decir, más allá de las dimensiones personales, tienen que incorporar dimensiones sociales compartidas** [Van Dijk, 1997].

I developed a strategy system that contains six sets of L2 learning behaviours. This system is based on the theory that learner is a “whole person” who uses intellectual, social, emotional, and physical resources and is therefore not merely a cognitive / metacognitive information-processing machine. The system includes these strategy groups: a) *affective*, such anxiety reduction through laughter and meditation, self-encouragement through affirmations, and self-rewarding through praise and tangible reinforcement; b) *social*, such as asking questions, cooperating with native speakers of the language, and becoming culturally aware; c) *metacognitive*, such as paying attention, consciously searching for practice opportunities, planning for languages tasks, self-evaluating process, and monitoring errors; d) *memory-related*, such as grouping, imagery, rhyming, moving physically, and structured reviewing; e) *general cognitive*, such as reasoning, analyzing, summarizing, and practicing; and f) *compensatory* (to make up for limited knowledge), such as guessing meanings from the context and using synonyms and gestures to convey meaning.

Por lo demás, el modo en que el aprendiente puede relacionarse con el cederrón –sin que ello sea una característica exclusiva de este soporte– genera una significativa atención en el proceso de aprendizaje, y con ella se estimula un desarrollo del pensamiento crítico, expresado en abstracciones, generalizaciones, comparaciones o definiciones [Cartes-Enríquez y Larenas, sin fecha de publicación].

Por otro lado, aunque por supuesto no es posible contemplar todas las variantes individuales, el soporte se muestra versátil para encajar con muchas de las categorías que establece Reid [2000: 319]: las referidas a los estilos de aprendizaje vinculados a la percepción, a la dependencia / independencia de campo, estilos analíticos / globales y estilos reflexivos / impulsivos.

Con todo, además de la ausencia de conflicto entre el soporte cedé con la mayoría de estrategias de aprendizaje, conviene invertir la situación y procurar que el cederrón dé cabida explícita a las mismas en el proceso de manipulación del producto:

Las estrategias de aprendizaje, según Bialystok (1981), son las actividades o técnicas que ayudan al aprendiente a manejarse con la lengua segunda o extranjera. No cambian su dominio de la lengua, pero hacen que el aprendiente utilice las fuentes o recursos a su disposición de una forma mucho más eficaz. Se trata tanto de enseñar estrategias metacognitivas (estrategias relativas al proceso de aprendizaje) como la planificación del aprendizaje, la monitorización de la comprensión y la producción durante el proceso, y la auto-evaluación después de completar la tarea de aprendizaje, (como estrategias cognitivas directamente relacionadas con tareas concretas) que implican la manipulación o transformación directa de los materiales. [Peña, 1998: 626-627]

Por último, el modo de operar con el cedé refuerza la autonomía del aprendiz-usuario, en los términos que establece Aoki [2000: 161-162]:

defino la autonomía del alumno como la capacidad de controlar su propio aprendizaje al servicio de sus necesidades y aspiraciones [...]. En el caso del aprendizaje de segundas lenguas en la actualidad, los alumnos pueden encontrar por sí mismos la información necesaria en las bibliotecas, Internet y en centros de autoacceso [...]. Con tal de que los alumnos sepan que la información estará accesible cuando se necesite y QUE SERÁ TRANSPARENTE O INTELIGIBLE A SUS OJOS, SU SENTIMIENTO DE AUTONOMÍA NO SE VERÁ PERJUDICADO si no tienen a mano todo lo que necesitan conocer (las versales son mías).

Y añadiré, parafraseando a esta investigadora, no sólo si saben lo que tienen que conocer, esto es, si el entorno de aprendizaje brinda no sólo los elementos para desenvolverse (o poder desenvolverse) en autonomía sino también las informaciones y retroalimentaciones oportunas para determinar qué es lo que el aprendiente debe buscar, recabar, conocer. En este sentido, debemos convenir con Jones [2001b: 361] que *the effectiveness of CALL depends greatly on teachers and that, while it may be leading ultimately to autonomy, it cannot yet be regarded as being essentially a self-access operation. It undoubtedly requires more learner training and supervision than other self-access pursuits, and such training and supervision have to be carried out by teachers.*

Volveremos más adelante sobre este aspecto de la autonomía, pues se le ha reprochado al cederrón –no siempre de forma justificada– un tipo de interacción que genera aislamiento. Esa observación, que puede ser cierta en algunos casos pero desde luego no en todos, no debe ser confundida con la noción de autonomía. De todas formas, algunas investigaciones dan pruebas de lo contrario, como las de Crook, citadas por Beatty [2003: 111]: *the computer facilitates SOCIALLY ORGANIZED LEARNING IN THE CLASSROOM rather than inhibits it. A commonly observed collaborative phenomenon is pairs or small groups of learners working on their own outside of a class at a single computer to complete a task or a series of tasks. This type of collaboration is sometimes teacher-initiated but is more often learner-initiated* (el destacado –obvio por lo demás– es mío).

Sobre este particular, y en un trabajo anterior, el propio Beatty [2002] describe un interesante estudio realizado con sus propios estudiantes de la City University of Hong Kong acerca de los modos de colaboración y cooperación entre estudiantes de inglés como LE en entornos de ELAO. La experiencia consistió en presentar a los alumnos una batería de siete preguntas relacionadas con la novela *Frankenstein*, de Mary Shelley, desconocida para el grupo, aunque debían responder a las preguntas en una hora. Los estudiantes contaban con un cederrón que incluía el texto completo de la obra, anotado y con materiales multimedia complementarios, en un conjunto de más de mil páginas enlazadas.

Uno de los aspectos más singulares del proyecto consistía en que se propusieron a los estudiantes dos tipos de interfaz para realizar el trabajo solicitado: una, de corte estrictamente conductista, y otra, entendida como constructivista, según los planteamientos que se describen en la tabla siguiente [op. cit. 2002]:

A BEHAVIORIST DESIGN...	A CONSTRUCTIVIST DESIGN...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminates extraneous information</li> <li>• Simplifies for comprehensibility</li> <li>• Uses a convergent, task-analyzed model as a basis</li> <li>• Reconstructs / replicates knowledge</li> <li>• Abstracts instructional experiences</li> <li>• Focuses on acquiring skills</li> <li>• Offers prescriptive sequences of instruction</li> <li>• Supports individual learning and competition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supports natural complexity and content</li> <li>• Avoids oversimplification</li> <li>• Presents multiple representations / perspectives</li> <li>• Engages knowledge construction</li> <li>• Presents instruction in real-world contexts (authentic tasks)</li> <li>• Offers open learning environments</li> <li>• Supports collaboration</li> </ul>

La grabación en vídeo de los grupos de aprendientes mientras interactuaban con el cedé permitió a Beatty, en primer lugar, certificar que, efectivamente, los entornos de ELAO propiciaban la colaboración y la cooperación; en segundo lugar, identificar las estrategias empleadas por los integrantes de los grupos<sup>54</sup>; y, finalmente, establecer que lo que denomina “diseño constructivista” dio lugar a intercambios más ricos que el modelo conductista.

Y Torfs [1998] alude también a las limitaciones de determinados modelos y refiere un estudio con 128 sujetos que completaron hasta un alto número de ejercicios gramaticales en un entorno de ELAO (en algunos casos hasta 4000), quienes sin embargo no obtuvieron calificaciones diferentes a las alcanzadas en el año previo. La razón de ello es atribuida en las conclusiones de esa investigación al tipo de programas empleados:

En pocos casos se expone la teoría de aprendizaje que subyace a un paquete educativo [...]. Muchos de los paquetes existentes corresponden a lo que Squires y McDougall llaman el “enfoque conductista”. Estos materiales se utilizan sobre todo para el aprendizaje de destrezas básicas y se caracterizan por secuencias instructivas fijas. Se espera que el alumno dé una respuesta a cada pregunta. Recibe feedback (información sobre el resultado) positivo o negativo que le estimula a alumno a interiorizar la secuencia [...]. Según este enfoque una práctica extensa conduce a la asimilación de destrezas básicas. [...]

[De los resultados obtenidos en el estudio se deduce que] el input de más o menos ejercicios variados no está en relación directa con los resultados obtenidos en el examen. Si no se tienen en cuenta otros factores modificadores, el mero hecho de hacer más ejercicios NO mejorará la adquisición de la gramática.

<sup>54</sup> Beatty transcribe algunas las conversaciones de los grupos y enumera las estrategias detectadas, y retoma de Wegerif y Dawes la idea de que la mezcla de cooperación y conflicto es el mejor modo de promover la interacción en un tipo de discurso que incluya crítica, explicación, justificación, clarificación y elaboración.

[...] no podemos limitarnos a este tipo de software, sino que el fundamento teórico del software debe considerar el aprendizaje como un proceso en el que los alumnos modifican sus estructuras cognitivas.

Por eso, los paquetes didácticos de lenguas extranjeras tienen que sensibilizar al alumno hacia el funcionamiento del español como sistema lingüístico y como instrumento comunicativo, y favorecer el uso de estrategias y técnicas de aprendizaje, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos. [Torfs, 1998: 799-800]

Por otra parte, también Larsen-Freeman y Long [1994: 185 y siguientes] se refieren también a las estrategias de aprendizaje y recogen la clasificación de O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper y Russo (que identifican con aprendientes iniciales e intermedios), y que puede ser de suma utilidad para establecer en qué modos los cederrones pueden promover esas estrategias.

Enumeraré primero los tres grupos propuestos (las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y la mediación social), para a continuación relacionarlos con las posibilidades del soporte cedé.

Por lo que respecta a las primeras, las estrategias metacognitivas, establecen las siguientes:

- anticipación del principio organizador de una actividad de aprendizaje.
- atención dirigida, que por lo tanto ignora los distractores irrelevantes.
- atención selectiva, que incide únicamente en aspectos concretos del *input* lingüístico presentado.
- capacidad de dirección propia, explicada como la comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje.
- anticipación de la preparación necesaria para completar un ejercicio lingüístico.
- autocontrol, asociado con la autocorrección y la comparación.
- retraso de la producción oral, en favor de un aprendizaje basado en la comprensión lectora y auditiva.
- autoevaluación, comprobación del aprendizaje lingüístico.
- autocompensación, la recompensa que se ofrece el aprendiente por sus éxitos de aprendizaje.

En relación con las estrategias cognitivas, se reparten entre las siguientes:

- repetición, basada en la imitación de un determinado modelo.
- recursos, entre los que se incluyen los materiales de consulta.
- respuesta física dirigida, esto es, relacionar la información recibida con un determinado acto físico.

- traducción, de modo que la lengua materna constituye el punto de partida de la comprensión y producción de la L2.
- toma de apuntes, cuyas variedades guardarán relación por la trayectoria de aprendizaje previa.
- deducción, o la aplicación consciente de reglas para el procesamiento o producción de la L2.
- combinación de elementos conocidos para construir una secuencia lingüística o comunicativa nueva o superior.
- visualización de informaciones o conceptos con imágenes de fácil recuperación (o procedimientos similares, como la asociación de determinados segmentos lingüísticos a localizaciones asociables).
- representación auditiva, explicada como la retención / combinación / reubicación de una determinada secuencia fónica en una producción “superior”.
- palabra clave, o la capacidad para retener léxico nuevo asociándolo con cognados de la L1 (o vocablos con los que el aprendiente pueda establecer asociaciones) o con imágenes cuyo estímulo dé lugar a la recuperación.
- contextualización, o la capacidad para proveer de un entorno significativo a una pieza léxica o una estructura más extensa.
- elaboración, o la capacidad de combinar información nueva con otra ya memorizada.
- transferencia de los conocimientos adquiridos a nuevas actividades de aprendizaje.
- inferencia para predecir o completar informaciones no conocidas.
- peticiones al interlocutor para repetir, parafrasear, explicar o ejemplificar.

Por último, la mediación social, que se asocia con la cooperación para negociar, contrastar, confirmar, resolver... situaciones de aprendizaje.

Esta enumeración sumaria de estrategias de aprendizaje nos permite apuntar ya que algunas de estas consideraciones están o pueden estar contempladas en el soporte cederrón. El análisis del corpus se encargará de establecer cómo y en que medida se acogen, pero podemos por el momento determinar algunos trazos –los más obvios– presumiblemente válidos.

Señalamos en primer lugar, el carácter individual de estas estrategias (vinculadas, desde luego, a factores como, entre otros, la edad, el diseño de la actividad, el historial de aprendizaje, determinados valores culturales y otros, eventuales, circunstanciales). Ese carácter individual entra en sintonía con uno de los usos primarios de las actividades de la ELAO, el autoaprendizaje o, al menos, la interacción individual (aunque son posibles, sin duda, muchos otros). En relación con las estrategias metacognitivas, no parece difícil

imaginar que el diseño dirigido de un producto puede orientar adecuadamente hacia el tipo de atención deseado, e incluso proponer diferentes aproximaciones a una misma actividad de aprendizaje (si bien no es algo frecuente en estos productos ni tampoco en los libros de texto, aunque es este último caso el docente puede reconducir la actividad u ofrecer alternativas para que el propio aprendiente lo haga). También el autocontrol, en los casos en que el *software* brinda la oportunidad de acoger el *output* del aprendiz, puede ser subrayado, aun con el riesgo de que la actividad resulte repetitiva y pierda interés o capacidad de motivación. El retraso de la producción oral no puede ser considerado como una estrategia que el cedé pueda promover como tal, pero sí redundar en la comprensión lectora y auditiva –ejes vertebradores del *input* en este soporte, junto con lo multimedia–, de modo que el aprendiente que se sirva de estas estrategias retardará la producción con un sólido trabajo de procesamiento. Por fin, la autoevaluación, la comprobación de resultados, es algo casi inherente al soporte cedé (a menudo identificada únicamente con la corrección y sin el conveniente *feedback*).

También las estrategias cognitivas pueden tener cabida y desarrollo en el soporte cedé. Algunas, de un modo obvio, como la repetición o, en ciertos casos, la traducción, que en estos productos sigue sin ser considerada como “traducción pedagógica”, en los términos de mediación que propone el *MCER* [2002: 85 y siguientes, y 97] y que describen Cantero y De Arriba [2004].

Ciertamente, la traducción puede ejercer un papel significativo en el proceso de aprendizaje si es convenientemente administrada. Así lo atestiguan y acreditan Upton y Lee-Thompson [2001: 470], cuando se refieren a las estrategias implicadas en la comprensión escrita de una lengua extranjera:

One variable that appears to influence reading comprehension is mental translation, defined by Kern (1994) as the “mental reprocessing of L2 words, phrases, or sentences in L1 forms while reading L2 texts”. Studies have shown that mental translation is a common cognitive strategy for high school and adult language learners [...]. Cook also maintained that when working with L2 learners, teachers must not treat the L2 in isolation from the L1. [...]

Mental translation is related to what Vygotsky (1986) has called “inner speech,” an internalized language that is for oneself, as opposed to external, social speech produced for others. The role of inner speech in thought is a critical one for Vygotsky; he argued that thought and language cannot be regarded as “two unrelated processes, either parallel or crossing at certain points and mechanically influencing each other”.

Posiblemente, y de acuerdo con el citado estudio de casos citado, el énfasis debería situarse en las estrategias mismas que Upton y Lee-Thompson [2001: 471] detectan entre los aprendientes. Así es, estos autores determinan que los aprendientes (precisamente los que poseían una competencia limitada en la L2) usaban explícitamente estrategias de

traducción mental para, en primer lugar, indagar acerca del vocabulario desconocido o que les generaba dudas; para aproximarse a una comprensión global del texto; y, finalmente, para intentar resumir y confirmar lo que habían entendido. Atendiendo a ello, no resulta complejo programar secuencias –ni en un cedé ni en un libro de texto– que auspicien explícitamente esas estrategias (con, por ejemplo, el reprocesamiento de palabras, frases, enunciados o parafraseos) más allá de una simple oferta de traducción indiscriminada que no promueve estrategias.

Otras estrategias, en cambio, pueden resultar singularmente fructíferas para el aprendiente que interactúa con el cederrón, entre las cuales la más inmediata, la facilidad de accesos a recursos (en línea o albergados en el soporte), como diccionarios, compendios gramaticales o incluso apéndices culturales y también los vínculos hipertextuales o hipermedia. Precisamente por la facilidad misma de acceso a ellos, el diseño de programas de ELAO deberá contemplar un tratamiento propio de los contenidos de esos mismos recursos. Es innegable que pueden constituir un apoyo estratégico eficaz, y en ese sentido se muestran innovadores respecto, por ejemplo, a la concepción del libro de texto, pero lamentablemente, como veremos, las explicaciones ofrecidas suelen ser muy conservadoras, fundadas en una visión normativa tanto de la gramática como de la lexicografía. Se desaprovecha, por consiguiente, un rico potencial de este soporte.

Asimismo las estrategias fundadas en la asociación gráfica constituyen otro de los puntos fuertes del soporte, rico en contenidos visuales, con frecuencia dinámicos, y en este caso abiertos, siempre que la concepción lingüística del producto sea inteligente, a contextualizaciones adecuadas. Igualmente aptas en el soporte cedé, las estrategias de deducción –con frecuencia las más explotadas habida cuenta la configuración tradicional de bastantes programas– y las de transferencia, cuando el producto se presenta con una progresión declarada. Por último, la petición de aclaración (ya sea repetición o explicación) puede verse propiciada con los recursos hipertextuales o con el control que el aprendiente pueda tener de la navegación en el entorno de ELAO.

Para completar el panorama acerca de las estrategias de aprendizaje, mencionamos la mediación social, que en nuestro caso ha de ser puesta, primordialmente, en relación con un entorno de aprendizaje, en el aula o en la sala de informática, con o sin mediación del docente. En estos contornos no hay razón para negarle al cedé la capacidad de estimular la cooperación entre aprendices, en especial aquellos productos que se conforman como aventuras interactivas de resolución de problemas. Algo más resbaladiza sería la posibilidad de interacción “social” entre el usuario y la máquina; si bien existen productos educativos en los que la retroalimentación –más allá de la simple corrección– puede ser considerada como una negociación: así podríamos catalogar hasta cierto punto el proceso



de *feedback* frente al error que ofrece un producto como *Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)*, donde las autoras previeron hasta once posibles diálogos, cada uno de ellos personalizado, en función de la respuesta (producción) propuesta por el usuario en cada caso, opción también incluida en *Dan que hablar*, aunque con menor repertorio de casos. La máquina deviene así un compañero, aunque un compañero aventajado, que conoce las respuestas correctas y es capaz de detectar errores específicos.

Subrayamos, pues, la notable idoneidad del soporte cedé para fomentar y construir estrategias de aprendizaje, reconocidas como de uso, según los estudios señalados. Se podrá argüir que algunas de esas estrategias dejan entrever una concepción tradicional del aprendizaje, sin embargo no es menos cierto que las mismas han sido identificadas en estudios de campo y, además, algunas encuestas [Blin, Chénik y Thompson: 1998] revelan que el grado de satisfacción de usuarios de productos de ELAO (en contextos de escolarización, donde el programa informático complementaba las clases del curso) era mayor si los contenidos se vinculaban con los del curso, en forma de revisión, repetición o ejercitación.

### 3.4.3. Conceptos para lo multimedia

Los planteamientos referidos a la adquisición de L2 vertidos hasta ahora pueden y deben ser detallados, y en su detalle entrever la caracterización esperada para los productos multimedia a fin de encajar con los procesos descritos.

El detalle que a continuación se incluye quiere poner de relieve el concepto de lo multimedia en este proceso, y se ha de entender como complementario a lo descrito hasta ahora, en tanto que, en cierta medida, estaba redactado desde la perspectiva del aprendiente y, sólo en parte, con algunos trazos generales de lo multimedia. Nos adentramos, por consiguiente, en el objeto de la investigación, pues el asunto principal es ahora el producto multimedia mismo y los ingredientes que debe reunir –en consonancia con lo expuesto en 3.3.– para resultar satisfactorio en el proceso de adquisición / aprendizaje de segundas lenguas.

Como es lógico, no podemos concluir que el *output* es el resultado mecánico o directo de la exposición a un *input*, sino de un proceso cognitivo sensiblemente más complejo y que ha sido objeto de numerosas investigaciones y, por consiguiente, está bien documentado en la bibliografía de adquisición de segundas lenguas. Tomamos como apoyo los datos ofrecidos por Ellis [1994: 348 y siguientes], Chapelle [1998], Landone [1999: 62 y

siguientes] y VanPatten [2003], quienes a su vez incorporan los planteamientos de Gass y Chaudron, entre otros, compendiados todos –a modo de aproximación gráfica, sin voluntad de exactitud– en la siguiente figura:

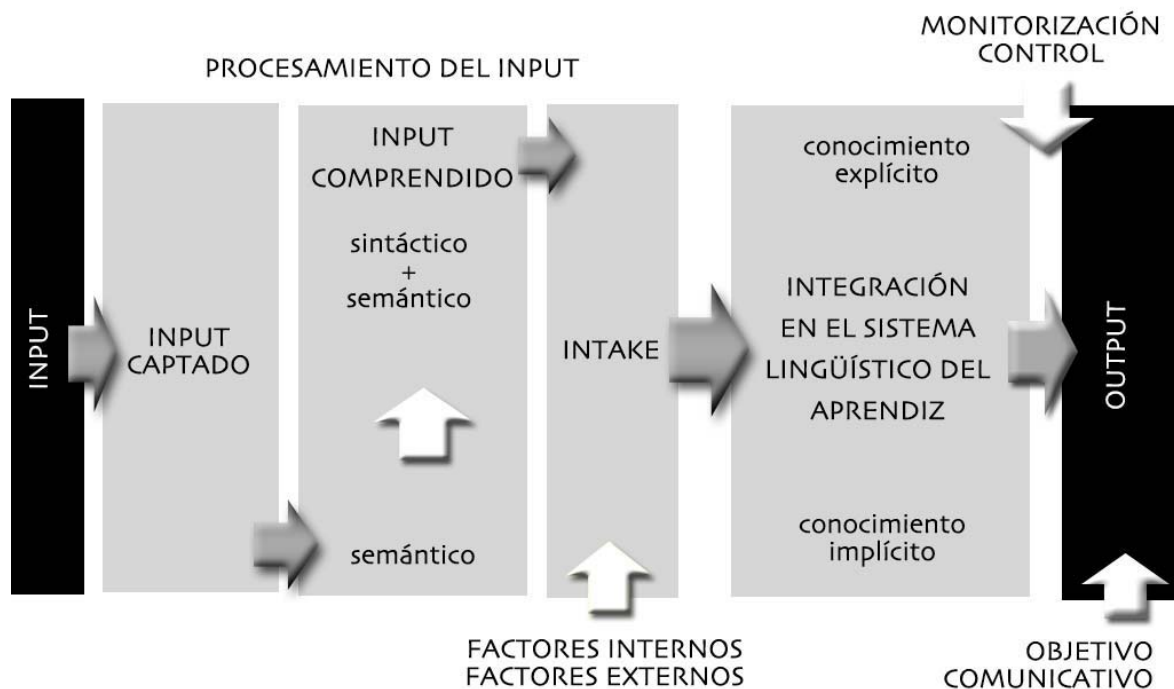


FIGURA 3.4.: Aproximación del proceso de la adquisición / aprendizaje de una L2.

A diferencia de lo que reflejaba la figura 3.3., se observa aquí una descripción de los elementos que intervienen en el procesamiento del *input* (sumamente relevante para nuestro estudio, que pretende describir los constituyentes mismos del cederrón para el ELE). Son ellos los constituyentes “objetivos” de nuestra investigación, y los que quieren ser descritos en sí mismos y en cuanto a facilitadores de adquisición / aprendizaje.

Como establecimos en la figura 3.1, el *input* es, en efecto, la lengua a la que el aprendiente se ve expuesto, pero no todas esas muestras de lengua van a ser procesadas y finalmente integradas en el sistema lingüístico del aprendiente. Sobre ellas interviene, en primer lugar, el segmento de *input captado* (la traducción que hemos adoptado para el concepto de *noticed input* que recoge Rod Ellis, o *apperceived input*, según los términos en que lo expone Gass), voluntaria o involuntariamente, y que puede ser promovido, entre otras razones, por los conocimientos previos del aprendiente. El esquema matiza que no todo el *input* captado constituye *input comprendido*, esto es, no todo él contribuye a la comprensión. En este punto, y para el rendimiento que pueden tener en el diseño o

adaptación de productos para la ELAO, son significativas las puntualizaciones de Chapelle [1998: 23], cuando subraya que *understanding of the semantic content of a message can be accomplished either with or without any comprehension of the syntax. Semantic comprehension is not expected to help in the acquisition of the syntactic system because it may be accomplished through the recognition of the syntactic isolated lexical items and interpretation of non-linguistic cues.* El interés de estas consideraciones reside en el hecho de que hemos de considerar que únicamente el *input* procesado con intervención de los componentes sintácticos y semánticos conjuntamente va a constituir *intake*, es decir, lenguaje absorbido con potencial de construir el sistema lingüístico internalizado del aprendiente y capaz, en última instancia, de generar *output*. No obstante, véanse, más arriba las puntualizaciones de Izumi [2002] acerca del papel de la atención en el procesamiento del *input* y también las propuestas por VanPatten [2003].

De lo dicho hasta ahora, podemos inferir una serie de aspectos que el producto multimedia –el cederrón en este caso– ha de considerar:

- dotarse de mecanismos que estimulen y propicien las estrategias de recepción, algo que, como hemos señalado, es abordable desde lo multimedia.
- dotarse de medios que contribuyan a la captación del *input* lingüístico deseado (desde elementos gráficos o tipográficos hasta transcripciones o traducciones pasando por apoyos hipertextuales o de otro tipo: de nuevo las posibilidades del soporte son singulares). Sobre este particular, el papel de los elementos gráficos / tipográficos en el realce del *input*, Izumi [2002] formula algunas reservas cuando se refiere a la importancia de la atención en el procesamiento del *input* y, asociado a ella, la pertinencia de presentar *inputs* realizados con criterios gráficos / tipográficos. En los trabajos recogidos en su estudio se llegaban a conclusiones opuestas, desde las que el realce del *input* daba lugar a efectos beneficiosos en la captación y el aprendizaje hasta las que mostraban efectos muy limitados o ausencia de los mismos.
- dotarse de medios para una integración de los componentes semántico y sintáctico en el procesamiento del *input*, lo que se ha denominado como *consciousness raising*, y éste es territorio para la incorporación de actividades, específicamente de manipulación de ese *input*, que pueden adoptar formas variadas, pero en todo caso encargadas de transformar el *comprehensible input* en *comprehended input*, o *input entendido*.

Estos medios pueden ofrecer garantías al modo que el *input* es procesado y deviene *intake*, definido por Chaudron como *a process which mediates between target language input and the learner's internalized set of rules* [citado por Ellis, 1994: 349]. Sobre él inciden otros factores que

se han anotado en el gráfico: externos (la adaptación de la lengua meta, el tipo de tarea propuesta a los aprendices, el papel asignado a la negociación del significado, etc.) e internos (aspectos afectivos, de atención, frecuencia, etc.), además de lo que se conoce como *el Language Acquisition Device* (LAD), o la capacidad innata o trayectorias previas de utilidad para la adquisición de una lengua extranjera.

La figura 3.4. acoge asimismo lo que se ha titulado como *integración del sistema lingüístico*, que es entendido como el segmento del proceso que acoge el conocimiento “almacenado” susceptible de ser usado como *output*, bien sea porque se trata de conocimiento implícito, esto es, asimilado por la memoria a largo plazo e internalizado, bien por ser conocimiento explícito, recuperable por la memoria a corto plazo, y que no se considera como internalizado. Obviamente, en su calidad de proceso, éste último nos interesa singularmente, como veremos inmediatamente. Por último, el *output*, generado en el sistema lingüístico integrado, responde a los procesos automáticos o no automáticos, respectivamente, que acabamos de ver. La producción, en cualquier caso, responde a mecanismos de acceso, control y monitorización, en los que el soporte multimedia puede intervenir con rendimiento.

De nuevo, algunas consideraciones –igualmente sin afán de exhaustividad– para la concepción y/o implementación de los materiales multimedia:

- capacidad (acciones / actividades) para brindar oportunidades en las que producir *outputs* comunicativos (y no sólo repetitivos o de práctica), y que éstos sean apropiados a la característica de los objetivos planteados, lo que supone una concepción próxima a los postulados de Slagter, ya citados.
- capacidad (acciones / actividades) para propiciar entornos en los que se puedan formular hipótesis.
- capacidad (acciones / actividades) para crear entornos en los que activar inferencias y generalizaciones.
- capacidad (acciones / actividades) para percibir los errores de la producción, ya que como recuerdan Swain y Lapkin: in producing the L2, a learner will on occasion be aware of (i.e., notice) a linguistic problem brought to his / her attention either by external feedback (e.g., clarification requests) or internal feedback. Noticing a problem ‘pushes’ the learner to modify his / her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension [citado en Chapelle, 1998: 24].

- capacidad (acciones / actividades) para corregir los errores de la producción: *it is important that the language containing the noticed error be used in communication rather than for merely displaying examples of the target language. Corrections can come from learners' own hypothesis testing, from their requests for assistance from others, or from explicit correction [Chapelle, ibídem].*

- capacidad (acciones / actividades) para proveer interacciones significativas.

- capacidad para retomar productiva y recurrentemente muestras de lengua en las secuencias presentadas para facilitar asociaciones de segmentos de lengua en el modo en que lo establece De Jong [2005], y que la arquitectura cíclica, repetitiva y autoalimentada (gracias a la hipertextualidad / hipermedialidad) del cedé puede propiciar:

*Associative accounts of language learning exemplified by N. Ellis [...] provide the rationale for the present studies. N. Ellis [...] argued for an interpretation of implicit learning as the formation and strengthening of representations and associations. It starts out at low, concrete levels –for instance, as representations of phonemes or words. After a (large) number of instances of these low-level representations have been processed, associations with frequently co-occurring elements will start to form. This associative learning process is called chunking. It operates at all levels of representations, from phonology to discourse and from small and concrete representations to larger and more abstract ones. Eventually, chunking might lead to the formation of abstract categories and symbols, which might resemble categories known from syntactic theories, such as *noun* or *verb phrase*. This means that although learning starts out at low, subsymbolic levels, symbolic chunks might also evolve. It is important to note, however, that although processing of these symbolic chunks could eventually come to appear rulelike, according to this view, no rules as such are represented in the network of representations and associations. Thus, these chunks will not be rule-governed. [De Jong, 2005: 207]*

Los contenidos referidos en este capítulo han magnificado la exposición primera acerca de la adquisición de una segunda lengua, con las aportaciones teóricas –algunas también prácticas– de la bibliografía que se ha ocupado de la acomodación de la ELAO en ese proceso de adquisición. Lo aquí descrito corrobora que un soporte como el cederrón se puede ajustar adecuadamente en ese proceso, en especial por lo que se refiere al *input* que puede contener y a las posibilidades de interacción, tratamiento, manipulación del mismo. Es tiempo de abordar unos entornos para adscribir el uso de ese soporte para poder extraer sus posibilidades y eficacia. Hemos avanzado que descartábamos el estudio del uso individual de los cedés, de modo que será el aula, en el modo en que se describirá, el emplazamiento adecuado para este material didáctico.

### 3.4.4. Aproximación sociocognitiva: entornos para la ELAO

La mayoría de la bibliografía que aborda lo sociocognitivo y la ELAO se centra casi exclusivamente en el papel de la internet como un medio de acercamiento a la lengua en uso, capaz de ofrecer una interacción social auténtica (aunque este término deba de ser empleado con gran cautela cuando se aluda a usos no relacionados con el ocio en general y sobre todo en la L1). No se ponen en duda aquí en absoluto los beneficios de los muy diversos proyectos emprendidos en esa dirección ni su calidad: vale la pena destacar en este punto el notable y complejo trabajo *La ruta de la lengua española* [García Garrido, 2002], un ejemplo de casi todo lo que podía ofrecer la red para la enseñanza del ELE, en información, formación y comunicación, sobre todo si se tiene en cuenta lo temprano de aquel proyecto (la última actualización del sitio fue en 2008 en el último trimestre de 2010, que sin embargo no parece que subsanara algunos problemas de funcionamiento). Otros, más recientes, ha sido bienvenidos posiblemente sin reflexión suficiente; así sucede, por ejemplo, la plataforma AVE, del Instituto Cervantes, si bien ha despertado algunas recientes voces críticas [Abio et al., 2010] sobre todo en lo que se refiere a su capacidad de adaptación a diferentes contextos escolares. Más adelante nos referiremos a otras plataformas, por lo común vinculadas a editoriales, que asocian la ELAO con la internet como soporte.

Sin embargo, lo que se quiere manifestar es que en muchos casos la internet está siendo empleada en la enseñanza de segundas lenguas con más entusiasmo que sensatez didáctica [Yagüe, 2007; Yagüe, 2008a; Simons, 2010]. De hecho, como generalizaba Mayer [1997: 4]: At this time, the technology for multimedia education is developing at a faster pace than a corresponding science of how people learn in multimedia environments. Technological advances in computer-based graphics –including animation– and text-based graphics –including the use of illustrations– have not been matched by corresponding scientific advances in understanding how people learn from pictures.

Al margen de los usos particulares que los estudiantes puedan hacer en ella<sup>55</sup>, desde el aula de ELE se insta con frecuencia al recurso de la internet (a menudo de forma individual;

---

<sup>55</sup> De acuerdo con los propios datos ofrecidos por Google (<http://www.google.com/intl/en/press/intl-zeitgeist.html>), el primer lugar en los términos utilizados en este buscador van desde “spiderman” y “sharika” (2002, un año en que “las Ketchup” alcanzaron el puesto 14); “Britney Spears”, “Harry Potter” y “Matrix” (2003); en 2004, repitió “Britney Spears” en primer lugar, seguida de “Paris Hilton”, “Christina Aguilera” y “Pamela Anderson”. Las búsquedas para 2005 se recondujeron hacia aspectos menos frívolos y más tecnológicos, con notable relación con

mucho menos como actividad grupal o de aula) en calidad de “fuente de información” [Mangenot, 1998]. La práctica es a todas luces aceptable, pero en muchos casos no rebasa los límites de una actividad de comprensión lectora de un texto o textos que podrían haber sido imprimidos previamente para ser usados en el aula o en el trabajo en casa. Las presuntas posibilidades multimedia (audios y vídeos) de la internet no siempre están al alcance de muchos equipos domésticos [Piñol, en Moreno, 1998: 846, 848], al menos en países en vías de desarrollo, dotados de conexiones lentas, costosas y en ocasiones inestables (aunque en franca mejora progresiva), y desde luego sin alcance universal en esos lugares del planeta. Los países industrializados tampoco escapan de esas restricciones: muchas instituciones educativas restringen el acceso a vídeos en las máquinas a las que pueden acceder estudiantes, por ejemplo.

Por otra parte, la visualización de vídeos en formato muy reducido o de audios en ocasiones entrecortados por la inestabilidad de la conexión o por el peso del archivo, por citar sólo un par de ejemplos, no reporta, a priori, grandes beneficios didácticos a la clase de ELE. La manipulación de estos formatos para ser presentados en el aula o en un centro de autoaprendizaje, esto es, sin dependencia de la conexión a la red, es un proceso complejo que precisa de *software* y conocimientos especializados y que suele concluir en un formato “tradicional” de cedé o de udedé.

La “autenticidad” del trabajo parece residir más en la navegación misma que en los objetivos del mismo. Por otra parte, la capacidad de interacción parece por lo demás limitada a la hipertextualidad asociada a la comprensión lectora en forma de enlaces activos a nuevas páginas; por lo general, no se contemplan posibles interacciones ante estímulos auditivos, ni se admiten la interacción oral (salvo en uso de videoconferencia y mensajería simultánea) ni, en rigor, la expresión escrita. A ello hay que añadir que numerosos servidores educativos impiden esas prestaciones, de modo que simplemente cabe una presentación unidireccional o un alojamiento en servidores externos, algo que no suele ser bien visto por las instituciones educativas, especialmente las que velan por las enseñanzas regladas, que en ciertos países ejercen severas políticas de control de contenidos. Ese uso de plataformas externas es el que formulan, por ejemplo, los blogs, o cuadernos de bitácora. La aparición –profusión– de blogs (entre ellos los destinados a

---

contenidos musicales y descarga de los mismos: “iTunes”, “Ares” (un entorno para compartir música), “Orkut” (comunidad de usuarios de Google) o “Baidu” (un poderoso buscador chino, que permite acceder a documentos auditivos) se situaron entre los primeros lugares. En fechas más recientes, el “iPhone”, “Youtube” o redes sociales como “Badoo” (próxima a un espacio de “contactos”) o “Facebook” son las búsquedas más solicitadas. En 2009, el primer lugar lo acaparó “Michael Jackson”, y la tónica de ocio persiste en 2010, con predominio de los juegos en línea, personajes populares o acontecimientos deportivos.

aprendientes) en los que estudiantes pueden escribir comentarios, e incluso grabar audio o vídeo, no cuentan todavía con una bibliografía razonablemente sensata que valide, con observaciones precisas, estos usos, por lo demás sin excesiva aceptación:

“Orientación a la acción” o “constructivismo social” son algunas de las fundamentaciones teóricas que se aducen para sustentar estos usos de la Internet. Tales fundamentaciones no pasan por lo general de ser un listado de epígrafes sin la deseable justificación didáctica de su rendimiento, en especial para el aprendizaje de una lengua extranjera, esto es, cuando el aprendiente debe “colaborar” en un blog usando una lengua en la que tiene una competencia limitada. Estas plataformas, que resultan extremadamente activas para el ocio (en L1), especialmente el adolescente, no acaban de contar con la “colaboración” inherente a su filosofía y su arquitectura... Bastará que el lector navegue por algunos de los blogs para estudiantes de ELE para observar que el número de aportaciones de los aprendientes es extremadamente bajo: la web colaborativa entre los estudiantes de ELE no cuenta, por el momento, con colaboradores. Un primer objeto de reflexión, por consiguiente. No se trata de presentar componentes técnicos de participación cada vez más sofisticados y con mayores prestaciones si esa participación no alcanza el nivel esperado: habrá que pensar –y comprobar y analizar los eventuales resultados– qué tipos de tareas pueden generar mayor colaboración, qué requerimientos y medios son precisos para que funcionen, qué posibles “colaboraciones” entre aprendientes se deben propiciar antes de sentarse ante un teclado de ordenador... Y habrá que pensar (y evaluar) si los resultados (y la inversión) de todo ello son relevantes en términos de aprendizaje. No está de más recordar que no se produce comunicación por el hecho de escribir en un blog; la comunicación aparece cuando a uno le contestan. Porque si el lector sigue revisando algunos de estos blogs (algunos de ellos con respuestas) encontrará tareas básicamente verticales. [...] De nuevo parece que la única innovación reside en la plataforma...

Por otra parte, el diseño de este tipo de tareas debiera contemplar una negociación con los aprendientes que justifique por qué “exhibir” ante todo el ciberespacio, el mundo mundial, unas producciones (por lo general escritas) con las imperfecciones propias de un aprendiente. Negociación que debiera tender a preservar la autoestima de los aprendientes [Yagüe, 2008a].

En realidad, la internet puede ser un instrumento educativo de primera magnitud para la enseñanza de lenguas (y dispone de muchos medios en sí para ello), pero lo cierto es que no lo es por sí misma en los modos aquí descritos; no está concebida para eso (con excepción de páginas específicamente dedicadas a esos fines<sup>56</sup>). Aunque con limitaciones

---

<sup>56</sup> Aunque se trata de una referencia ya veterana, Gerardo Arrate [en Moreno, 1998: 842] subraya la escasa calidad desde el punto de vista didáctico, o simplemente lingüístico, de la mayoría de los materiales que circulan por las autopistas de la información, si bien no explica los criterios seguidos para tal conclusión, posiblemente cierta, desde mi particular visión de usuario. Carrier [1997: 281] es del mismo parecer: *Isn't the Internet just a recycling of old material in a new format? It is important that language lessons have a linguistic objective, and it is clear that most Internet sources, and most Internet activities do not have a discrete-point linguistic objective. Despite the excitement at the "information revolution, there is not evidence that the mere locating and gathering of information from the Internet improves language competence. There has to be a linguistic purpose behind the surfing, the collection of information...*



sobre la muestra, véase el trabajo / encuesta de Todd [2007] sobre lo que denomina CALU, *Computer Assisted Language Use*, y donde expresa sus reservas acerca de que ciertas utilidades den lugar a aprendizaje incidental.

La apelación a las redes sociales, tipo *Facebook* o similares como instrumento de aprendizaje, cuestionadas por su agresiva política sobre privacidad (muy significativa cuando los sujetos de la acción educativa son menores de edad), y presentadas en ocasiones como la herramienta más renovadora, topa asimismo con una insuficiente investigación que la sustente, en especial cuando ese intercambio “social” se produce / ha de producir en una lengua en la que usuario no es competente. A pesar de ello, las tendencias actuales no parecen tomar esos aspectos en consideración, y así, en una entrada reciente [2010] de un blog para profesores de ELE, un apunte, cuya autoría no resulta relevante aquí, establecía de manera extremadamente rotunda: *si no somos capaces de planificar una clase en Facebook, es que algo estamos haciendo mal como docentes...* Sin embargo, los escasos proyectos desarrollados con alguna efectividad (con ejemplos, sobre todo para la enseñanza del inglés) se acostumbran a realizar bajo una extrema tutorización y supervisión docentes, que desvirtúan su propia esencia de “red social”.

La denominada Web 2.0, o web social, es en la actualidad, para el segmento del ELE, un panorama nutrido y al mismo tiempo desolador. Baja colaboración, tanto si se trata de entornos para profesionales como para estudiantes; repositorios de actividades para ser imprimidas (lo que no representa en términos de ELAO ninguna renovación), muchas de ellas, por lo demás, incapaces de resistir un mediano análisis didáctico bajo parámetros tradicionales; parafraseos bibliográficos, a menudo con inexactitudes, o directamente plagios; ejercicios en línea (éstos, para estudiantes) de corte audiolingual; selección de muestras audiovisuales (*youtubismo* [Yagüe, 2008a]) sin explotación alguna; cursos de formación basados exclusivamente en lo tecnológico... y poco más, a pesar de la buena voluntad que con total certeza anima a los profesores implicados a poner en marcha esos proyectos... Un repertorio que, en sus versiones más sofisticadas, se completa con diversos “gadgets” tecnológicos, prestaciones apoyadas en recursos presentes en la internet y adoptados sin criterios didácticos manifiestos o detectables. Así sucede, por ejemplo, con los generadores (comúnmente gratuitos, pero no siempre, y por lo general con cargas publicitarias) para el subtítulo de vídeos, surgidos sin apenas reflexión acerca del rendimiento didáctico del subtítulo –sus vinculaciones con el audio, el texto, ambos y los efectos de un segundo visionado– o sin explotaciones apropiadas para un documento audiovisual que se asienta en la lectura (recopilaciones que por lo demás suelen ser inestables ya que dependen del servicio ofrecido por el proveedor de la herramienta de subtítulo). Algo semejante se podría decir de la creación de documentos de audio (los denominados *podcast*) para el aula, con frecuencia descartables por su inconsistencia

didáctica [Yagüe, 2009] como *input*, y también *wikis*, campus virtuales, generadores de tiras cómicas, lectores de correos electrónicos y un larguísimo y agotador etcétera.

Sin embargo, parte de las consecuencias de ello son, en mi opinión, nocivas y perversas. Podría asegurarse que la gran penetración en la red de los propulsores de estos usos (con retroalimentaciones constantes a los buscadores) ofrecen una visión profundamente distorsionada de la realidad.<sup>57</sup>

Otros proyectos de interacción social parecen discurrir por caminos semejantes, probablemente más sofisticados (de mayor inversión tecnológica y económica, por ello fuera del alcance del profesor-creador). No puedo detenerme en ninguno de ellos por no ser objeto de este estudio, pero valdrá una excepción: *SecondLife*, un entorno virtual en el que en algunos casos se ha intentado dar cabida cibernética a intercambios de estudiantes de español. El propio Instituto Cervantes dispone de dos espacios de este tipo: el que recorre su sede central en Madrid y su “Isla Cervantes”. El primero de ellos nos conduce a reflexionar sobre su propia función y naturaleza: los contenidos, institucionales, son de muy bajo interés para aprendientes de la lengua, y, en el otro extremo, la plataforma y el modo en que se opera con ellas, se muestran insólitos e ineficaces para el público potencialmente interesado. El segundo, la Isla Cervantes, entraña dificultades de gestión (hay que descargar un programa antes de interactuar con los contenidos) y de navegación (pensada más usuarios avezados en el mundo de los videojuegos, un perfil que seguramente entra en colisión con los contenidos y su tratamiento, mucho más adultos). Al margen de ello, la imprevisibilidad de los contenidos, abiertos, puede dar lugar a

---

<sup>57</sup> La búsqueda en Google de “español lengua extranjera” ofrece en primer lugar (último trimestre de 2010, aunque se mantiene desde hace mucho tiempo) el acceso a una simple página de enlaces que no ha sido actualizada desde el año 2005, esto es, con información obsoleta en buena parte; algunos de los primeros resultados son también irrelevantes. La página, por lo demás, aparece gráfica desconfigurada y con publicidad emergente no confiable.

Sobre algunos de estos aspectos se extendía Umberto Eco en una entrevista realizada por Vicente Verdú para el diario *El País* (25 de abril de 2010):

[http://www.elpais.com/articulo/portada/UMBERTO/ECO/ABRE/ENTREVISTAS/VICENTE/VERDU/elpepipor/20100425elpepspor\\_8/Tes](http://www.elpais.com/articulo/portada/UMBERTO/ECO/ABRE/ENTREVISTAS/VICENTE/VERDU/elpepipor/20100425elpepspor_8/Tes)

En este mismo sentido no es infrecuente encontrar comentarios en foros y blogs acerca de las bondades didácticas de un determinado producto / prestación al poco de haber aparecido en la red (exigencias de la inmediatez de la misma). En algunos casos, sobre todo para productos complejos como programas de autor, los comentarios carecen de cualquier fundamento o explicación / descripción razonable, entre otras, por razones tan obvias como que el análisis pormenorizado de los mismos podría llevar bastante tiempo (mucho más si realmente se decide probar su rendimiento).

intercambios “secuestrados” por nativos, según se refleja en la captura que se reproduce a continuación.



FIGURA 3.5. *Second Life* del Instituto Cervantes. Abajo a la izquierda, cuadro de los diálogos entre los visitantes de la Isla Cervantes (visita propia: captura de marzo de 2010), que no invitan a recomendarlo a un aprendiz de la lengua. Por lo demás, el programa es muy exigente en el consumo de memoria caché de los ordenadores con que se opera.

La conclusión inmediata, sin mayor justificación en nuestro caso ahora, es la propia concepción de la internet hace posibles unas interacciones que podríamos calificar de “problemáticas” para un aprendiz de español, y sumamente difíciles de encajar, por numerosas razones, en muchos programas de enseñanza, tanto las que se producen en tiempo real como las diferidas<sup>58</sup>. Y conclusión también, la posible falta de un espíritu crítico para analizar con rigor proyectos como los citados [Juan, 2009; 2010].

<sup>58</sup> Una profesora me relataba una experiencia de intervención en un foro con un grupo de inmigrantes africanos con alta competencia oral pero muy baja competencia en lectura y escritura. El trabajo de redactado fue arduo, pero el producto final –muy supervisado: poco espontáneo, pero en principio admirable en su atención al proceso, y ello valida la tarea– fue impecable, próximo a la producción de un nativo. La frustración surgió cuando aparecieron las respuestas: incapaces de reconocer que se trataba de la producción de aprendientes, éstas no previeron la más mínima adecuación, de modo que los aprendientes tuvieron grandes problemas para comprenderlas y el acto comunicativo como tal –no necesariamente el proceso– se vio perturbado. En el otro extremo, el blog de Instituto Cervantes de Utrecht (<http://www.cervantesdospuntocero.com/?p=112>) proponía que los estudiantes (A2.2.) redactaran, en español, entradas *reales* para la Wikipedia sobre sus pueblos en Holanda. La actividad se saldó con sólo dos participaciones, ambas con los errores propios de la competencia esperada en ese nivel (y desconcertantes por ello para los usuarios *reales* de la Wikipedia), con una serie de enmiendas y correcciones del docente que alteran

De este repaso fugaz hemos excluido los campus virtuales, tipo *Moodle*, o plataformas similares, en tanto que se trata de parcelas acotadas (a menudo sin posibilidades de exploración si no se cuenta con clave de acceso). Las pocas muestras que conozco se caracterizan por su baja participación (a menos que se estipule como obligatoria: de nuevo enfrentada con el “espíritu colaborativo”), su calidad de repertorio de documentos (almacén de documentos impresos) y, cuando se incluyen, actividades de corte muy tradicional, accesorias del curso presencial, y con baja capacidad de retroalimentación automática.

En su versión “tradicional” y en su versión “social”, el uso de la internet, como el de cualquier otro material “auténtico” (y añadiríamos también que los materiales expresamente creados para el aula) requieren de una intervención didáctica o *mediación pedagógica*, como la denomina Widdowson [1998], tal y como ratifica Beatty [2002: 148-149]: A now common example [...] is a teacher-assigned task that ask learners to use resources on the WWW [...] But learners using the WWW who lack clear direction can often become muddled, distracted and lost in the enormous sea of information. Este aspecto es clave para diferenciar en términos didácticos la internet del cederrón. En términos parecidos se expresa Carrier [1997: 281-282]: The Internet cannot teach students to speak English, but as a resource in the hands of a skilled teacher it can provide a wealth of authentic materials, with which the skilled teacher can build motivating and productive activities y también Jones [2001b: 263]: Due to the Web’s lack of structure, there is real potential for disorientation: learners, especially those of lower proficiency, may not have developed the navigational skill needed to find what they want; and even if they did manage to find it they may not know how to exploit the material. A learner’s confidence and competence in dealing with the Web could easily be undetermined by confusing, misleading or downright false information. Con todo, y a pesar de tantas voces autorizadas de prevención, la fascinación por la internet persiste... La relativa veteranía de las citas no desautoriza necesariamente sus contenidos. Al contrario: el crecimiento exponencial asociado sobre todo a la autoría individual los refrenda.

Afortunadamente, existen excepciones que muestran caminos sensatos de cómo operar con la internet, como tarea de aula de ELE en ejemplos muy tempranos [Ginés, 1998; Bonaldi, 1998]: son los casos en que los docentes o los autores han contemplado y han analizado los puntos de llegada, los destinos esperados tras la navegación en la red, y son capaces de articular propuestas de trabajo para los estudiantes con arreglo a ellos, de forma conveniente y eficaz. Esta intervención / mediación (ardua, sin duda, pero indispensable) no es distinta de la que se pueda prever para un cederrón, de modo que no

---

el discurso escrito original del aprendiente y su autoría. De los tres comentarios que figuran en el blog que relata la experiencia, dos de ellos corresponden a *spam* (publicidad farmacéutica).

resulta a priori explicable el entusiasmo con que se invita a los aprendientes a zambullirse en la internet ni tampoco, en el otro extremo, las reticencias que despierta el soporte cedé, a pesar de que es más estable, más previsible, en términos de aprendizaje.

Expresadas las reservas de que la internet (no es nuestro objetivo el análisis de la red) constituya ciertamente un recurso real de interacción social en la L2, con la excepción tal vez de determinados medios, como el *chat* en pares / grupos establecidos de antemano (por ejemplo, intercambios escolares o *pen-pals*), la participación en foros de discusión, el correo electrónico u otros parecidos, en esos entornos determinados y tutorizados, retomamos el soporte cederrón para intentar encajarlo en contextos de interacción social.

Se ha expuesto ya que el cederrón se ha asociado habitualmente con el autoaprendizaje. Las razones para ello pueden responder al uso del ordenador, preferentemente individual, a la publicidad comercial incluida en los cedés para el aprendizaje de L2, a la desidia y escepticismo que la profesión docente ha mostrado hacia estos productos y al hecho de ser uno de los materiales didácticos preferidos en el autoaprendizaje o la enseñanza a distancia (antes lo fueron los cursos con vídeo; con anterioridad, los cursos provistos de casetes, e inicialmente los que se acompañaban de enormes discos de vinilo). Sin embargo, no hay razones de peso para establecer que el tipo de soporte guarde necesariamente vínculos con un uso individual en exclusiva, pues sería tanto como afirmar que las cintas de vídeo –que aparecen generalmente vinculadas a la vida familiar– son preferentemente un instrumento de aprendizaje “doméstico”. Tampoco son ajenas a ese perfil la valoración y consideración de que el aula de lenguas es el espacio clave para la interacción y, por ende, el aprendizaje [Nussbaum y Tusón, 1996].

Las características intrínsecas del cederrón lo hacen apto para ambos usos: el individual y el “social”, entendidos como sigue: *CALL for private study, CALL in the main classroom, the use of a special CALL laboratory, and CALL for individual or group work* [Ahmad et al., 1985: 116]. A los efectos de esta investigación, de contenidos esencialmente didácticos, entenderemos que todos esos usos provienen de un mismo marco: el aula, ya se trate de trabajo fuera del aula, pero generado en o desde ella; ya como parte de la interacción del aula misma o en dependencias afines y con unas condiciones adecuadas [Barr y Gillespie, 2003].

Esta consideración nos conduce a subrayar algo que se infiere de lo expuesto hasta ahora: las nuevas tecnologías –y el cederrón entre ellas– no constituyen una metodología de enseñanza de segundas lenguas, tan sólo –y no es poco– un medio y unos materiales de enseñanza singularmente novedosos. Así lo establece la bibliografía consultada, como Landone: *las tecnologías no son una metodología, sino más bien un medio que tiene que fundarse en una metodología válida* [1999: 44]; Warschauer y Meskill: *the computer is a machine, not a method. [...] To our knowledge, no one*

has ever attempted to conduct research on whether the book or the library is beneficial for language learning [2000] y lo anticipaba Ahmad: We stressed that CALL cannot possibly cover the whole language-teaching curriculum, nor is it a self contained methodology. [...] Educational technologies have in the past often been presented as easy solutions to large-scale problems. This means that many teachers –including many language teachers– are now suspicious of new technologies [Ahmad, 1985: 101]. Sobre este particular abunda McCarthy [1993] cuando explica las consecuencias que se derivan del uso de la ELAO, y que se avienen con lo que expondremos en el próximo apartado:

A piece of technology is not a methodology or a theory of language acquisition. It is a medium of communication or a tool, and, in the case of the computer, a very powerful one with the capacity to revolutionise foreign language learning. CALL has the potential to enhance almost every facet of language learning, to create new configurations for the presentation of information from different sources and different media, to individualise instruction, and to change patterns of use of lesson time and lesson programming. But as with any product for use on the computer, the principle of garbage in, garbage out applies. [...] Much CALL software, such as the linguistically and pedagogically naive dabblings of ambitious or enthusiastic computer buffs, has already become flotsam washing on to the shore of the ocean of language learning. Other software and techniques are beginning to become an integral part of the system, to filter through to deeper layers and to create currents and tides of their own. CALL creates yet another responsibility for the foreign language teacher: to be aware of the power of the resource and to explore ways of putting it to use in improving the learning environment.

Es éste un asunto complejo que afecta directamente a lo expuesto sobre teorías de adquisición de L2, pues un buen número de investigaciones actuales explican la importante incidencia de la instrucción en el proceso de aprendizaje. Así lo estima Castañeda [1997], valedor en el mundo del ELE de la Teoría Cognitiva de Adquisición del Lenguaje (TCAL), desde la que no se niega la postura innatista, pero se defiende la idea de que las operaciones llevadas en principio bajo control consciente se convierten con la práctica en procesos automáticos [Castañeda, 1997: 9-10]. Asimismo, Larsen-Freeman y Long (citados por Castañeda [1997: 12]) avalan el papel de la instrucción, y lo hacen de un modo muy plástico:

It is assumed that a programme with the necessary and sufficient characteristics for successful language learning is automatically the most efficient / effective programme possible. Yet this patently untrue. It is equivalent to claiming that because some plants will grow in a desert, watering the ones in your garden is a waste of time. In fact, of course, while the desert may provide the minimum conditions for a plant to grow, watering it may help it grow faster, bigger and stronger, that is, to realize its full potential. So with the language learning: while comprehensible input may be necessary and sufficient for second language acquisition, instruction may simplify the learning task, alter the processes and sequences of acquisition, speed up the rate of acquisition and improve the quality and level of second language ultimate attainment.

Parecidos planteamientos son los recopilados por Chapelle [2001a: 19] cuando apunta que *By the end of the 1980s, the concerns of many SLA researchers had evolved away from the idea that solely the input that learners receive through communicative activities would promote acquisition. Research through the decade had convinced many that learners need to notice and interact with linguistic input in order to acquire the target language.*

No podemos entrar aquí en el debate del papel de la instrucción en el desarrollo de la adquisición, pero se trata de un asunto polémico en la investigación actual sobre segundas lenguas. Frente a las opiniones citadas de Larsen-Freeman y Long se sitúan las sustentadas por Krashen, entre otros, aunque son estos investigadores sobre quienes se ha articulado la polémica<sup>59</sup>: *In my view, the research says that the effects of direct instruction are typically short lasting and do not become part of acquired competence. The effects of grammar teaching still appear to be peripheral and fragile* (citado por Busbee, 2000). Véanse también las experiencias de Pica reseñadas en la nota 35. No obstante, y aun aceptando que la adquisición responda más a factores individuales que a los del entorno (aula) en que se produce, no tenemos necesariamente que entender que eso reste validez a muchas de las afirmaciones que aquí se vierten sobre el uso del cederrón, tanto más si algunas de las conclusiones remiten al orden y a la rapidez de la adquisición.

Frente a una y otra posturas, se alza con más que sensatez lo que se ha conocido como el posmétodo, propugnado por Kumaravadivelu: *the process of transformative teaching demands that teachers take a critical look at the dichotomy between theory and practice, between theorists and practitioners* [2003: 17], y cuyas aportaciones se pueden rastrear ya en Widdowson, especialmente cuando aboga por tender un puente entre la teoría y la práctica [1998: 2], con acciones referidas a los actos de docencia. Por esa razón, y dada la naturaleza de esta investigación, se tendrán en cuenta estas consideraciones en el modo de entender el papel de los cederrones en el aprendizaje / enseñanza del ELE. En cualquier caso, recordamos aquí que se mantiene aquí como hipótesis de investigación que “el soporte cederrón como tal puede tener cabida, con buen rendimiento didáctico, en el entorno de aprendizaje del ELE: en el aula y fuera del aula”. Como consecuencia de ello, parte de la exposición no entra a considerar el papel de la instrucción en el proceso de adquisición, sino que se inclina por lo que Widdowson designa como “pragmática de la pedagogía de lenguas”, que define como la creación de una

---

<sup>59</sup> Sobre las réplicas y contrarréplicas de Krashen y, especialmente, Long, véase Ellis [1996: 614 y siguientes y su tabla-resumen 14.1], y también sus reservas acerca de algunas de las conclusiones que se han aportado en torno al debate de la instrucción, ya que *we don't know for certain, whether the instruction was form-focused or communication-orientated. We cannot be sure whether the classroom learners did better than the naturalistic learners because of formal instruction or because of access to comprehensible input.*

relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de la investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos [ibídem].

Son numerosas las reseñas que subrayan los beneficios de la integración de la ELAO en el entorno del aula. Señalamos, a modo de síntesis, las que recoge Coleman [1996]: One of the main benefits of using CALL is the interaction at the computer: between student and student, student and teacher, and student and the computer. Chappelle maintains that, 'CALL activities, then, are classroom communicative events in which interaction occurs among participants including the computer, students, and instructor', y añade algunas ideas –sobre las que, no obstante, no se presentan fundamentación ni estudios de casos– en relación con las eventuales limitaciones tecnológicas del soporte:

So apart from the interaction between students, there is also interaction with the computer. However, students need to realise that the computer is not a native speaker and consequently it cannot anticipate responses which have not been entered into it. Despite this, Hardistry and Windeatt claim, 'this limitation can in practice be very useful, since it provides a motivation for the student to use the language as accurately as possible'.

Y aunque las afirmaciones de Hardistry y Windeatt son cuando menos dudosas, parece, pues, sensato considerar que, al margen de otros usos, el cedé y sus prestaciones pueden encontrar un máximo rendimiento en un entorno de aprendizaje. Así lo refiere Felix [1998]:

Pedagogically sound multimedia language programs on CD-ROM offer attractive additions to already good teaching. They can cater for different learning styles, abilities, strategies and interests while providing a large amount of linked material on language, literature and culture in the form of tutorials, games and contextualised exercises. All of this is available in one flexible resource that students can access at any time and even take home if they have the appropriate hardware. Not even the best teacher could hope to provide all that in the regular classroom environment without collapsing under the burden of coordinating technological resources and preparing suitably graded materials for each class. Integrating an appropriate resource of that nature into an already excellent teaching program, however, could add an exciting and useful dimension to the learning and teaching environment.

Entendido como material y medio de aprendizaje, el cederrón ha de ser puesto en relación con su eventual adscripción a un determinado currículo (es éste un factor que se aborda en las tablas de análisis<sup>60</sup>) e inscribirlo en el proceso de instrucción (véase la figura 3.3.):

---

<sup>60</sup> Tras la publicación del primer plan curricular del Instituto Cervantes, aparecieron materiales para el ELE, entre los que se incluyen algunos de cedés, en los que anunciaba explícitamente que los contenidos se ajustaban a ese



ajustarlo a la realidad del aula y, muy especialmente, a las características del aprendiente (o grupos de aprendientes), pues como hemos visto el soporte cedé se muestra apto para el trabajo autónomo. No estamos lejos de las afirmaciones de García Santa-Cecilia [1999: 121]: En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde principios de los años 80, se ha venido insistiendo en la necesidad de resolver el hiato que ha existido tradicionalmente entre los planes de enseñanza, concebidos en un nivel de decisión ajeno en gran medida a la práctica docente, y la realidad de lo que ocurre en clase.

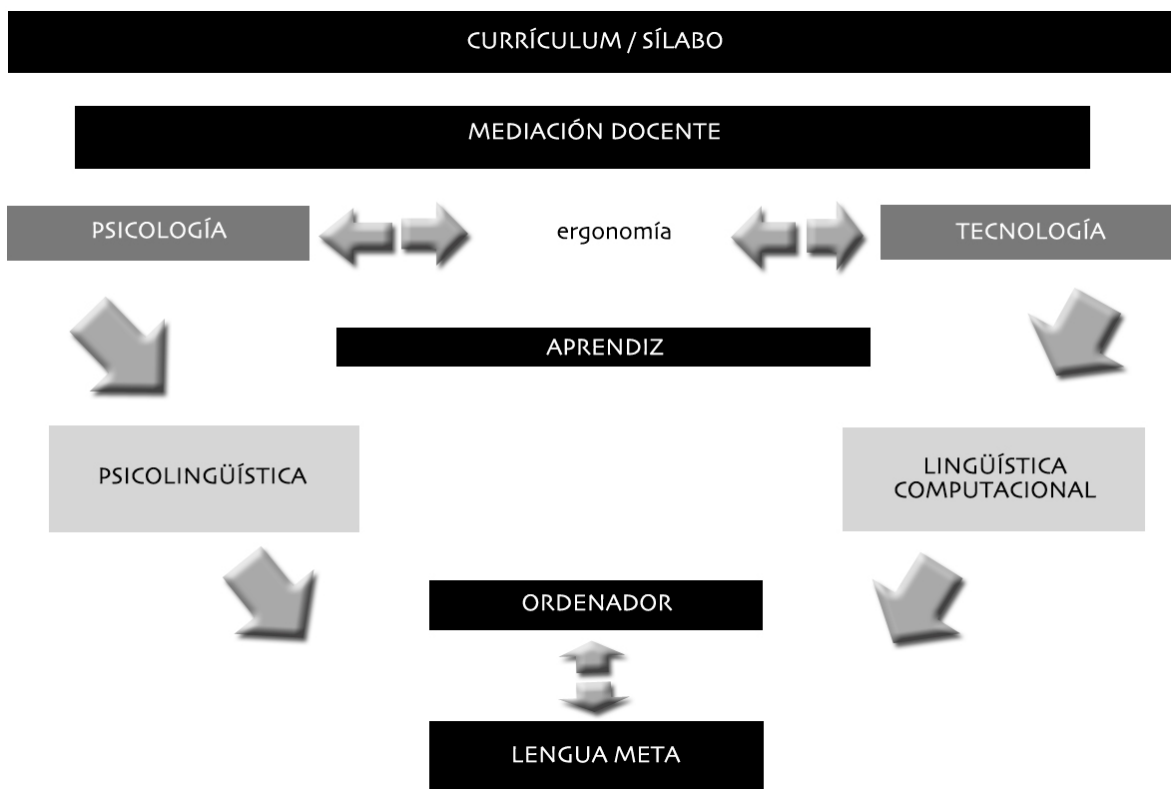


FIGURA 3.6. Posible adscripción del cederrón a un contexto de instrucción (adaptado de Ahmad [1985]).

En su uso para la enseñanza, el cederrón se presenta como un material en bruto<sup>61</sup> que es necesario pulir (y perfilar su diseño), y que vale la pena hacerlo porque entendemos que las aportaciones de este soporte son valiosas. Es necesaria una mediación capaz de

despliegue curricular; otros aludieron en su momento al *MCER*. Tales adscripciones son, a priori, dudosas, al menos en detalle.

<sup>61</sup> En bruto, pero en ocasiones, por el contrario, sumamente fragmentado, simplemente como un puzzle lingüístico (algo a lo que no escapan tampoco otros materiales didácticos), como recuerda Widdowson [1998: 6], quien lo expresa en los siguientes términos: Las programaciones propuestas y diseñadas [...] ilustran también el hecho de que la frecuente asimilación de las ideas en categorías prefijadas de pensamiento anula las posibilidades de cambio propias de la programación. Aun hoy, aunque la programación la definimos de una manera más bien funcional y no formal, la concebimos como una serie de elementos lingüísticos fragmentarios.

configurar esos materiales en actividades de aprendizaje: los materiales didácticos como unos instrumentos hipotéticos, como modelos o ejemplos particulares de unos principios abstractos, a partir de los cuales se pueden preparar actividades didácticas concretas, siempre atendiendo a las condiciones específicas [Widdowson, 1998: 2]. Parecidas conclusiones se pueden inferir de Martín Peris [1997: 310], quien, tras citar a Allwright, asevera que en la situación actual se observa una excesiva rigidez en la concepción de los materiales, que dan demasiadas opciones por cerradas antes de llegar a sus usuarios, y además, favorecen un protagonismo excesivo de los profesores en detrimento de la implicación de los aprendientes. Ezeiza [2006: 38] ahonda en esas ideas al apuntar la existencia de

un marco profesional en el que los profesores no se limitan a “seguir el guión” sino que se aproximan a los materiales con la clara conciencia de que éstos son un artefacto pedagógico complejo susceptible de ser observado desde diferentes perspectivas. Así, pues, su preocupación principal con respecto a los materiales no se concentrará en determinar cuáles son “buenos” o “malos”. Ahora el interés de los profesores se centrará, más bien, en determinar la “validez psicológica”, la “validez pedagógica” y la “validez procesual” de los materiales.

Mayer [1997: 7] abunda en aspectos próximos cuando alude a la importancia de los aprendientes:

By asking which medium is the best for delivering an instructional method, a researcher is assuming that knowledge is a commodity (i.e., a message) that can be put inside someone's head (i.e., delivered). These assumptions underlie a *knowledge acquisition* metaphor of learning in which learning is viewed as the process of adding knowledge to the learner's memory and teaching is viewed as the process of dispensing knowledge to learners. [...] This view has been largely replaced by a *knowledge construction* metaphor of learning in which learning is viewed as a process of active mental construction within the learner and teaching is viewed as a process of fostering and supporting students' efforts to construct their own knowledge. Jonassen, Campbell, and Davidson (1994, p. 31) call for reframing the debate as "learner-centered rather than media-centered," that is, to focus on how instructional treatments affect cognitive processing within the learner.

Es, por consiguiente, la mediación del docente la que ha de reconducir el uso del cedé para que éste adquiera una dimensión social, que en nuestro caso hemos inscrito en el seno de una enseñanza reglada<sup>62</sup>. Por supuesto, esta inclusión del cederrón en el aula no significa la exclusión del docente sino la asunción de un nuevo papel (de hecho asistimos, como recuerdan Hubbard y Brandin [2004], a unos tiempos de enseñanza centrada en el aprendiente) y la incorporación de nuevas formas de operar con el material lingüístico y

---

<sup>62</sup> Felix [1998: 57-58] se manifiesta en este sentido, tras analizar las experiencias de un curso de vietnamita para iniciales: It has real potential to add significantly to the quality of teaching in languages, particularly if it is integrated into conventional approaches.

cultural. Como es natural, esas formas de operar quedarán comprometidas enteramente si el producto en concreto no cumple con unos requerimientos didácticos mínimos, pero como se ha puesto ya de manifiesto el hecho de que no los cumplan no significa que no los puedan cumplir, ya que las bondades tecnológicas y pedagógicas del soporte sí los admiten. Las investigaciones futuras –las que originen nuevos criterios para nuevos productos– deberán considerar la versatilidad de los contenidos de los productos para que tengan cabida en contextos de aprendizaje sistemáticos. Y eso significa unos tipos de productos con mayor ambición tecnológica pero, en muchos casos, mayor ambición “pedagógica”, integrados en un proyecto docente. Barr y Gillespie lo expresan muy claramente:

A computer-based environment has wider role [than a Virtual Learning Environment]. In this type of environment, the technology is used to integrate learning and teaching methods with resources and, most importantly, the users (students and teachers). Since the main purpose of such an environment is to facilitate learning, this means that technology needs not to be used at all costs. If other more conventional teaching and learning methods work well, then there is little point in using computer technology. As a result, in a computer-based environment, the technology is not the sole factor. Instead, the technology is used to enhance already existing effective teaching methods for benefit of learners and teachers. [Barr y Gillespie, 2003: 68]

Tal intervención (la del docente) y tal diseño (el del producto mismo) deben ir encaminados a extraer el máximo partido didáctico a este material en contextos sociales (léase de aula y otros afines, que se apuntan abajo). Parece sensato incidir en una explotación y concepción que:

- se acomoden a los objetivos generales y particulares de la programación y el currículo en el modo asignado por el establecimiento docente.
- estimulen producciones / *outputs* en el aula (y discurso de aula), pues ésa es una de las más perceptibles debilidades técnicas del soporte.
- generen situaciones de aprendizaje cooperativo.
- propicien el protagonismo de los aprendientes en el espacio del aula, reformulando un papel diferente para el profesor/a, en calidad de mediador en el proceso de aprendizaje asistido por computador [Simpson, 2002: 415].
- refuercen el proceso mismo del aprendizaje, incidiendo sobre microtarefas y la conciencia metalingüística [Castañeda, 1997] y metacultural.

- den pie a la determinación concreta y puesta en práctica de estrategias de aprendizaje.

En este sentido, el empleo de las nuevas tecnologías es a la vez una decisión teórica, metodológica y de materiales, exactamente como tendría que serlo la elección del libro de texto. [...] Como cualquier tipo de material, es éste el que tiene que amoldarse (o ser amoldado<sup>63</sup>) a la didáctica y no al contrario [Landone, 1999: 46]. Se trata de acomodar una nueva herramienta a la dinámica del aula y del currículo, incorporando y tutelando sus ventajas y prestaciones; y, por supuesto, descartando todo aquello que no resulte de utilidad para las orientaciones señaladas arriba. A título de ejemplo, muy sumario, señalamos en 3.5. algunas posibles inclusiones. Se inscriben en tres ámbitos, todos ellos interrelacionados: el aula, las dependencias afines (laboratorio o sala multimedia) y el ámbito doméstico del aprendiente, asociado aquí con la dinámica del aula. Se pretenden aunar los criterios de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza que recogen Coll y Onrubia [1995]: prácticas de naturaleza esencialmente social y función de individualización, como instrumento de desarrollo personal.

---

<sup>63</sup> Technology is essentially impotent without creative and imaginative application [Bailey, citado por Liu et al., 2002].

### 3.5. El cederrón y la instrucción

Adentrados ya en el cederrón mismo, abordaré tres aspectos en esta sección, que siguen los principios enunciados por Hubbard [2002], pero que aquí se desarrollan en estricta relación con la didáctica. El primero se refiere a los criterios de evaluación de un producto<sup>64</sup>, entendidos, sobre todo, como el indispensable análisis del docente en relación con el material didáctico que puede emplear o puede sugerir a sus estudiantes, y en nuestro caso el eje de la investigación. En segundo lugar –inherentes a la evaluación–, los criterios que debieran ser contemplados en la concepción de un producto de estas características. Por último, y en relación con sus contenidos, se sugieren posibles entornos de aplicación efectiva –contextos de instrucción– del soporte cederrón para el ELE.

#### 3.5.1. Criterios didácticos de evaluación

Se ha comentado ya la escasa consistencia didáctica que parece presidir la evaluación de los productos para la ELAO. Las reseñas suelen ser pobres y sobre todo faltas de fundamento (“yo y mis programas”, tal como señalaba Fox en la nota 21), los desarrolladores y fabricantes tampoco parecen ampararse en pautas sólidas [Blin, Chénik y Thompson, 1998] y los investigadores han apuntado fórmulas demasiado etéreas para proceder [García Gavín, 2003] (algo de lo que también se quejaba Beatty), en muchos casos debido a su énfasis en factores tecnológicos o visuales en detrimento de los estrictamente didácticos, o debido, simplemente a que las recomendaciones de análisis se centran exclusivamente en la internet, cuya poderosa luz más que iluminar ha producido cierta ceguera. Existen, por supuesto, pautas bienintencionadas, como algunas de las propuestas de Marquès [2002] o Trenchs [2001] y, en menor medida –más lejanas en el tiempo–, Ruipérez [1995 y 1997], por citar únicamente estudios desarrollados en España y por ello con cierta sensibilidad a los productos orientados a la enseñanza del ELE, pero, a mi juicio, son insuficientes, pues no van más allá de un simple listado de preguntas (preguntas que por lo demás no contemplan qué hacer con las respuestas). El estudio de Llisterri [1997], en el que tienen cabida algunos cederrones, aporta preferentemente conclusiones de orden estadístico en detrimento de valores didácticos.

La bibliografía sobre este particular proporciona, no obstante, dos estudios francamente rigurosos respecto a la evaluación de *software* educativo para lenguas. El primero es el ya

---

<sup>64</sup> Hubbard lo propone en segundo lugar, pero dadas las características de la presente investigación, que se funda en el análisis de productos existentes en el mercado, y sus objetivos –recomendaciones para el futuro diseño de nuevos productos–, se ha preferido anticipar el concepto de evaluación.

citado trabajo de Hubbard [2002, y también 1992]; el segundo, que también ha aparecido aquí, es el estudio de Chapelle [2001a].

Al referirse a la evaluación del producto, Hubbard la resume en tres apartados, el que denomina *operational description*, que atiende a los elementos de procedimientos, que, para este investigador de la Universidad de Stanford (véase 3.1.), consisten en la operatividad del programa y sus características técnicas. El segundo de los apartados, designado como *learner fit*, atiende a la dificultad del material lingüístico, a los contenidos, etc., y al modo en que son presentados. La última sección –*teacher fit*– contempla las formas de interacción del producto y establece los vínculos entre las necesidades del aprendiente y los objetivos de aprendizaje en relación con un determinado sílabo y la metodología. El propio Hubbard lo sintetiza en un diagrama (figura 3.7.), que, sin embargo, no analiza las relaciones entre el *learner fit* y el *teacher fit*, de modo que parece que las decisiones de adopción no guarden relación. Entendemos, por supuesto, que esa vinculación, nueva y “diferente”, es de extraordinaria importancia, ya que supone un nuevo papel para ambos, del que se hablará más adelante. Por el momento, la inclusión de un nuevo agente en la relación docente-estudiante/s supone una modificación de las tradicionales relaciones e interacciones en el aula, con las consiguientes implicaciones metodológicas: *the modification of interaction can lead to a qualitatively positive change in input, which could facilitate SLA in many ways. A less teacher-centred methodology coupled with more pair and group work, and more attention to context and meaningful communication are two ways in which the computational model could find application in the classroom* [Foth y Dewaele, 2002: 184].

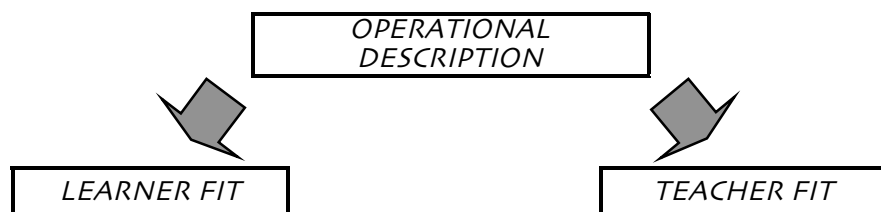


FIGURA 3.7.: Modelo de evaluación de *software* multimedia, según Hubbard [2002].

Con anterioridad, Hubbard [1992] había concretado mecanismos de análisis para abordar la valoración del material, que se pueden resumir en las siguientes agrupaciones, algunas de ellas adaptadas aquí para los propósitos de este estudio:

Metodología del *software*:

- objetivos de aprendizaje declarados por el programa e instrucciones y medios para el aprendiente (tipo de instrucciones, ayuda, características de la retroalimentación, etc.).
- medios en que el programa apoya la labor del docente<sup>65</sup>: ejercicios suplementarios a los ya practicados en el aula / información complementaria a la del aula , etc.
- facilidad de uso: presencia de libro de instrucciones y/o explicaciones en pantalla, rapidez en la localización de unidades y ejercicios, posibilidades de guardar el trabajo realizado, etc.
- plataformas informáticas en que el *software* puede ser utilizado.
- modos en que se evalúa la actividad del usuario-aprendiente: presencia / ausencia de *feedback* (y modo en que éste se ajusta al *feedback* que pueda recibir del docente).

#### Enfoque de enseñanza del *software*:

- presupuestos lingüísticos que el programa asume y conceptos (estructurales / funcionales / interaccionales) en los que se funda.
- diferencias con otros tipos de enfoques (el del entorno del aula) y consideraciones a propósito del proceso interno de aprendizaje / distinciones entre procesos analíticos y mecánicos.
- relación observable con algún tipo de enfoque (directo, audiolingual, natural, etc.).

#### Diseño del *software*:

- acomodación a variables como edad, fines específicos, intereses, estilos de aprendizaje.
- acomodación al sílabo: agrupación de ejercicios y actividades de acuerdo con criterios nociofuncionales o con destrezas y microdestrezas / grado de progresión o dificultad observables.

---

<sup>65</sup> Hubbard considera, con gran sensatez, como ayuda para el docente la posibilidad de que el programa rescate tiempo libre para el profesor/a, que pueda ser invertido en otras actividades.

- inclusión de componentes culturales, literarios, *realia*, etc.
- atención a diversos estilos de aprendizaje en actividades o ejercicios (comprensión, resolución de problemas, reconocimiento, etc.).
- caracterización de ejercicios y actividades: atención al discurso / sintaxis / vocabulario / morfología / pronunciación / combinaciones de los anteriores.
- caracterización de ejercicios y actividades: atención a determinadas destrezas.
- caracterización de ejercicios y actividades: acciones de cooperación / exclusivamente individuales, o bien capacidad de adaptación para admitirlas.
- posibilidades de que el docente conozca el trabajo del aprendiente con el programa: grado de corrección, tiempo invertido, número de intentos, estadísticas de progreso...
- características de los apoyos iconográficos y de la navegación.

Procedimientos que intervienen en el *software*:

- tipos de actividades: reconstrucción de textos (juegos / ejercicios), simulaciones, resolución de problemas, actividades de exploración, *tutoriales*, etc.
- adecuación y pertinencia de las actividades para adquirir determinadas destrezas y para acomodarse a los intereses y necesidades de los aprendices.
- modo de presentación de las actividades (*clozes*, *flashcards*, viñetas...), *input* recibido (gráfico, texto, audio, etc.) e interacción esperada.
- capacidad del programa para anticipar respuestas y prever / aceptar determinados errores comunes (incluidos los referidos a tipografiado –mayúsculas / minúsculas– y, en el caso del español, los debidos a la carencia de determinados signos en el teclado: acentuación, eñes...).
- capacidad del programa para aceptar más de una respuesta correcta.



- capacidad del programa para producir *feedback* tanto para respuestas correctas o incorrectas y diferentes retroalimentaciones en función de la respuesta ofrecida.
- capacidad del programa para delimitar / señalar tipos de error (sintáctico, léxico, morfológico).
- posibilidad de repetición (ilimitada o no) de actividades y ejercicios.
- grado de control de aprendientes y docentes sobre los contenidos del producto (estructura de actividades ejercicios cerrada / abierta / complementaria).

Hubbard [2002] establece asimismo los agentes responsables de ese proceso de evaluación:

CALL software is a bit different from a checkbook balancing program in that it involves a more complex view of who the evaluators and end users are. Evaluation, for instance, may be connected to the developer and be used for improving the courseware prior to release, or it may be done by an outside reviewer for a professional journal. It may be done by a teacher representing a school or institute, or by a teacher selecting for his or her own class. It may even be by a student evaluating for possible use or purchase, or to communicate impressions to other users. Implementation considerations are related to evaluation, but are important independently.

A nuestro entender, esta sugerencia deja en el aire demasiadas interrogantes. En primer lugar, se propone un análisis de calidad del producto antes de su lanzamiento comercial, lo cual sin duda es razonable, pero no deja de ser una medida paliativa frente a una tónica general de marginación de los didactas en la concepción de esta clase de productos. Más arriba hemos aludido a la necesidad de intervención de los mismos en la totalidad del proceso, pero recordamos las palabras de Beatty [2003: 160]: *computers are increasing fact of life in the classroom. But if teachers and schools are to have an influence in the creation of materials they purchase and use these materials effectively, it is necessary to study the issues in creating and using them.* Tampoco parece muy convincente una evaluación externa en alguna publicación educativa previa a la comercialización<sup>66</sup>. Con todo, el punto que nos interesa subrayar respecto a las sugerencias de Hubbard son los problemas que se pueden derivar de transferir a un profesor/a la responsabilidad de evaluar un determinado producto, pues hemos señalado también la inexistencia –al menos en nuestro país– de planes de formación específicos al respecto, esto es, orientados a la vertiente didáctica de la ELAO y también el desinterés de

---

<sup>66</sup> Como se ha dicho ya, es bastante numerosa la bibliografía que reseña y analiza productos, con frecuencia de un modo bastante superficial, pero es significativo el hecho de tales reseñas suelen ser bastante tardías en relación con la fecha de publicación (algo que no ocurre con ciertas reseñas en soporte papel).

muchos docentes [Blin, Chérik y Thompson, 1998] por estos entornos. Como recuerda Jones [2001a],

the role of the CALL teacher is not different in general terms from that of any teacher supporting students' progress towards autonomy. What is different is that she or he cannot be an effective CALL teacher without knowledge of the range of learning opportunities that CALL offers. The acquisition of this knowledge should include specific training in what I would term "CALL pedagogy", that is, the exploitation of those opportunities for the benefit of the learners.

Quisiera recordar en este momento las palabras de Widdowson, siempre atento a la práctica docente, que describen bien el panorama con un irrefutable acento crítico:

Los recursos didácticos se suelen presentar con pocas referencias explícitas a los fundamentos pedagógicos que los justifican, cuyos conocimientos permitirían a los maestros modificarlos, si la práctica lo requiere, a partir de los criterios teóricos de los que derivan. Los recursos no están pensados para que se experimente, a los maestros nada más se les dice que hagan un uso previamente determinado. Los maestros actúan como meros instrumentos de aplicación. [...] Los especialistas en lingüística aplicada no pasan su jornada laboral en la clase, (y mucho menos los ingenieros informáticos, podríamos añadir) y por eso no tienen ocasión de hacer las actividades operacionales ni las evaluaciones empíricas intrínsecas del proceso didáctico. [1998:4, 5-6]

En última instancia, como sucedería con cualquier otra acción didáctica, lo que se trata de determinar (siguiendo a Stenhouse, citado por García Santa-Cecilia, [1995]) es la vinculación de estos materiales a la selección de los contenidos (lo que se debe aprender y enseñar), a las estrategias de enseñanza (el modo en que se debe aprender y enseñar), a la secuenciación y al diagnóstico de las carencias y necesidades de los aprendices; sólo así se otorga un lugar central en el proceso curricular a lo que realmente ocurre en clase, frente a planteamientos anteriores centrados en lo que debería ocurrir. Ésos son los criterios, por tanto, que debieran articular una formación específica para los docentes de ELE en relación con la ELAO. Se renueva, por consiguiente, la necesidad de programar cursos de este tipo, y se reafirma la pertinencia del circuito propuesto por Chapelle [op. cit.].

Aceptando el rigor de los planteamientos de Hubbard, resumimos a continuación los criterios formulados por Chapelle, que parte de las sugerencias formuladas por Skehan, referidas a las condiciones cognitivas que se deben contemplar para implementar un aprendizaje efectivo:

- diversidad de estructuras meta, esto es, propuestas que contribuyan a que el aprendiente desarrolle determinadas estructuras o que establezca conexiones basadas en forma-significado.
- actividades catalogables como “útiles”, o lo que es lo mismo, la selección de las secuencias necesarias para completar una determinada actividad.
- selección y secuenciación de actividades capaces de proporcionar un desarrollo equilibrado de objetivos, asociado todo ello por Skehan con fluidez, corrección y complejidad.
- estímulos de autocontrol, mediante los cuales los aprendientes sean conscientes de su propio aprendizaje, con o sin la ayuda del docente.
- capacidad para fomentar las oportunidades para un trabajo orientado a lo formal, mediante una manipulación reflexiva:

Focus on form refers to how [the learner’s] focal attentional resources are allocated. Although there are degrees of attention, and although attention to form and to meaning are not mutually exclusive during an otherwise meaning-focused lesson, focus on form often consists on a shift of attention to linguistic code features –by the teacher and/or one of more students– triggered by perceived problems with comprehension or production. [Long & Robinson: *Focus on form: theory, research and practice*, citado por Chappelle, op. cit.: 46]

lo que significa considerar que las actividades basadas en el significado pueden ser diseñadas de modo tal que se pongan de relieve las formas gramaticales que los aprendientes deben practicar. Además de la negociación del significado y la modificación de la producción, Skehan contempla una serie de situaciones que debidamente reconducidas son capaces de propiciar la atención en lo formal:

- la falta de presión temporal.
- la “modalidad” (por la que, en principio, la producción escrita puede dar lugar a una mayor atención en lo formal, en tanto que producción no sometida a la urgencia temporal, “del directo”).
- los apoyos, esto es, cuando los aprendientes disponen de algún tipo de ayuda lingüística sus posibilidades de atención hacia lo formal son mayores.

- la imprevisibilidad, es decir, el control de cualquier factor imprevisto para el aprendiente puede brindar condiciones para que la atención de éste no quede perturbada.
- el control, o la capacidad de que el proceso esté en todo momento en manos del aprendiente (o, en su defecto, del docente facilitador / supervisor), contribuirá a construir un entorno propicio y de confianza para la atención en lo formal.
- la responsabilidad, entendida como la percepción de que la actividad –o el tipo de actividad– comporta corrección ha de redundar en un incremento de la atención en lo formal.

Trasladando todas esas sugerencias a los productos de ELAO, y a los cederrones en particular, no parece arriesgado aventurar en este momento que, en principio y por sus características intrínsecas –no nos referimos a productos concretos–, el cederrón reúne los perfiles necesarios para contemplar todas ellas. Partiendo de una navegación sencilla, bien explicada o simplemente con la que el aprendiente se haya familiarizado, las muestras de lengua y las actividades compendiadas en un cederrón pueden redundar en la deseada atención en lo formal sin que ello suponga necesariamente conflicto con la atención en el significado. Más adelante, analizaremos el posible equilibrio entre ambas condiciones cognitivas, de relevancia en esta investigación, pues ha sido precisamente la falta de equilibrio –o el excesivo enfoque en lo formal, si se prefiere– una de las principales recriminaciones recibidas por este soporte.

A las condiciones cognitivas, Chapelle añade las socioafectivas, que concurren para propiciar una adquisición efectiva bajo el concepto genérico de la “predisposición para comunicar”. Son, sin duda, mucho más etéreas y sujetas a variables individuales, y por ello difíciles de sistematizar en la interacción ante un producto único, ya sea un cederrón o un libro de texto, si bien la intervención mediadora del docente entre el material y el aprendiente puede facilitar el proceso. Entre ellas, la autora recoge: el deseo de comunicar con alguien en particular, la confianza en uno mismo (en una determinada situación comunicativa), la motivación interpersonal, la motivación intergrupala, la autoconfianza, la cohesión grupal, los entornos sociales, la competencia comunicativa, las actitudes grupales y, por último, la personalidad y el carácter individuales.

En opinión de Chapelle, todos los aspectos referidos –aplicables a la adquisición de segundas lenguas en general– han de ser tomados en cuenta y acomodados para las actividades de ELAO: *classroom researchers and software developers need to be concerned about what kinds of CALL tasks may be beneficial* [2001: 46], para a continuación proceder explícitamente a

esa aproximación específica. Sus aportaciones son sin duda de gran valor para esta investigación y han sido tenidas en consideración en el diseño de las tablas de análisis a que se han sometido los cederrones presentes en el corpus de este estudio. Tales criterios son los siguientes:

- **potencial / capacidad para el aprendizaje de la lengua**, una característica que puede parecer básica, en tanto que incide en la diferencia entre actividades de aprendizaje de la lengua y actividades de simple uso de la lengua, aspecto en absoluto trivial en el análisis de los cederrones. Tal diferencia puede residir en cierta medida –y nuevamente– en su capacidad para que el aprendiente disponga de oportunidades para prestar atención a lo formal (en relación con las consideraciones expuestas más arriba por Skehan).
- **acomodación al aprendiente**, un criterio que pretende tomar en consideración tanto las diferencias individuales en el nivel lingüístico como otros rasgos no lingüísticos (edad, estilos de aprendizaje, etc.) que pudieran incidir en la relación producto-aprendiente.
- **atención al significado**, una valoración que atiende al uso de la lengua meta con valor comunicativo para completar la actividad propuesta, y no tanto a la revisión gramatical de, por ejemplo, determinados tiempos verbales.
- **autenticidad**, en lo que las actividades pueden tener de próximas a situaciones reales de comunicación fuera del entorno de aprendizaje, y por consiguiente percibidas como motivadoras y “útiles” o relevantes por los aprendientes.
- **impacto positivo**, que Chapelle describe como aquellas configuraciones capaces de desarrollar también estrategias metacognitivas y habilidades pragmáticas.
- **carácter práctico**, que, más allá de las estrictas actividades de aprendizaje (los contenidos presentados en el producto), refiere el acceso a una fácil / correcta implementación de los productos de ELAO.

Por otra parte, los criterios establecidos por Chapelle contemplan también pautas para la evaluación de los eventuales beneficios que las actividades de ELAO pueden reportar en los estudiantes, de modo que su propuesta evaluadora resulta sumamente completa. Sin embargo, no recogeremos aquí sus consideraciones, pues se ha establecido ya que esta investigación no abordará el uso de los cedés por parte de aprendientes. Con todo, y a pesar de que la autora formula pautas de observación pertinentes, el carácter empírico de

este tipo trabajo da lugar a conclusiones poco consistentes (ya se ha citado el carácter disperso de muchos de estos análisis de aula)... La propia Chapelle reconoce que *from the work one can cite some studies in which CALL users performed better than learners who did not use CALL, others in which no differences were found, and even a few in which the control group performed better. Summaries of this work argue that results of this research do not warrant conclusions to be drawn about “the computer” as a teaching method* [op. cit: 30].

Con todo, y a pesar de la debilidad de muchos de estos estudios, por su carácter necesariamente parcial y sesgado y resultados difícilmente generalizables, algunos de los apuntes compilados por Chapelle han sido retomados, con las oportunas matizaciones, en la presente investigación. Entre tales estudios, merece la pena considerar los que subrayan la eficacia en la adquisición de vocabulario en entornos en los que el léxico era presentado en formato multimedia; los que ponen de relieve el valor de la eficacia de vínculos hipertextuales en los procesos de comprensión lectora y de retención de vocabulario; los que indagan el rendimiento de los subtítulos en la presentación de diverso material audiovisual (sobre este asunto, véase Wiinke, Gass, Sydorenko y Tetyana [2010]); también, aunque previsibles, determinadas observaciones que acreditan que, ciertamente, existe negociación entre aprendientes que cooperan en la resolución de una tarea de ELAO<sup>67</sup>; o, igualmente evidentes, los que manifiestan la mejora en la producción de aquellos aprendientes que habían recibido un *feedback* inteligente de la máquina después de haber cometido un error, un dato que posiblemente no debiera ser diferente si el *feedback* inteligente es ofrecido por el docente en una interacción en la que no medie el ordenador, pero que, a pesar de ello, constituye unos de los datos más relevantes a los que esta investigación quiere prestar atención.

### 3.5.2. Criterios didácticos de concepción

Entendemos, en efecto, que el soporte cederrón resulta relevante como material didáctico, como producto para el aprendizaje, pero en su rendimiento como tal interviene (además de la propia configuración de ese material, que hemos esbozado en el apartado anterior y sobre la que insistiremos en el capítulo 4) su uso en el contexto de instrucción que hemos previsto, que es la aplicación social y sociocognitiva que podemos brindar a este soporte desde la Didáctica de Lenguas.

---

<sup>67</sup> Sobre este particular Stevens apunta que *Students engaged in computer-based activities often form groups around the computer. This is in part because computers promote brainstorming in resolving the outcome of interactional sequences, and in part because exploratory interaction creates opportunities for using language to discuss with teachers and peers the nature of discoveries made in the course of completing computer-based tasks* [citado por Beatty, 2003: 101].

El punto de partida, en rigor, lo debieran constituir los principios generales formulados por Doughty (tomados aquí de la adaptación de González-Lloret, 2003: 88), que se resumen del siguiente modo:

#### ACTIVITIES

1. support integral education
2. use tasks, not texts, as the units of analysis

#### INPUT

3. elaborate input
4. provide rich input

#### LEARNING PROCESSES

5. encourage inductive / “chunk” learning
6. focus on form
7. provide negative feedback
8. respect learner “syllabuses” / developmental processes

#### LEARNERS

9. promote cooperative / collaborative learning
10. individualize instruction

donde los puntos 2 (éste en la medida que comporta la superación del concepto de actividad, por el más ambicioso de “interactividad”), 9 y 10 (éste, vinculado al 8) son claves en el entorno informático en que nos movemos.

Sobre la incorporación de la ELAO en general y los cedés en particular al aula, la bibliografía suele remitir a los tres principios enunciados por Hubbard [2002]: desarrollo, evaluación e implementación. El desarrollo corresponde a la producción del cederrón (concepto, diseño y características técnicas), a cargo de empresas especializadas o de departamentos de ingeniería informática de algunas universidades, como hemos visto a lo largo de la historia de la ELAO. En ambos casos, la aportación estrictamente docente, la que hubiera correspondido a los profesionales de la LE, se ha visto supeditada a los intereses informáticos (o a los comerciales, desde que los cederrones alcanzaron una cuota aceptable del mercado de idiomas). Así lo confirma Beatty: *currently, software programmers, engineers and marketing executives, rather than educational and academics and teachers, make many of the critical decisions on the creation of popular educational software* [2003: 160]. Las excepciones<sup>68</sup> son perceptibles en lo que se refiere a la calidad del producto final.

---

<sup>68</sup> Véase el capítulo 4 para detectar algunos de esos títulos.

En este sentido las recomendaciones de Hubbard a los productores son sensatas, pero tímidas: 1) *design it with the needs of the end users in mind*, 2) *evaluate it in house and encourage outsiders to review it, and have a mechanism to implement, including figuring out how to make it available and training end users in its effective operation*. A ellas habría que añadir la figura del psicólogo o el psicolingüista (éste último encargado de velar por el proceso ergonómico en la relación entre el producto y el usuario, y cuyo lugar se describía en el esquema 3) y, sobre todo, en lo que afecta a este estudio, la figura específica del didacta, responsable tanto del proceso de concepción del producto como de que esa concepción disponga de los ingredientes adecuados para una implementación en el aula. Y entendemos que esa implementación ha de responder al sílabo o al currículo (véase nuevamente la figura 3.3.), y no necesariamente se ha de articular como un apéndice del libro de texto. Concebir el diseño de un material didáctico como el cederrón como si se tratara de un apéndice de otro material didáctico –el libro de texto– es una posición (comercialmente) legítima (así sucede con algunos productos analizados en esta obra, como *Es Español* o *Primer Plano 1* y 2, entre otros). Ciertamente, algunas editoriales están apostando por este soporte de acompañamiento, aunque parece que las razones para tal decisión responden a criterios de modernidad, de distinción tecnológica o para prestigiar el paquete en el mercado, si bien en algunos casos el resultado es inaceptable porque el cedé propone idénticos textos y actividades a los del libro de texto (no existe razón alguna para que el aprendiente repita aquello que ha trabajado con el manual) y aun con desventaja, pues esas propuestas parecen responder a una concepción inicial impresa, no siempre satisfactoria en otro soporte sin una concepción diferenciada.

Sin embargo, aun siendo legítima, no debe ser considerada como la única posible, ni necesariamente la más conveniente. Si es el currículo el que gobierna los contenidos del cedé y el modo de operar con ellos, las unidades temáticas del cederrón pueden servir para explorar situaciones diferentes y validar el conocimiento adquirido con otros materiales.

Es decir, en la actualidad el cedé puede compendiar y almacenar todos los materiales de audio y de vídeo que suelen acompañar a un libro de texto (e incluso puede incorporar el “cuaderno de actividades”). Y lo puede hacer de un modo más fiable y eficiente que los soportes convencionales de audio o de vídeo y que el propio texto. Prácticamente todos hemos experimentado más de una vez los problemas de manejar el casete o el magnetoscopio para reproducir determinada secuencia, para rebobinar y seleccionar cierto pasaje... Todos esos problemas desaparecen instantáneamente con el audio y el vídeo digitales, que pueden ser incorporados en el soporte cederrón. De hecho, el cederrón puede albergar al libro de texto en sí, además de los contenidos audiovisuales, lecturas, tablas gramaticales, ilustraciones, modelos, etc. con las prestaciones que brinda la



hipertextualidad, los sistemas de búsqueda, etc. Y por supuesto, el citado cuaderno de ejercicios, con retroalimentación propia e inmediata, o bien diferida, remitiéndolos al profesor/a mediante el correo electrónico o almacenándolos en un ordenador predeterminado, por ejemplo. Todo ello es lícito y plausible.

La decisión de que sea una realidad corresponde a las editoriales (las instituciones educativas parecen haber adoptado un papel relegado). Durante unos años, el cederrón experimentó un notable apogeo. La razón, al menos en el Viejo Continente, fueron los programas europeos de financiación a la investigación sobre didáctica de lenguas, singularmente el programa Lingua. Los resultados, aunque desiguales, reflejan el interés por la innovación tanto tecnológica como didáctica... Agotada esa financiación, que dejó proyectos inconclusos (véase 4.4.), hubo algunos rastros editoriales en formato cedé que comportaron poca o nula investigación pedagógica, o únicamente desarrollos referidos a lo tecnológico: productos complementarios a los libros de texto, acomodados a la “modernidad”, incluida la que representaba la publicación del *MCER*. A partir de esos años –un periodo considerablemente más largo en el mercado norteamericano, en el que la implicación de la investigación universitaria y el sector editorial parece ser más estrecha<sup>69</sup> a tenor de los resultados observados–, la apuesta de innovación tecnológica por parte de las editoriales españolas y europeas ha sido prácticamente nula, sin ir más allá de más o menos sofisticadas páginas web de interés exclusivamente comercial, con inclusión de algunos repositorios de muestras o artículos. Y ciertamente nada pasará sin esas decisiones editoriales, con un compromiso con lo tecnológico por su parte.

La irrupción de los lectores de libros electrónicos no supondría más que una trasposición, y posiblemente defectuosa, de conceptos tradicionales, un volcado –sin riesgos– de los contenidos ya publicados. El cederrón, o el soporte disco en general, puede suponer una transición efectiva hacia otras formas de entender la ELAO, pero los intereses comerciales (investigación, inversión, rentabilidad, protección de la obra, etc.) pueden distorsionar el proceso, aunque también el otro extremo, también los motivos económicos (los costes de producción, de edición, de actualización, de transporte, etc. se abaratan sensiblemente en este soporte, sin descartar el ahorro ecológico de papel) pueden reconducirlo.

Las grandes editoriales norteamericanas dedicadas a la enseñanza de lenguas han implantado en los últimos años sitios web de acompañamiento a sus obras (inicialmente

---

<sup>69</sup> Como ya se ha apuntado arriba, en efecto, se rastrean productos sólidos en formato cederrón hasta el año 2007, y algunas revisiones / reediciones posteriores de obras previas. La única excepción, también citada, es el trabajo *En una palabra, Puebla, México. A CD-ROM for Exploring Culture in Spanish* (Georgetown University Press, 2010), no recogido en el corpus, que no parece que vaya a modificar el panorama de la edición de cederrones.

de acceso restringido a sus clientes, pero en la actualidad abiertos): la visita –completa– a los mismos suele mostrar el volcado más o menos literal de los contenidos de los cedés publicados y en algunos casos la incorporación de nuevas baterías de ejercicios similares a las ofrecidas en el libro de actividades (centrados en lo gramatical y lo léxico) y que siguen muy de cerca el programa del libro de texto central. Convendrá estudiar el rendimiento de esos “recursos”, pero también establecer las desviaciones que supone el grado –y la tradición– de la implantación de internet en los Estados Unidos en relación con otras regiones del mundo. En cualquier caso, no hay en esos planteamientos didácticos aspectos reseñables más allá del propio medio, ni tampoco esos proyectos tienen por el momento apenas entidad en el mercado editorial español... Véase sobre el particular 4.1.29., donde se detalla alguno de esos desarrollos.

Sea como fuere, habrá que velar para que esos nuevos productos no caigan en el error de simplemente reacomodar la configuración de un libro de texto en un soporte diferente, puesto que sería tanto como banalizar las capacidades didácticas del mismo. No obstante, por el momento, existe un cierto conservadurismo y complacencia (además de cierta indeterminación) con el formato libro de texto, como se atestiguaba en una reciente entrevista con los responsables pedagógicos de diversas editoriales españolas [Varios autores, 2008]. De todas formas, la sustitución del texto “plano” debiera ser una prioridad inmediata: por ejemplo, un programa tan sumamente estable para la divulgación de textos como *Macromedia Adobe* –el formato .pdf es prácticamente la referencia estándar, o similares, si se tiene en cuenta lo apuntado en la nota 41– ofrece en su versión 9 la posibilidad de insertar vídeos y audios en diversos formatos, perfectamente integrados; una suerte de libro animado, multimedia, que exige repensar el concepto mismo de libro... El peso resultante de esos documentos (cuya lectura –y audiovisualización– se puede hacer con programas gratuitos) depende del número, duración y calidad de los contenidos multimedia incluidos, pero en cualquier caso suele ser considerable, lo que los hace enojosos para ser distribuidos (y protegidos) en internet: el cederrón o los discos de mayor capacidad parecen los soportes ideales para acogerlos. Y todo ello, sin rebasar en exceso el concepto de documento “plano” y de recepción pasiva, porque este programa admite ciertas formas de interacción con el lector (selección, hipervínculos, formularios adaptables como ejercicios cerrados...). Tal vez por aquí circule el futuro más inmediato, tal vez también porque es el que menor inversión técnica y conceptual exige y por ello puede dar lugar a una transición cómoda.

En relación con ello hemos de matizar las afirmaciones de Underwood, cuando establecía que *Communicative CALL will never try to do anything that a book could do just as well. (This rule should apply to any use of the computer)* [1984: 54]. Mucho ha avanzado la tecnología desde entonces, y hoy

estamos en condiciones de afirmar que un soporte como el cederrón es más integrador, dinámico e interactivo que un libro de texto, y por consiguiente ofrece por sí mismo mayores posibilidades en el proceso de aprendizaje.

Con todo, lo que queremos poner de manifiesto aquí es la posibilidad de que el cederrón pueda ser también un material didáctico con entidad independiente, capaz de proponer, recibir o transferir –en el aula o fuera de ella– nuevos *inputs* y nuevas situaciones vinculados al currículo. La diversificación y la promoción de la autonomía del aprendiente pueden verse subrayadas con esa independencia.

En todos los casos, el especialista en didáctica del ELE ha de intervenir activamente en la concepción del producto y ha de velar para que las características del mismo sean susceptibles de ser incorporadas y adaptadas a diversos contextos de aprendizaje, además del individual, ajeno a un marco de instrucción. Para ello será indispensable la redacción de sendas guías didácticas (para el alumno/a y el profesor/a, preferiblemente en la propia arquitectura del cedé, capaces además de facilitar itinerarios de aprendizaje) a fin de obtener el máximo rendimiento pedagógico. La mayoría de cedés comercializados carecen de documentos de esa índole; a lo sumo disponen de algunas indicaciones técnicas de instalación y funcionamiento. La explicación, como se ha dicho, guarda relación con la reducida intervención de los didactas en la concepción de los cedés actuales.

Y es que este sector creciente de materiales no puede sustraerse a las responsabilidades que se derivan de esa misma extensión, tal y como recuerda el *MCER*:

[*Los autores de manuales y responsables del diseño de cursos*] están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje. [*MCER*: 139]

El panorama ideal es el que describe Chappelle [1998], quien cita a Pica para establecer que in classroom experiments that illustrate [...] complementarily, theoretically grounded learning materials and strategies to facilitate L2 learning are selected or developed by researchers. The researchers then work with participating teachers toward classroom use of these materials and strategies, followed by classroom research on their impact on students' learning.

Se trata pues de una concepción compleja, que se distancia de la tradicional subordinación del impresor: la production d'un environnement d'apprentissage par prototypage interactif implique une intégration très étroite entre les différentes composantes de l'équipe de conception: concepteur pédagogique, spécialiste de l'ergonomie, graphiste, informaticien... [Depover, Quintin y De Lièvre, 2000].

Con todas estas aportaciones en mente será el capítulo 6 el que proponga determinadas consideraciones relativas al diseño de estos productos o similares, atendiendo entonces no a formulaciones ideales sino a desarrollos concretos, fundados en el análisis del corpus, esto es, de plasmaciones reales y con rendimiento ciertamente efectivo para el aprendizaje del ELE.

### 3.5.3. Criterios de utilización

Si bien las pautas que establecía Hubbard para la evaluación son más que aceptables, no sucede lo mismo cuando este profesor se refiere a la implementación, que queda tratada con cierta asepsia, de un modo difuso, a pesar de que se trata de un factor capital, vinculado a conocimiento y actitud, ésta última categorizable como cognitiva, de comportamiento y afectiva:

Merely introducing multimedia technology into the ESL classroom does not guarantee the expected innovations in learning. While software and hardware may be in place, the 'humanware' (Warschauer and Meskill, 2000) must be in position too. Teachers play an essential role in this respect. This necessitates that they be receptive in their attitudes to the technology. In this case, a positive attitude indicates a higher level of knowledge and vice versa. But a possibility that the higher level of knowledge in technology use contributes to having positive attitudes cannot be ruled out as well. Hence, both the components of attitude and knowledge are complimentary. [Ramanair y Sagat, 2007]

Sin querer ahondar demasiado en posibles modos de implementar los cederrones en el aula de ELE, sí podemos apuntar algunas sugerencias para así redondear el proceso de desarrollo, evaluación e implementación formulado por Hubbard. Con todo, podemos avanzar que, aun a pesar de los resultados de tal análisis, una implementación fundamentada puede reconducir y dar consistencia didáctica a problemas pedagógicos de algunos de los cederrones comercializados [Beatty, 2002: cap. 8.7].

En la siguiente descripción se han tenido presentes las reflexiones de Ahmad [1985: 118], certeras como casi siempre, pero sobre las que se debe tener en cuenta que en el año en que fueron publicadas los medios informáticos eran mucho menores y rudimentarios que los actuales:

Locating all the CALL facilities in a room of their own could well have the effect of destroying the very flexibility offered by CALL. Having a special location for CALL activities has the psychological disadvantage of making it out as an activity separate from the rest of the course. [...] If CALL is to be used in normal class time, it seems more likely that it will be put to its best use if it is FULLY INTEGRATED PHYSICALLY INTO THE LANGUAGE-TEACHING CLASSROOM; IT CAN THEN ALSO BE PEDAGOGICALLY INTEGRATED. This means that various language learning activities can be accommodated in the classroom simultaneously, of which CALL will be one. This is in keeping with recent developments in language teaching, where there is a move away from the heavy concentration on formal classroom teaching with its constant central focus on the teacher. [...] Even if the teacher has made the decision to have some CALL facilities in the classroom, there are still a number of alternative ways in which these can be used. These include work by individual students, pairs or groups (el destacado es mío).

Lo expresado por Ahmad podría encajar en lo que sostiene Kumaravadivelu en su detalle de lo que denomina el posmétodo: sense-making requires that teachers view pedagogy not merely as a mechanism for maximizing learning opportunities in the classroom but also as a means for understanding and transforming possibilities in and outside the classroom [Kumaravadivelu, 2003: 36].

Si entendemos, como he apuntado, que el cederrón puede tener en el aula o en ámbitos asociados un contexto de rendimiento óptimo, habrá que prever que el docente implicado en la ELAO sea capaz de asumir las responsabilidades comúnmente asociadas con la docencia: selecting learning activities, preparing students for new learning, presenting learning activities, asking questions, conducting drills, checking students' understanding, providing opportunities for practice new items, monitoring student's learning, giving feedback on student learning and reviewing and re-teaching, when necessary (Richards, citado por Beatty [2003: 152]).

Sin embargo, en estas situaciones de ELAO, el docente deberá considerar igualmente que el producto que maneja es (debería serlo) fruto de una intervención docente (el diseño y concepción didáctica), y orientado al aprendizaje. Por ello no se espera que interfiera en la relación entre usuarios(s) y máquina(s), sino que intervenga en aquellas secuencias de trabajo en que resulte necesaria su intervención (en un modo no demasiado diferente en que actuaría con otro material didáctico).

<p>EN EL AULA (<i>con proyector de datos o equipos individuales o compartidos</i>)</p>
<p>MANIPULACIÓN EN PLENO (<i>el pleno actuando sobre el mismo / diferente input / actividad</i>) MANIPULACIÓN EN GRUPOS O PAREJAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- uso del <i>input</i> multimedia para planificación de acciones ajenas al contenido del cedé: interacción entre iguales.</li> <li>- uso del <i>input</i> multimedia con interacción entre iguales a partir del mismo.</li> <li>- resolución negociada de tareas incluidas / no incluidas en el cedé (en función del diseño del producto).</li> <li>- interacción y negociación en simulaciones.</li> <li>- reconstrucción negociada de textos.</li> <li>- resolución negociada de actividades / ejercicios.</li> <li>- etc.</li> </ul>
<p>MANIPULACIÓN INDIVIDUAL (<i>e interacción grupal</i>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- transmisión de informaciones: resolución de vacíos de información / opinión / razonamiento.</li> <li>- lecturas interactivas (y puesta en común grupal).</li> <li>- reconocimiento de voz (y actividades de puesta en común grupal; por ejemplo, reconocimiento individual con tutorización / asesoramiento de otro aprendiente).</li> <li>- acciones de consolidación y refuerzo (y puesta en común grupal).</li> <li>- acciones de adquisición y manipulación de léxico, asociadas a actividades y manejo de diccionarios (y puesta en común grupal).</li> <li>- acciones y actividades lúdicas.</li> <li>- etc.</li> </ul>

En la actualidad, las dotaciones de muchos de los centros escolares dan lugar a que el trabajo de ELAO se articule preferentemente en torno a un proyector (y un único ordenador de sobremesa o portátil gobernado por el docente) sobre todo (parece lógico pensar que es así) para explorar o revisar materiales con fuerte componente audiovisual. No obstante, si bien es cierto que muchas aulas aún carecen de ordenador no lo es menos que muchas instituciones docentes cuentan con una sala de ordenadores que es o puede ser habilitada como un entorno natural para la ELAO y el uso de cederrones en concreto.

Lamentablemente no existe demasiada literatura al respecto de la organización (física y técnica de este tipo de salas, y los modos de conseguir un óptimo rendimiento en el aprendizaje de una L2). Véase, no obstante, las recopilaciones de Casañ [2009] sobre la disposición del aula y ángulos de visión para la recepción de productos audiovisuales. A partir de mis observaciones –muy limitadas, y por ello sin validez general– podría afirmar que muchas de estas salas se proponen para el trabajo personal, individual y de autoaprendizaje, con paneles aislantes entre las áreas de trabajo, al modo en que se configuraban los laboratorios de idiomas. Sin embargo, Beatty constata su propia experiencia en la City University of Hong Kong en la que sus propios estudiantes tendían agruparse y trabajar juntos a pesar de la riqueza de medios de esa Universidad, que hacía posible que los aprendientes pudieran disponer de una máquina para cada uno y en consecuencia trabajar individualmente, y añade: *But, perhaps the greatest reason for collaboration*

at the computer is the simple human desire for social contact; learners like to explore together and work together [op. cit.: 112]

El cuadro siguiente muestra algunas de las posibles acciones y agrupaciones en esos entornos:

<p>EN DEPENDENCIAS AFINES <i>Laboratorios / salas multimedia (en trabajo sin tutela directa del docente necesariamente, a partir del modo de operar usado en el aula) con equipos individuales o compartidos</i></p>
<p>MANIPULACIÓN PREFERENTEMENTE EN PAREJAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- acciones de consolidación y refuerzo (y puesta en común).</li> <li>- transmisión de informaciones: resolución de vacíos de información / opinión / razonamiento.</li> <li>- lecturas interactivas (y puesta en común grupal).</li> <li>- reconocimiento de voz (y actividades de puesta en común grupal; por ejemplo, reconocimiento individual con tutorización de otro aprendiente).</li> <li>- acciones negociadas de consolidación y refuerzo.</li> <li>- acciones negociadas de adquisición y manipulación de léxico, asociadas a actividades y manejo de diccionarios.</li> <li>- acciones y actividades lúdicas.</li> <li>- etc.</li> </ul>

Las sugerencias que se proponen para el ámbito doméstico o privado (el tradicional “trabajo en casa”, singularmente importante en el proceso de aprendizaje de una L2) se presentan como un complemento de las acciones del aula, dotándolas de una interacción, de la que en la actualidad carecen y que el cedé puede brindar. Las limitaciones del producto se quieren suplir con retroalimentaciones que reviertan tanto en el aprendiente como en el aula, en parte basadas en la inmediatez de ciertos *feedbacks*.

<p>EN ENTORNOS PRIVADOS / DOMÉSTICOS</p>
<p>MANIPULACIÓN INDIVIDUAL <i>(con autorretroalimentación / con retroalimentación para el aula)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecturas interactivas (y acciones asociadas, incluidas o no en el cedé).</li> <li>- reconocimiento de voz.</li> <li>- <i>input</i> / acciones / actividades susceptibles de ser usadas en el aula (transmisión de información / resolución de problemas / preactividad(es) de actividades de aula).</li> <li>- acciones de consolidación y refuerzo (y análisis del <i>feedback</i> incluido en el cedé).</li> <li>- post-actividades de acciones de aula.</li> <li>- test / baterías de ejercicios (y puesta en común en el aula).</li> <li>- acciones de adquisición y manipulación de léxico, asociadas a actividades y manejo de diccionarios (y producción asociada a contenidos no incluidos en el cedé).</li> <li>- acciones y actividades lúdicas.</li> <li>- aislamiento de estrategias de aprendizaje y puesta en común grupal.</li> <li>- etc.</li> </ul>

Son éstas posibles implementaciones que insisten en el aprendizaje cooperativo y la interacción aprendiente-máquina / aprendiente-aprendiente, y aprendientes-máquina; la primera de ellas en el entendido que

depuis quelque temps, les recherches en didactique des langues mettent l'accent sur le fait que les tâches qui entraînent uniquement une interaction entre l'apprenant et l'ordinateur ne sont pas suffisantes pour créer l'apprentissage (Chapelle, 1994). Ce n'est pas tant l'ordinateur, mais les tâches et les activités qu'accomplissent les apprenants, qui font la différence [...]. Autrement dit, le succès de l'intégration d'activités qui s'appuient sur la technologie repose essentiellement sur une pédagogie qui distingue nettement entre 'activité' et 'interactivité'. [Mrowa-Hopkins, 2000: 209]

Este propósito se justifica con las investigaciones que determinan que el intercambio entre hablantes no nativos es más favorable que otros para la adquisición de la lengua extranjera. La argumentación se basa en que los fallos en la comunicación, muy frecuentes en estos casos, deben ser resueltos mediante la negociación del sentido por los propios aprendientes [Castañeda, 1997: 37]. En parecidos términos se expresan Hatch (citado por Ellis [2000]) o Beglar [2002: 97], que recoge las ideas de Kumaravadivelu sobre este asunto: Classroom discourse should be a cooperative venture in which discourse is created through the joint effect of both the learners and the instructor<sup>70</sup>. En el caso de la ELAO para ELE, Blake ratifica, en su experiencia de aula con 50 estudiantes de español de la Universidad de California, estas aseveraciones:

From the L2 students' point of view, there exists a relatively long period in which they struggle to communicate in the target language via their own interlanguage, an emerging linguistic system. In order to move toward the target language, SLA research suggests that students must first focus on their own linguistic deficiencies vis-à-vis the target language -what some researchers have described as "noticing the gap" or apperception. In other words, L2 learners must develop their own metalinguistic awareness in order to stimulate a change in their interlanguage [Blake, 2000: 120].

Son pocas las excepciones (Prabhu, citado por Ellis [2005: 23], es posiblemente la más sobresaliente) acerca de los beneficios que la cooperación –en los términos enunciados por Long en su *Hipótesis de la interacción*– puede generar en el proceso de aprendizaje. No obstante, conviene tener en cuenta algunos matices significativos para los efectos de una eventual incorporación no sólo al aula, sino también a un previsible trabajo grupal frente a un programa informático. En primer lugar, las observaciones recopiladas por Ellis [ibídem] de entre la literatura especializada que señalan, en primer lugar, que *these studies do not demonstrate that groupwork results in acquisition; only that it affords the interactional condition to promote acquisition*; y, en segundo lugar, que

---

<sup>70</sup> Son muchas las investigaciones de aula que subrayan este aspecto, sin demasiadas fisuras. No obstante, Long y Larsen-Freeman recuerdan diversas experiencias en la que ese extremo queda en entredicho, que son recogidas por Castañeda y que son las que le permiten concluir que *la conversación, aunque precursora o facilitadora en algunos casos, no es imprescindible para el éxito del proceso* [op. cit.: 38].



There is another reason why group / pairwork may be less effective for language learning than is often claimed. The importance of students attending to form during the performance of a task has been noted earlier. Such activity has been found to occur regularly when the teacher performs a task with students. [...] a study by Williams (2001) suggests that groupwork may not be conducive to students paying attention to form. [...] The actual forms attended to by learners, irrespective of their proficiency, were lexical; there were very few occasions when they addressed grammatical or phonological problems. [...] Groupwork produces greater attention to form when a pre-task activity directs learners' attention to form and the outcome is a written product. [Ellis, 2005: 23-24]

Sobre este particular, la atención preferente que los cederrones conceden a lo formal puede contribuir a reconducir –compensar– el trabajo de los grupos, si bien el producto final esperado –de expresión escrita– resulta más difícil de encajar en el soporte (aunque es posible imaginar otras formas de darle cabida).

Beatty, por su parte, alude al hecho (anecdótico, pero que en este momento no debe ser ignorado) de las limitaciones infraestructurales de muchos centros escolares, en los que a *limited number of computers might in some cases be preferable to a class sets as more limited access is likely to promote collaborative language learning and associated benefits* [2003: 106].

Con todo, tales propuestas cobrarán sentido pleno con arreglo a las características reales de los productos efectivamente comercializados para el sector del ELE.

Sin embargo, anticipamos tres consideraciones: la primera, que el producto ofrezca tales perspectivas de trabajo e interacción, en cuyo caso el docente debe aplicarlas y secuenciarlas en el modo más adecuado a su práctica; la segunda, que el cedé no disponga en absoluto de tales pautas, lo que implica que el docente (o mejor, el equipo docente de forma colegiada) articule otros posibles usos del material, orientados a tales objetivos); y la tercera, derivada de la anterior, la recomendación para que el futuro diseño de nuevos productos incorpore tales posibilidades de trabajo<sup>71</sup>.

En este punto, entendemos como fundamentales las aportaciones de Chapelle [1997: 26-27], tanto para la implementación como para esbozar las proyecciones futuras de la ELAO:

---

<sup>71</sup> Beatty [2003: 150] insiste en la capacidad de cooperación que se puede asociar al uso de la ELAO (de hecho, recuerda que ese principio de colaboración está presente en el diseño de muchos videojuegos), con ejemplos, entre otros, como el siguiente: *In an educational program, having learners register would present opportunities for personalized prompts as simple as: (X student) has given this answer, (insert the answer). (Y student), do you agree?*

If one accepts the tenets of interactionist SLA research [el concepto *interactionist approach* debe ser entendido aquí como aquel tipo de estudio que arroja resultados y documenta el *input* lingüístico y la interacción a que es sometido en el aula], some ideal approaches to CALL design and evaluation are evident. Activities should be designed to create opportunities for comprehension of linguistic input through modification of the normal structure of interaction. We currently see some activities [...] which require application of the principle of “interactional modification”. This principle is also applied to activities with audio and video input in which modifications consists of simplified aural input (e.g., segmented input), textual transcription of the aural language, or elaboration on meaning and usage of the language of the input. These interactional modifications initiated by the learner on input from the computer should yield similar psycholinguistic effects as those in oral face-to-face exchanges<sup>72</sup>. [...] Activities are also needed which provide opportunities for production of comprehensible linguistic output. Activities [...] in which learners’ output consists solely of mouse click, contain no such opportunities. Comprehensible output can occur when learners communicate with each other or interact through language with a computer program.

---

<sup>72</sup> Sobre este aspecto, no obstante, Salaberry [1999: 105] arguye que no hay suficientes estudios que permitan avalar la afirmación de Chapelle.

## 4. ANÁLISIS DEL CORPUS: RESULTADOS

El presente capítulo constituye un resumen de los resultados obtenidos, para cada uno de los productos del corpus, en las tablas de análisis. Se sintetizan, sin voluntad exhaustiva (se remite a las tablas mismas para rastrear el detalle de los datos), algunas de las características de los productos estudiados, y se intentan extraer aquellos rasgos más sobresalientes para el perfil general de este soporte en la enseñanza / aprendizaje del ELE. Asimismo se ofrecen explicaciones adicionales allí donde las tablas se muestran demasiado escuetas o imprecisas, debido precisamente a su carácter de tablas o bien a causa de las particularidades de la obra analizada. Las informaciones de este capítulo pretenden abordar uno de los propósitos de esta investigación: la catalogación y descripción de un número relevante de productos comercializados en la actualidad. Con los datos contenidos en él y la documentación que ofrece el conjunto de tablas incluidas como anexo, se cruzarán variables y se establecerán diferentes comparaciones, de las que dará cuenta el capítulo 5.

Los contenidos de este capítulo se nutren, como se ha dicho, de la información aportada por las tablas; y éstas, de numerosas horas de interacción con los cedés del corpus, recopilando datos, completando actividades, incurriendo deliberadamente en errores para conocer el comportamiento del programa, determinando la validez didáctica de las actividades y explicaciones, etc. Además de las tablas, parte de ese trabajo se quiere ilustrar con capturas gráficas de determinados momentos de la interacción con el programa, entendiendo que estas figuras constituyen igualmente un trabajo no decorativo sino documental importante para corroborar algunas afirmaciones.

Por último, y de acuerdo con lo expuesto, se estima que los contenidos de este capítulo disponen de rigor suficiente como para incluir algunas conclusiones parciales de esta investigación, no sólo para el producto en cuestión, de modo que actuarán como puntos de sostén de las hipótesis de este trabajo, que se desarrollarán principalmente en el capítulo 6.

Los productos que se relacionan a continuación fueron analizados en las siguientes máquinas: un pecé clónico de sobremesa, con sistema operativo Windows XP *Professional*, dotado con diversas aplicaciones y periféricos multimedia, pero catalogable como estándar; en un ordenador portátil, marca ACER, modelo *TravelMate 250*, con sistema operativo Windows XP *Professional*, en este caso sin componentes adicionales; y en un

ordenador portátil marca Compaq, modelo EVO N800V, dotado de Windows XP *Home Edition*, igualmente sin componentes particulares. En los casos de productos multiplataforma (o únicamente Macintosh), se usaron un ordenador Mac G4, con sistemas operativos 9.2.2. y OS X 10.4.7<sup>73</sup> y un Macintosh Pro (sobremesa), con procesador 2 x 2.66 GHz Dual-Core Intel Xeon, y sistema operativo 10.4.11, también con un funcionamiento estándar.

La enumeración siguiente se subdivide en los apartados ya mencionados, y dentro de éstos, en estricto orden alfabético por títulos, cuestionable desde algunos puntos de vista pero razonable a efectos de operatividad y de clasificación.

## 4.1. Cursos

### 4.1.1. *A+ Spanish*

(ANEXO 1, PÁGINA 3)

Aunque en la carátula del cedé el título que aparece es *Let's Learn Spanish*, sus contenidos se refieren únicamente a *A+ Spanish*, y con ese título ha sido catalogado aquí. Posiblemente se trata de una utilización (en este caso para el mercado australiano) de uno de los productos comercializados por Transparent Language, que plantea unos objetivos ambiciosos: *from complete beginners level to intermediate proficiency*, según se enuncia en su portada.

*A+ Spanish* cuenta con un gran repertorio de prestaciones informáticas, pero, en el otro extremo, carece de formulación didáctica y, además, pocas de esas prestaciones técnicas se adscriben en la interacción con el usuario y en el marco de las actividades: casi todas ellas

---

<sup>73</sup> La aparición de los sistemas operativos OX para ordenadores Macintosh, cuya implantación se inicia en el año 2002, bloqueó el funcionamiento de muchos de los productos que funcionaban correctamente con los sistemas previos (el análisis era posible activando la detección de ese sistema previo, pero el mismo devenía torpe y lento, en absoluto apto para ser usado en el aula).

En cambio, los diversos sistemas Windows han reconocido los productos y han mantenido el funcionamiento de modo aceptable, esto es, productos concebidos o contruidos originalmente para Windows 95, Windows 98 o Windows 2000 Millenium ha sido probados con Windows XP, aunque no se ha verificado su funcionamiento en Windows Vista, ya que el lanzamiento comercial de este sistema en 2007 (con numerosos problemas en sus primeras versiones) se produce en un momento ya avanzado de esta investigación.

Por idénticas razones se descartan las comprobaciones con Windows 7, comercializado a finales de 2009. En todos los casos se detallan todos estos aspectos en la ficha de cada uno de los cedés analizados.

se asientan en la presentación de los *inputs* (auditivos) y en la sección de grabación, a la que aludo abajo.

Son, en efecto, quince lecciones organizadas en torno a un extenso conjunto de audios y sus correspondientes traducciones y transcripciones, además de un complejo de explicaciones gramaticales en inglés, de corte morfológico y normativo-descriptivo, todas ellas de pésima visualización. Ese conjunto de audios se distribuye en tres partes (además de una presentación de objetivos de la lección, en inglés): *Oraciones para practicar*, *Lectura* y *Diálogo para practicar*, y se puede articular en muy diversos modos (no todos ellos necesariamente útiles en términos de aprendizaje): audición completa, audición de enunciados y audición palabra por palabra, en cada uno de los casos con velocidad normal o lenta (en este último caso carente de toda naturalidad, pues no se trata de una nueva grabación sino una alteración –casi distorsión– digital de la audición original); a este repertorio de prestaciones se unen otras posibilidades, pues se trata de pantallas cuyas pestañas se pueden ocultar: traducción al inglés, transcripción en español y otras informaciones, como *Word root*, que apunta el infinitivo o el masculino singular de ciertas palabras. Finalmente algunas pantallas laterales, que ofrecen de nuevo la traducción en forma de listado de las piezas léxicas de la unidad, y la sección *Grammar*, con información morfosintáctica del término.

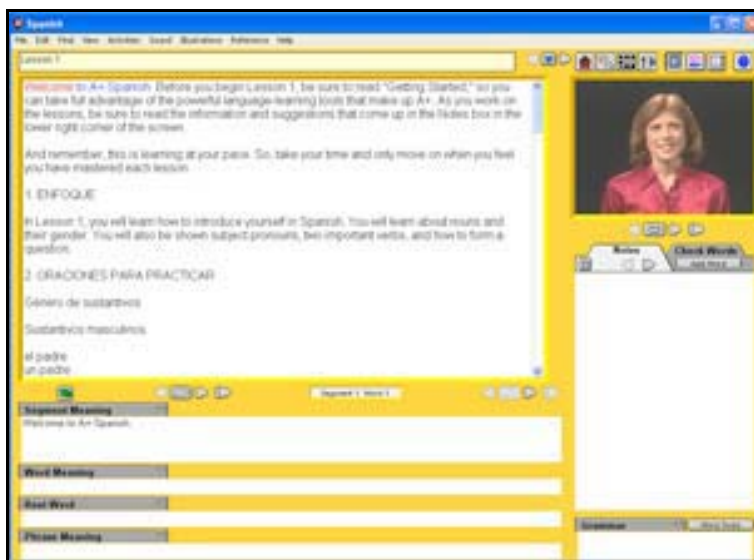


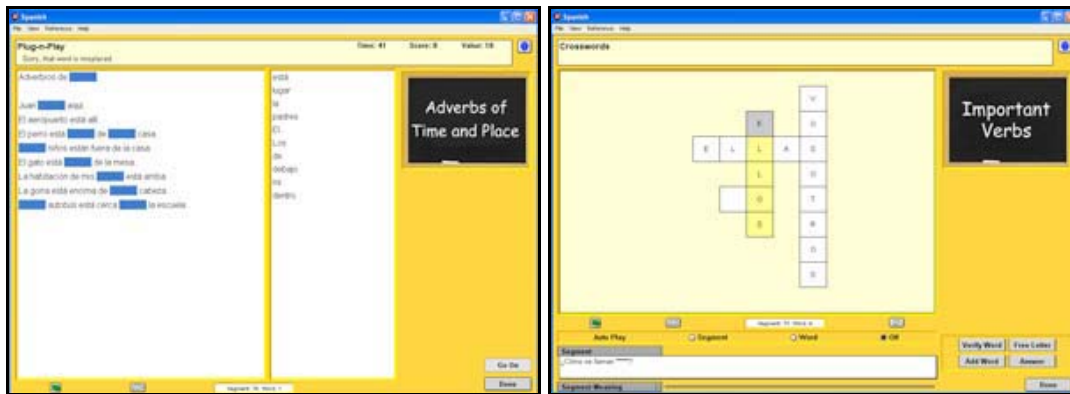
FIGURA 4.1.1.1. Apariencia general de la pantalla de inicio de las lecciones.

La base técnica de todo ello es ingeniosa: cada palabra del audio / transcripción ha sido numerada y también la frase en la que se inscribe, de modo que el programa puede cruzar datos y localizar información. Esa información “numérica” es “pública”: se presenta en un pequeño visor, confuso para el usuario, y le es requerida para seleccionar los contenidos de

las actividades que quiere desarrollar (generados automáticamente a partir del sistema de numeración citado). La opción es seguramente muy sensata ya que concede autonomía al aprendiente, sin embargo el sistema utilizado no lo es, ya que resulta desconcertante para cualquier usuario estándar incluir o seleccionar determinados números y segmentos de texto en los que probablemente no ha reparado.

Como decía, esas prestaciones técnicas se emplazan mayoritariamente en el *input* auditivo inicial de cada lección. Sorprende que las secciones de actividades resulten tan pobres en variedad y en desarrollo técnico (y didáctico): un dictado (palabras o frases cortas), una opción de *drag and drop* para completar frases, un crucigrama y una serie de ordenación de los constituyentes de una frase.

Siendo pues tales presentaciones orales y su transcripción el mayor bagaje del cedé, conviene ahora determinar sus contenidos. Se trata fundamentalmente de muestras de enunciados (frases cortas) de corte audiolingual, con, por ejemplo, listas en las que se presentan las variaciones de toda la conjugación de un tiempo verbal; listas del repertorio morfológico de los determinantes posesivos o demostrativos; y similares: *Ellos tienen una hermana ¿Ellos tienen una hermana? ¿Tienen una hermana ellos? ¿Tienen ellos una hermana?*, que se repite para el resto de personas verbales, con la consiguiente incertidumbre sobre las colocaciones en las formas interrogativas de cada serie.



FIGURAS 4.1.1.2. y 4.1.1.3. Ejercicios en los que el usuario debe trabajar con “adverbios de tiempo y de lugar” (a la izquierda) y con “verbos importantes” (a la derecha). Sin embargo, sólo dos de las diez opciones son adverbios y ninguna de las opciones del crucigrama es un verbo (todas son pronombres personales).

La formulación se inscribe en un aburrido enfoque audiolingual sin otra atención al significado que la que proporciona la traducción. Sobre ello, al usuario se le solicita que repita esos enunciados en la sección de grabación (técnicamente correcta y buena calidad resultante), donde de nuevo se omite cualquier atención al significado, al tiempo que se le supone amparado con las explicaciones gramaticales que le son ofrecidas: simples

descripciones morfológicas, en ocasiones con errores, que se reproducen en las actividades: véase la figura 4.1.1.4.

La sección de grabación se articula posiblemente como el correlato de la audición y en ella se han fundado notables inversiones informáticas. En efecto, los repertorios de grabación se resumen en la repetición de palabras (*Word dictation*), de frases aisladas (*Sentence dictation*) o de frases intercaladas en el diálogo con la máquina (*Conversation practice*). Son modelos convencionales, comunes a muchos de los productos que disponen de grabador. Lo que no es absoluto común es el conjunto de gráficos ofrecidos después de completada la grabación del usuario. Se dispone en primer lugar de un espectograma común de la voz de locutor, seis gráficos para la producción del aprendiente: articulación (*articulation*), volumen (*loudness*), entonación / modulación (*pitch*), duración (*timing*), sonoridad (*voicing*) y un gráfico comparativo de los anteriores.

Al margen del rigor –o no– de tales gráficos, lo que parece fuera de toda duda es la dificultad de interpretación de los mismos (se cuenta con una pantalla accesoria de información general pero ésta no interpreta los resultados sino que relata los tipos de gráficos ofrecidos). Tal inversión informática tiene, a mi juicio, efectos frustrantes ya que para el usuario deviene una información inútil, incapaz de “medir” su grado de aproximación a la pronunciación del locutor nativo.

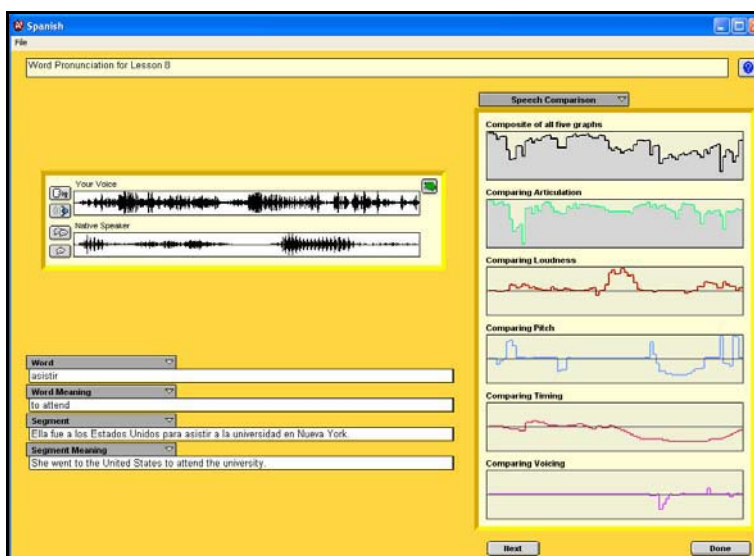


FIGURA 4.1.1.4. Vista (a la derecha de la pantalla) de los gráficos ofrecidos por *A+ Spanish* después de una grabación.

Además de los listados de frases referidos arriba, el material lingüístico se complementa con las secciones *Lectura* y *Práctica de conversación*, articuladas en forma de secuencias de frases en forma de texto. Estas series se caracterizan por su falta de pertinencia y

cohesión, y por una obstinada inclusión y repetición de los pronombres personales en función de sujeto en contextos en los que el habla los omite. A título de ejemplo de todo ello sirva el siguiente caso (enunciado completo perteneciente a *Práctica de Conversación*):

JOSÉ: Clara, ¿Cómo están tus hijos?

CLARA: Mis hijos están bien. Nosotros venimos a Buenos Aires en una semana. ¿Cómo estás tú?

JOSÉ: Yo estoy bien. Yo tengo un perro nuevo.

CLARA: Isabel y Juan tienen un perro negro y gato café.

Para finalizar dos aspectos más, ambos igualmente decepcionantes. El primero, las pantallas de escritura. No son muy frecuentes, pero representan un componente destacado de la actividad del usuario en los ejercicios de dictado.

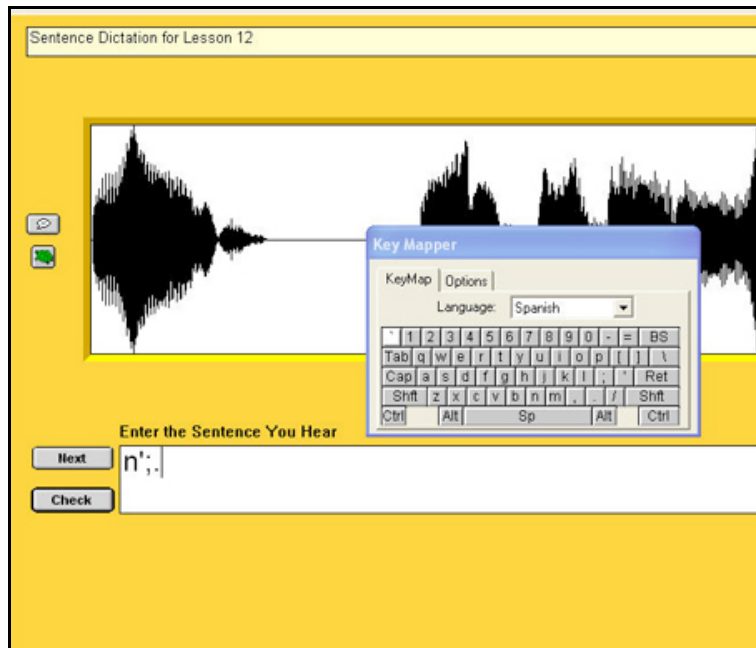


FIGURA 4.1.1.5. Fragmento del teclado virtual que *A+ Spanish* puede activar: a pesar de estar seleccionado “Spanish” en la pestaña correspondiente, ni este teclado ni el del ordenador pudieron producir signos propios del español durante la evaluación en las teclas presuntamente adaptadas.

Estas pantallas están programadas para dar como válidas únicamente las entradas que contengan los signos correspondiente de la lengua meta (la arquitectura del cedé se repite en productos para otros idiomas), pero durante la evaluación fue del todo imposible activar las tildes o las eñes en un teclado anglosajón configurado en español; tampoco lo fue con un teclado inglés sin alteraciones después de seguir las instrucciones para crear un teclado virtual español (véase la figura previa), pues éste carecía de tales signos. El



resultado es que el estudiante no puede completar satisfactoriamente esos dictados y se siente impotente al no poder manipular las opciones del programa.

El segundo aspecto es la pobreza de la retroalimentación. Considerando el carácter cerrado de las producciones del usuario y las prestaciones técnicas del producto (incluida la numeración de todos los segmentos y palabras), no hubiera sido difícil programar determinados mensajes que al menos localizaran el error cometido y reaccionaran ante el mismo señalándose al usuario. Sin embargo, el *feedback* es prácticamente inexistente: si se ha optado por realizar las actividades con un límite de tiempo, el programa brinda una simple indicación de que ese tiempo se agotado; si el ejercicio no está condicionado, un pequeño icono de un sol cubierto con nubes muestra que la respuesta es incorrecta; ese mismo sol sin nubes apunta la corrección.

Un material lingüístico de paupérrima factura audiolingual, una concepción didáctica prácticamente inexistente en la que sobresale un completo desinterés por el significado y un conjunto de prestaciones técnicas interesantes, que sin embargo no encajan en ningún planteamiento pedagógico, son los trazos que parecen resumir este *A+ Spanish*.

#### 4.1.2. CAMILLE: *Español interactivo*

(ANEXO 1, PÁGINA 25)

Producto del ya mencionado Grupo CAMILLE que, como los restantes analizados en este trabajo, resulta sólido en su concepción didáctica y en el servicio que la tecnología le presta, si bien ésta –la tecnología– causa considerables problemas en los sistemas operativos actuales. Otros productos de esas mismas fechas (la obra fue publicada en 1997) han soportado mejor el análisis, con menos problemas de funcionamiento.

La aparición de *Español interactivo*, que tiene en algún modo su continuación en *Español en marcha* (para nivel “intermedio-bajo”), se nutre de los presupuestos nociofuncionales que se extendieron durante esos años y propone su propia versión electrónica de aquellos modos de operar. El plan general de la obra, repartida en dos cedés, es como sigue. Consta de cinco módulos, que a su vez integran una serie de unidades con los contenidos (funcionales y gramaticales) que se detallan así:

##### MÓDULO 1. *Hola*

Unidad 1. *Camille*: presentación del cedé.

Unidad 2. *Me llamo Flaudio*: preguntar el nombre, presentaciones, conocer países europeos (las nacionalidades).

## MÓDULO 2. *En la ciudad*

Unidad 1. *En el bar*: formas sencillas de pedir algo, formas de cortesía (tú y usted), los números del 1 al 20.

Unidad 2. *En el mercado*: formas de comprar una o varias cosas, formas de preguntar los precios, números del 21 al 50.

Unidad 3. *En el supermercado*: preguntar cosas que no conocemos, preguntar el precio de un producto, comprar en un ultramarinos, números del 51 al 100.

Unidad 4. *Hacer la compra*: aprender a hacer la compra, repasar las terminaciones del presente de indicativo, números a partir del 100, aprender el valor de la moneda.

## MÓDULO 3. *Estamos aquí*

Unidad 1. *¿La oficina de turismo, por favor?*: preguntar una dirección, utilizar *ser* y *estar*, vocabulario de la casa.

Unidad 2. *Por favor, ¿el teatro principal?*: preguntar dónde están los comercios, aprender algunos verbos irregulares, aprender más vocabulario de la casa.

Unidad 3. *¿Hay algún supermercado?*: reconocer el itinerario que escuchamos, preguntar por algo que conocemos o desconocemos, aprender más vocabulario de la casa.

Unidad 4. *Ciudades y pueblos*: reconocer quién habla, pedir información turística, aprender y repetir un trabalenguas.

y en el segundo cedé:

## MÓDULO 4. *¿Dígame?*

Unidad 1. *Telefonar al hotel*: solicitar información a un hotel, estudiar los posesivos, describir física y psicológicamente a una persona.

Unidad 2. *Telefonar a una empresa*: explicar lo que hacemos habitualmente, el presente de indicativo, aprender a decir la hora.

Unidad 3. *Telefonar a unos amigos*: aceptar y rechazar invitaciones, expresar una obligación, hablar del tiempo meteorológico.

Unidad 4. *Comunicaciones telefónicas*: preguntar por alguien que no conocemos, repasar el presente de indicativo, "jugar con las palabras".

## Módulo 5.

Revisión de los módulos anteriores.

Junto con estos contenidos, unas secciones fijas, representadas con unos iconos en forma de libros: *Funciones*, *Gramática*, *Cultura* y *Diccionario*. Las secciones *Funciones* y *Cultura*

aparecen vinculadas, en mayor o menor medida, a la unidad, pues de hecho desde las unidades se accede a segmentos concretos de ellas. *Funciones* presenta una serie de exponentes lingüísticos con los que formular un enunciado con un propósito definido: el repertorio es limitado, pero suficiente para las muestras de lengua que se presentan. La sección *Cultura* también se asocia con los contenidos presentados en la unidad, pero entra en colisión con el nivel de lengua de los aprendientes: ocurre con frecuencia que los contenidos objeto de trabajo corresponden a un nivel de lengua muy inferior al de los textos que se presentan en esta sección.

Por lo que respecta a la sección denominada *Gramática*, el acceso a los contenidos es general: se llega al índice, no al aspecto(s) gramaticales que se abordan en la unidad. Los contenidos son los acostumbrados en el nivel inicial formulado en el cedé, aunque el orden de presentación resulta desconcertante (a pesar de que se trata solamente de un índice): *El abecedario, Los sonidos, El artículo, El masculino y el femenino (sustantivos y adjetivos), El plural, Los pronombres de CI, Los pronombres de CD, Doble pronombre, los demostrativos, los posesivos, Los indefinidos, El interrogativo, Las contracciones al y del, El presente de indicativo (verbos regulares y verbos irregulares), Ser / estar / hay, La obligación y la necesidad, El orden de las palabras, Tú / usted y Los números*, una ordenación que no coincide con la aparición de los contenidos funcionales en la secuencia de las unidades. Este índice dispone de traducción al inglés, pero no las explicaciones gramaticales. Y sobre este particular, apuntar que las mismas se pueden catalogar como básicamente estructurales (no hay incidencia sobre valores de uso), con una formulación descriptiva y un repertorio de ejemplos que la ilustran<sup>74</sup>.

Las secciones anteriores son fijas e informativas / receptoras. Junto con ellas, y en ciertos casos con idéntico título, otras cuatro secciones fijas, éstas de carácter interactivo: *Vídeo, Funciones, Gramática y Vocabulario*, que dan paso a presentaciones de *inputs* y actividades (un par o tres en cada una de las tres últimas). En este punto no es claro cuál es el trayecto sugerido al usuario. Las secciones interactivas son las que se presentan como centrales en la pantalla mientras que las informativas parecen un sistema de ayuda, de modo que intuitivamente se opta por las primeras. En ellas, el *input* que se presenta debiera ser suficiente para resolver las actividades propuestas, pero en ocasiones no es así, pues se formulan actividades que no disponen de un *input* específico; en los casos de error, la retroalimentación –que veremos más adelante– remite al usuario a las secciones

---

<sup>74</sup> Algunas de los ejemplos resultan confusos y contradictorios con las explicaciones. Así, por ejemplo, para la entrada de *hay* se refiere el siguiente ejemplo y explicación: **Hay una parada cerca (desconocido: no sabemos si existe una parada)**, que sin duda dista de la enunciación interrogativa, y con tal formulación no expresa desconocimiento en absoluto.

informativas, de modo que el usuario percibe que tal vez debería haber consultado aquéllas antes de abordar el trabajo interactivo. La situación descrita no es grave: las pantallas de información se superponen a las de trabajo, pero no las cierran, de manera que el regreso es sencillo, aunque la sensación de navegación errática persiste.

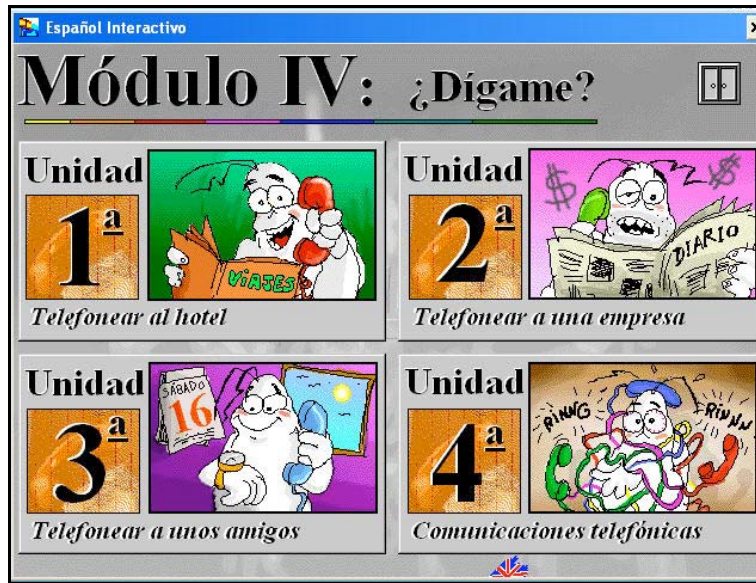


FIGURA 4.1.2.1. Plan general de uno de los módulos de *Español interactivo*.

El componente auditivo es el que mayor peso ocupa en toda la obra. Destaca por el gran número de *inputs* presentados y por la variedad –y en algunos casos originalidad– de las actividades asociadas. Todas las unidades (con la excepción de la final, de repaso) se inician con un vídeo para el que se propone una explotación simple (determinar si las afirmaciones son ciertas o falsas), en la que a pesar de su simpleza se presentan actividades que van algo más allá de la simple comprensión literal y se acercan a procesos de interpretación y/o manipulación de la información recibida.

Los contenidos auditivos reaparecen con frecuencia en todas las secciones, las funcionales, las de gramática y las de vocabulario. Aunque el tratamiento es desigual, se percibe un interés por acomodar las prestaciones técnicas al usuario (por ejemplo, la unidad en la que se aprenden las horas dispone de un reloj parlante, pero es el propio usuario quien pone las horas deseadas en ese reloj para escuchar el enunciado en español, esto es, actúa e interactúa) y también por ajustar las actividades para que existan razones para escuchar (oír y comprender un mensaje para actuar). En el otro extremo, una parte del trabajo de comprensión auditiva se ve mediatizado por unas grabaciones sumamente inexpresivas, con una dicción apagada, y basadas en guiones muy estrictos, carentes de espontaneidad y

con reparto rígido de turnos de habla, con escasa atención a la cooperación entre los interlocutores, incluso considerando el nivel inicial de los usuarios potenciales.

Ciertamente, como hemos apuntado, la creatividad de un gran número de actividades es un rasgo sobresaliente de *Español interactivo*, fiel a sus presupuestos funcionales, donde, a pesar de ser un producto para aprendientes iniciales, las peticiones, por ejemplo, se formulan en presente de indicativo (*quiero...*), en pretérito imperfecto de indicativo (*quería...*) y en pretérito imperfecto de subjuntivo (*quisiera...*), con el énfasis puesto en el significado. El tono amable de las ilustraciones, el apoyo constante en la L1 (francés o inglés), la variedad de ejercicios, el esfuerzo tecnológico en la integración de destrezas<sup>75</sup> o la constatación de estar expuesto a numerosas muestras de lengua controladas contribuyen a que el producto contenga ingredientes serios para propiciar el aprendizaje.

Entre los aspectos inmaduros del cedé, los siguientes. El más perceptible, a tenor de los datos extraídos de las tablas de análisis, la citada disociación entre los componentes de cada unidad (funcionales, gramaticales y léxicos). Entendiendo –y así se puede certificar– que la concepción del producto es esencialmente funcional, las secciones de *Gramática* y, en mucho menor medida, la de *Vocabulario* se muestran poco solidarias en contenidos (e incluso en forma de operar, como veremos): no se recuperan cohesionadamente los contenidos de unas a otras, en especial los de los vídeos –el *input* más abierto– para las secciones de *Gramática* o de *Vocabulario*, ni entre *Funciones* y, especialmente, *Gramática*. Así, por ejemplo, la descripción física y psicológica de personas se resuelve en *Funciones* con el verbo *ser* (y con el verbo *llevar*, para los vestidos), pero en la sección *Gramática* se aborda el trabajo con *ser* y *estar* (y *haber*).

Y sin dejar de lado este asunto, se puede concluir que el trabajo gramatical es otro de los puntos débiles del cedé. A diferencia de lo que sucede en otras secciones, el trabajo específicamente gramatical acostumbra ser muy mecánico, con contextos insuficientes y generalmente sin atención al significado. Es seguramente legítimo conceder al cedé una función de consolidación de la morfología (a base, preferentemente, de la repetición), pero ello no justifica determinados modelos de ejercicios, por ejemplo, los que se formulan con los demostrativos (selección de *este*, *ese* y *aquel* y sus flexiones) a partir de una serie de dibujos y una frases aisladas que dan lugar a una total indeterminación respecto a los

---

<sup>75</sup> Tal vez el mejor ejemplo sea una de las actividades del Módulo 4. Se ofrece a los usuarios un texto –una visita guiada al Museo del Prado– con huecos, que deben leer para completar (mediante el teclado: lo más próximo a la expresión escrita) con *ser/ estar/ haber*; en la pantalla posterior se ofrece el mismo texto pero con la posibilidad de la audición completa del mismo, que puede servir tanto de comprobación del ejercicio como de ayuda (audición selectiva) para la tarea gramatical propuesta.

usos de los demostrativos (el programa únicamente almacena como correcta una solución); algo semejante ocurre con la conjugación verbal, configurada como simple copia (por lo demás de verbos de escaso rendimiento en el nivel) o los posesivos. En otros casos, las series son largas y monótonas (*un / una*, sin oposición a otras formas de artículo o la ausencia) o mal resueltas (por ejemplo, la discriminación auditiva entre el tratamiento de *tú / usted*, que se acaba resolviendo con la atención en la primera palabra, repetida en toda la serie: *oiga / oye*) o decepcionantes (la oposición *ir / venir* se articula básicamente como una revisión de la irregularidad estructural de la conjugación sin apenas realzar el constaste de significado).



FIGURAS 4.12.2. y 4.12.3. Modelos de trabajo gramatical en el cedé.

También deficiente, el sistema de grabación, prácticamente inútil (y que además genera conflictos de funcionamiento en el disco), incapaz de ofrecer ningún tipo de retroalimentación más allá de la repetición del modelo. Aunque muy poco utilizado (apenas hay ejercicios asociados con la grabación, a pesar de que se intenta integrarlos en intercambios dialogados), el sistema es rudimentario y complicado, y no propone nada más que la simple repetición (despojada por tanto de atención al significado).

El tercero de los bloques interactivos es el que corresponde a *Vocabulario*. En esta sección conviven las presentaciones pasivas (audición de piezas léxicas, con frecuencia descontextualizadas) y las actividades. Entre estas últimas es constante la denominada *Glosario*, en la que se presenta el vocabulario y sintagmas usados durante la unidad con su audio y traducción al idioma elegido al inicio, y que el usuario puede "mezclar" y generar así un ejercicio de asociación del término con su traducción. El trabajo es por lo general sensato, incluso en las pantallas en que no existe actividad, ya que es el usuario el que debe pulsar sobre las imágenes para acceder al sonido (y es, en efecto, el papel asignado al audio su principal atractivo), aunque en ocasiones la atención en la retención conlleva una

sobrecarga cognitiva, pues se proponen trabajos donde la atención se centra en otros aspectos (por ejemplo, se presenta el vocabulario de la ciudad y se proponen una actividad en la que la atención se centra en locuciones prepositivas / adverbiales: *al lado de, en frente de, junto a*, etc.).

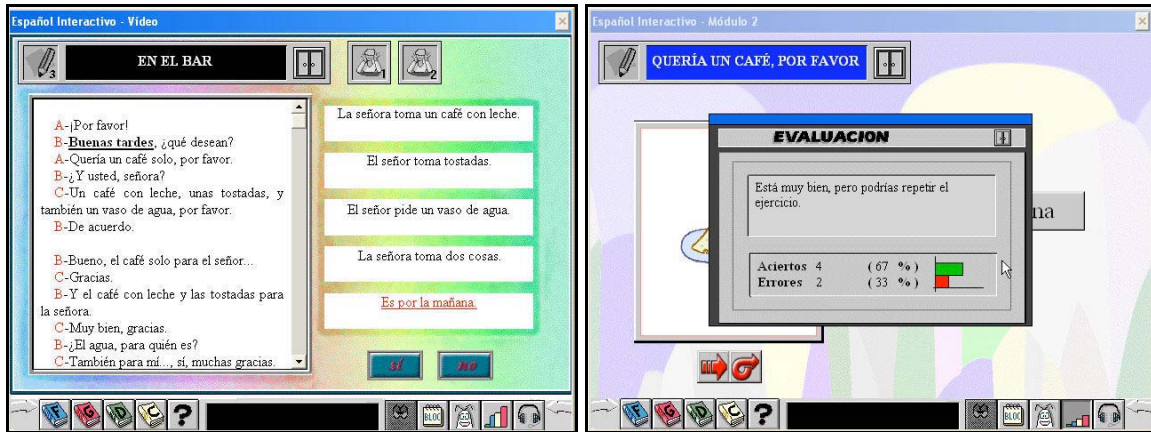
Completado este panorama general de *Español interactivo*, apuntaremos el débil papel de la corrección y la retroalimentación. El conjunto de ejercicios es francamente amplio y variado, pero resulta muy infrecuente el acceso a las soluciones en el caso de error. Las respuestas correctas se corroboran con tediosos mensajes de felicitación, y lo mismo sucede con las incorrectas (“¿Estás seguro?” / “Piénsalo mejor” / “No”, etc.), pero no se ofrece la solución del ejercicio. En los modelos más estructurales (por ejemplo la conjugación) se puede optar por consultar la sección fija de *Gramática* (que cuenta con acceso directo<sup>76</sup> a los contenidos del ejercicio), pero no sucede lo mismo con otras series, en las que simplemente se considera la respuesta como incorrecta (se notifica y se borra automáticamente la selección o la palabra escrita). Sin embargo, una de las excepciones a todo ello es el trabajo de comprensión auditiva que se lleva a cabo con los vídeos: en esos casos, si la respuesta es incorrecta el programa señala la transcripción del vídeo donde se halla la respuesta esperada (figura 4.1.2.4.).

El procedimiento es interesante en la medida en que da lugar a una observación y reflexión autónomas, pero lamentablemente el programa no se prodiga en alternativas como ésta. Por otra parte, la única retroalimentación que proporciona el programa es una estadística en porcentaje de aciertos y errores referida al ejercicio concreto que el usuario desarrolla: consiste en un mensaje / recomendación que pronto se percibe como estándar (asociado al porcentaje), que va desde volver a leer la ayuda o a usar el bloc de notas a sugerir que se repita el ejercicio (figura 4.1.2.5.).

---

<sup>76</sup> Es una decisión didáctica arriesgada, sin duda. Por un lado fomenta la autonomía y el control de aprendizaje del usuario, pero por otro puede dar lugar a cierto cansancio y a la percepción del que el proceso de corrección es ajeno al trabajo mismo del cedé.

No es función de este estudio formular lo que podía “haber habido” en un producto, pero ciertamente el acceso a unas pantallas similares, con algunas explicaciones adicionales hubiera aumentado la sensación de utilidad; en la medida en que el programa es capaz de reconocer que la forma seleccionada es incorrecta, no es demasiado complejo añadir una explicación (el caso se complica cuando el *input* introducido por el usuario es escrito).



FIGURAS 4.1.2.4. y 4.1.2.5. Dos de los modelos de retroalimentación del cedé.

Y retomando el asunto mencionado de contenidos disociados, permítanse unas palabras acerca de la sección del *Cultura*, –que aparece entre las fijas en el menú–, no mencionada hasta ahora. Se trata de un conjunto de informaciones (sin actividades asociadas) organizadas en una red de hipervínculos. Las informaciones son razonables respecto a los hechos y comportamientos socioculturales e incluso pueden aparecer directamente asociadas a los contenidos que se tratan, es decir, que si la unidad aborda las compras, la activación de la sección aporta información específica sobre los comercios, tipos, horarios, etc. No obstante, cabría señalar lo siguiente: en primer lugar, el nivel de lengua exigido para esos textos es seguramente mucho más alto que el nivel esperado del usuario meta; en segundo lugar, no se vertebra ninguna actividad asociada (ni de comprensión lectora ni de retroalimentación para los contenidos funcionales): se trata de una recepción pasiva; y finalmente, el conjunto de informaciones dispone de una serie de hipervínculos a datos asociados (a otras páginas o a imágenes, éstas pueden propiciar en ciertos casos la comprensión lectora, pero no necesariamente), pero el regreso se lleva a cabo mediante el botón de retroceso, de modo que la navegación (a modo de página web) puede resultar compleja.

*Español interactivo* presenta, por consiguiente, numerosos aspectos sobresalientes en la concepción del cederrón como instrumento de aprendizaje, algunos no del todo maduros, pero que progresarán en trabajos posteriores del grupo CAMILLE (véanse, más abajo). De entre los señalados rescatamos la sensata concepción de lo multimedia; el papel relevante –bien administrado– de la traducción a la L1, en especial para arropar a un usuario que trabaje de forma autónoma, y en ese sentido las buenas tentativas para, precisamente, dotar de autonomía al aprendiente (con aspectos tan sumamente obvios como anunciar los objetivos de cada una de las unidades); el extraordinario peso de lo auditivo y también el esfuerzo por generar un espacio de trabajo afectivo y efectivo.



### 4.1.3. CAMILLE: *Español en marcha*

(ANEXO 1, PÁGINA 48)

Obra fechada en el mismo año que *Español interactivo* y firmada por los mismos autores, no se puede afirmar que este *Español en marcha* sea necesariamente la continuación de *Español interactivo*, pero lo cierto es que sus contenidos arrancan en cierto modo donde concluían los de aquélla, una sucesión detectable sobre todo en el componente gramatical acogido. *Español en marcha* declara dirigirse a un aprendiente de nivel “intermedio bajo” y presenta y aborda los tiempos de pasado en español y el futuro; *Español interactivo* había circunscrito sus contenidos gramaticales al presente de indicativo exclusivamente.

En cualquier caso ni la estética ni la configuración general de las unidades de este cedé se asemejan a las de aquél. Y en este sentido la ordenación refleja una diferencia capital: la desaparición de los contenidos funcionales tal y como se presentaban en *Español interactivo*. Se ofrecen ahora cuatro secciones presentadas sin ningún orden jerárquico (en forma de zigzag, a diferencia del anterior planteamiento de izquierda a derecha, que inducía, a la práctica, a un orden de trabajo). Por lo demás la cantidad de información es ahora menor (menor número de vídeos y de ejercicios): todo el material tiene cabida en un solo cedé.

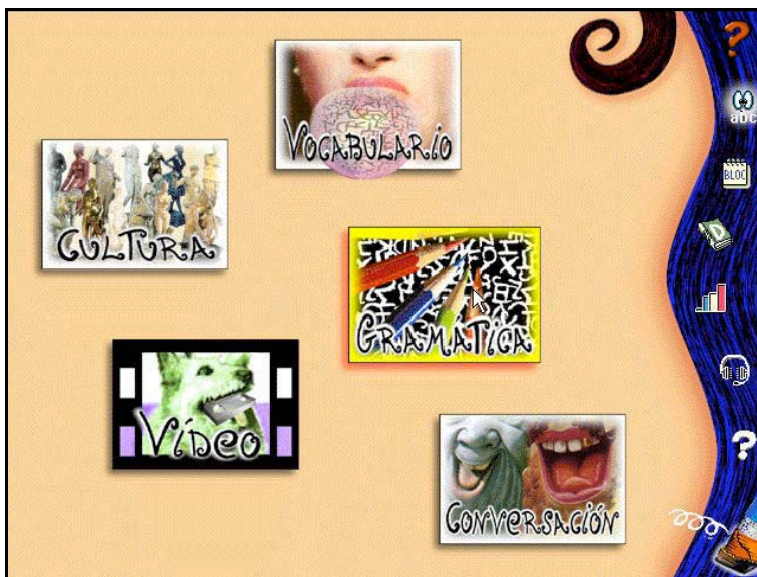


FIGURA 4.1.3.1. Menú principal de *Español en marcha*: en el centro, sin orden jerárquico, las secciones que teóricamente disponen de ejercicios (no sucede así con la de *Cultura*). En el margen derecho, secciones “fijas”, ayudas o prestaciones.

El planteamiento general de la obra es como se refiere a continuación, según las referencias relatadas en el propio *cedé* y las observaciones extraídas tras el análisis, que en algunos casos matizan o no validan las citadas referencias, pues, en efecto, no se han podido constatar que algunos de los contenidos anunciados sean realmente objeto de trabajo o, de serlo, lo son de una manera tangencial.

#### A) CONVERSACIÓN

- *¿Te ayudo?:* Pedir ayuda. Ofrecer ayuda y aceptarla o rechazarla. Peticiones.
- *¿Qué te ha pasado?:* Expresar sorpresa, alegría, interés y tristeza.
- *¿Has estado alguna vez en...?:* Hablar del pasado: preguntar por un lugar sin determinar fecha.
- *Glosario:* Recopilación del léxico empleado en la sección.

#### B) GRAMÁTICA

- *¿Qué has hecho hoy?:* El pretérito perfecto: los verbos regulares principalmente. Usos.
- *Hemos hecho reformas:* El pretérito perfecto: uso con las partículas *todavía / ya*. Perífrasis de obligación, vocabulario específico.
- *Hemos llegado esta tarde:* El pretérito perfecto: los verbos irregulares principalmente.
- *Ayer me quedé en casa:* El pretérito indefinido: morfología de los verbos regulares.
- *Ayer fui al cine:* El pretérito indefinido: morfología de los verbos irregulares.
- *Paco nació en 1963:* El pretérito indefinido para la expresión del contraste entre la primera y la tercera personas del singular (revisión de la morfología).
- *Este año / el año pasado:* Contraste pretérito indefinido / pretérito perfecto: marcas temporales.
- *Estos días / en 1996:* Contraste pretérito indefinido / pretérito perfecto: usos.
- *Un día normal:* Contraste entre el pretérito indefinido – pretérito perfecto / pretérito imperfecto: distinción acción / circunstancia.
- *Estaba muy bueno:* Contraste pretérito indefinido – pretérito perfecto / pretérito imperfecto: reconocer acción / circunstancia.
- *¿Qué te ha pasado?:* Contraste pretérito indefinido – pretérito perfecto / pretérito imperfecto: práctica (I).
- *El otro día:* Contraste pretérito indefinido – pretérito perfecto / pretérito imperfecto: práctica (II).
- *Me duele todo:* Contraste pretérito indefinido – pretérito perfecto / pretérito imperfecto: práctica (III).
- *Cuando era joven...:* Pretérito imperfecto: antes / ahora.
- *¿Qué haces?:* Perífrasis verbales: pasado / presente / futuro.

- *Salud, dinero y amor*: Futuro: morfología y uso como predicción.
- *Glosario*: Recopilación del léxico empleado en la sección.

### C) VOCABULARIO

- *¿A pie o en coche?*: Medios de locomoción.
- *De viaje*: Léxico de los viajes.
- *El cuerpo humano*: Partes del cuerpo.
- *¡Qué carácter!*: Estados, sentimientos y actitudes.
- *Glosario*: Recopilación del léxico empleado en esta sección.

### D) VÍDEO

#### D.1) ¡BUEN VIAJE!

- *Confirmar la reserva de vuelo*: Uso del pretérito indefinido. Preguntar y dar informaciones sobre hechos del pasado.
- *Comprar un billete de autobús*: Intercambio comercial. Obtener información acerca de horarios y precios. Peticiones.
- *Comprar un billete de tren*: Intercambio comercial. Obtener información acerca de horarios y precios. Peticiones.
- *Alquilar un coche*: Intercambio comercial. Peticiones.

#### D.2) ¡HAY QUE CUIDARSE!

- *La clase de aeróbic*: Dar indicaciones. Léxico del cuerpo. Relato de acciones simultáneas.
- *No me encuentro bien*: Hablar de dolores. Descripciones (mayoritariamente en presente).
- *Me duele la cabeza*: Dar consejos. Contraste pretérito indefinido / pretérito perfecto / imperativos.
- *Buscar pareja*: Hablar de uno mismo: expresión de gustos, descripción psicológica (condicionales).
- *Mi media naranja*: Hablar de otras personas, comparaciones.
- *La sanidad*: Documental sobre el servicio público sanitario (descripciones, vocabulario especializados, datos culturales).

#### D.3) NECESIDADES

- *Cambio de divisas*: Intercambio comercial, preguntar y obtener informaciones diversas.
- *Buscar un piso*: Contraste pretérito indefinido / pretérito imperfecto.
- *Alquilar un piso*: Intercambio comercial: descripciones, obtener información.
- *En el restaurante*: Elegir el menú. Uso del pretérito indefinido.
- *La cocina española*: Documental sobre la gastronomía española: descripciones, instrucciones, impersonales con "se".

## D.4.) EL TRABAJO

- *Una entrevista de trabajo*: Contraste pretérito imperfecto / pretérito indefinido - pretérito perfecto. Hablar de uno mismo.
- *Un trabajo temporal*: Contraste pretérito imperfecto / pretérito indefinido - pretérito perfecto.
- *El DELE*: Información sobre el DELE (intercambio de información, con peso de las instrucciones y las perífrasis de obligación).
- *La universidad*: Documental sobre la universidad española. Descripciones. Vocabulario asociado.

En un primer momento, lo que sobresale es, por una parte, la desaparición explícita de los contenidos funcionales –que no obstante perviven en las secciones– y, por otra, la aparición de la sección *Conversación*, con un resultado general en el coexisten destrezas y habilidades junto con conocimientos presuntamente explícitos (en especial la sección de *Gramática*). El conjunto vuelve a apostar por la capacidad de decisión del aprendiente (aupada posiblemente por su mayor competencia lingüística), aunque el tributo que hay que pagar tiene que ver con la dificultad para seleccionar un trayecto de aprendizaje<sup>77</sup>. Y así, al margen de la decisión respecto a las cuatro secciones citadas del menú principal, si nos adentramos en la obra, resulta difícil establecer itinerarios cohesionados. Por ejemplo, si se selecciona la sección *Conversación* en el menú inicial y, en ella, la subsección *¿Te ayudo?*, en la que se practican el ofrecimiento y el rechazo<sup>78</sup> de ayuda (en una secuencia “ambientada” en una estación de tren); desde esta misma pantalla se puede “navegar” (sin regresar al menú inicial, y presumiendo por lo tanto una vinculación entre los contenidos) a una pantalla de grabación (de repetición de los intercambios previos) y a un vídeo; si se opta por visualizar el vídeo, se ofrece al usuario una escena en la que un individuo compra un billete de tren: el intercambio no guarda relación alguna con la pantalla de punto de partida: la única relación es la idea de “tren” (tampoco el vocabulario es común). La sensación de desconcierto del usuario puede ser notable; y la percepción de dispersión, muy acusada. En este sentido, resulta paradójico que el cuadernillo que acompaña al cedé sí recomiende proseguir las actividades gramaticales en el orden de aparición.

---

<sup>77</sup> En ello tiene que ver la pérdida de uno de los aspectos valiosos de *Español interactivo*: el anuncio, aunque somero, de los objetivos principales al inicio de cada sección. Ahora el usuario se adentra en unas secciones sin conocer los fines perseguidos.

<sup>78</sup> Algunos de los objetivos señalados en el cuadernillo no se ajustan por completo a la realidad del producto. En este caso –un simple ejemplo– el rechazo de ayuda apenas cuenta con un único ejemplo, y su rendimiento de uso es dudoso.

La inclusión de la sección *Conversación* –con entidad propia– pudiera dar a pensar que este cedé supone una reconducción de la pobre concepción de lo oral en *Español interactivo*. No es así. Se agrupan aquí por lo general fragmentos breves para la comprensión auditiva (enunciados que se deben asociar con dibujos) con un tratamiento posterior que se suele resolver con el redactado de algunas palabras y opcionalmente una grabación con idénticas características de las cedé previo. La ineficacia del sistema, que no presta atención al significado, se puede ver aquí incrementada por el hecho de que los usuarios meta disponen de una mayor competencia de la lengua y no parece fácil que hallen motivos para esa producción, que no produce ningún tipo de corrección, ni retroalimentación (de hecho ni queda registrada en el sistema de estadísticas que describiré más abajo). Con tal precariedad técnica hubiera sido, por ejemplo, más razonable proponer una grabación en la que el usuario seleccionara previamente una opción (entre tres, pongamos por caso) que resultara coherente y/o correcta en un enunciado y que el programa ofreciera, después la grabación del usuario, la opción adecuada a modo de corrección (en la actualidad se suele ofrecer el modelo). La comparación con el modelo –ofrecido a posteriori– quedaría salvaguardada pero también se incidiría sobre el significado y, según el diseño de la actividad, sobre aspectos funcionales.

Otras novedades de *Español en marcha* son la ampliación al alemán de los idiomas de ayuda, una más clara, efectiva e interactiva guía de ayuda y un tratamiento renovado de los indicadores de progreso del aprendiente (a los que me referiré más abajo). Sin embargo, se mantienen las que había denominado “secciones fijas”, con las deficiencias también señaladas, entre ellas el corte excesivamente descriptivo y estructural para las informaciones gramaticales. En otros casos, las informaciones son prácticamente idénticas a las de *Español interactivo*: es el caso de la sección *Cultura*, que reproduce muchos de aquellos textos<sup>79</sup> o de la sección (fija) *Conversación*, que repite una parte de los contenidos del libro *Funciones*.

De regreso a las novedades, nos detenemos en la retroalimentación del programa en relación con las producciones o (inter)acciones del usuario. Señalada como una de las principales carencias de *Español interactivo*, la deficiente retroalimentación, tanto técnica como pedagógica, de *Español en marcha* imprime un cambio notable en este sentido, y apuesta por lo tecnológico para establecer una serie de recursos que permiten el

---

<sup>79</sup> Si en *Español interactivo* la inclusión de textos superiores al nivel esperado daba lugar a que el rendimiento de las informaciones fuera escaso, en *Español en marcha* podrían haberse explorado formas de trabajo (comprensión y actividades asociadas a lo sociocultural), acomodadas a unos aprendientes con capacidad ya para entender esos fragmentos, al menos en su mayor parte.

seguimiento<sup>80</sup> del aprendizaje, y se ponen en relación con el concepto de autonomía y el control del propio aprendizaje. En primer lugar, el programa conserva los datos de anteriores sesiones en el disco duro, de manera que se recuperan informaciones sobre el trabajo previo, aspecto clave para calibrar el progreso, que es la gran propuesta en este sentido. En segundo lugar, la cantidad de datos disponibles: las sesiones realizadas (que incluye los ejercicios realizados más de una vez en la misma sesión o en sesiones diferentes), el tipo de ejercicio (vocabulario, gramática, vídeo, etc.), la fecha y hora en que se realizan, el tiempo total invertido en la sesión y el tiempo concreto en completar un ejercicio, el número de preguntas del ejercicio, el número de intentos y el número de aciertos (y a partir de él, los porcentajes)... La cantidad de información es ingente –y posiblemente excesiva por innecesaria para el usuario y por la dificultad de observación / comparación en un momento avanzado del trabajo y, por otra parte, de mediana utilidad para el docente que revise esos datos–, pero de ella es rescatable sobre todo la capacidad de medir progreso: en el número y porcentaje de aciertos por sí mismos y en relación con sesiones previas y en el número de intentos empleado (y en ocasiones el tiempo) para resolver con éxito la serie de ejercicios. La responsabilidad de ese control corresponde esencialmente al aprendiente, quien puede obtener resultados valiosos sobre su aprendizaje. Con todo, y a pesar de la validez de estas herramientas, se echa en falta corrección y retroalimentación pedagógicas, como ya sucedía en *Español interactivo*.



FIGURAS 4.1.3.2 y 4.1.3.3. Dos capturas de las estadísticas que proporciona el cedé en pantallas superpuestas. A la izquierda, con valores comparativos entre sesiones (en algunos casos con repetición de los mismos ejercicios). A la derecha, valores absolutos para una sesión.

Ciertamente, el gran despliegue técnico, útil sólo en parte, parece haber arrinconado la retroalimentación pedagógica, al menos en términos en lo que se refiere a la corrección

<sup>80</sup> El propio usuario puede acceder a las informaciones que se explicarán, pero también el docente puede acceder a los datos referidos a todos los usuarios registrados en la pantalla inicial.

lingüística. El programa representa un cambio –tal vez calificable como “avance”– con respecto a su antecesor, ya que en la mayoría de pantallas se ha incluido ahora un pequeño botón que ofrece las soluciones a los ejercicios o, cuando procede, las brinda automáticamente. Claro está que se resta capacidad de autonomía al aprendiente, si es que la búsqueda de soluciones en las secciones fijas de ayuda podía ser calificada como tal, pero se gana en inmediatez y se da sentido a la corrección negativa. Sin embargo, se sigue echando a faltar información relativa a la corrección.

Nuevamente el gran valor del cedé es la percepción de exposición a una notable cantidad de *input* audiovisual (asociado con contenidos multimedia). Y nuevamente también, una de sus debilidades es también el poco cuidado puesto en las interacciones entre los actores y en la construcción de los diálogos de los vídeos, que, ajenos a razonables interacciones en términos de uso, limitan su utilidad a tres preguntas de comprensión auditiva preferentemente literal y aparecen inhabilitados para otras observaciones de mayor calado funcional [Llobera, 2008]. Igualmente endeble, el trabajo gramatical, de corte estructural, que gravita exclusivamente sobre los tiempos de pasado (excepto una de las pantallas). El trabajo se reparte entre el relacionado con la morfología verbal, mecánico y repetitivo –pero tal vez útil para determinados aprendientes–, y el dedicado al contraste de los tiempos de pasado. En estos últimos ejercicios, la insuficiencia de los contextos da lugar a enunciados en que es posible más de una opción válida, si bien el programa únicamente acepta una en la mayoría de los casos. Subrayo lo de “la mayoría de los casos” porque, excepcionalmente, el programa admite varias respuestas correctas (que comportan en algunos casos combinaciones de hasta tres palabras), lo que –en esta oportunidad sí– representa un gran avance en lo pedagógico. Como en otras obras, las respuestas válidas están automatizadas y almacenadas en el programa de modo que no es precisa una inversión tecnológica superior a la que se necesita para almacenar una única respuesta. Lamentablemente, como he apuntado, el programa no explora en la retroalimentación para dar pie a la inferencia de la corrección de otras alternativas ni tampoco extiende esta actuación a otras pantallas del cedé.

Igualmente hemos de comentar que *Español en marcha* presenta un diseño divertido e informal, aunque algo sobrecargado y estridente, para garantizar determinados procesos cognitivos exigidos, ya que el cedé funda muchas de sus actividades en los dibujos, en ocasiones de forma excesiva (con frecuencia actividades acogidas en la sección de *Gramática* entrañan únicamente un problema léxico que debe resolverse con la observación de las ilustraciones). Con todo, y en comparación con *Español interactivo*, la presencia de textos en pantalla es muy superior ahora, casi siempre para completar huecos gramaticales, en algunos casos –como el de la figura siguiente– con un planteamiento gráfico inaudito.

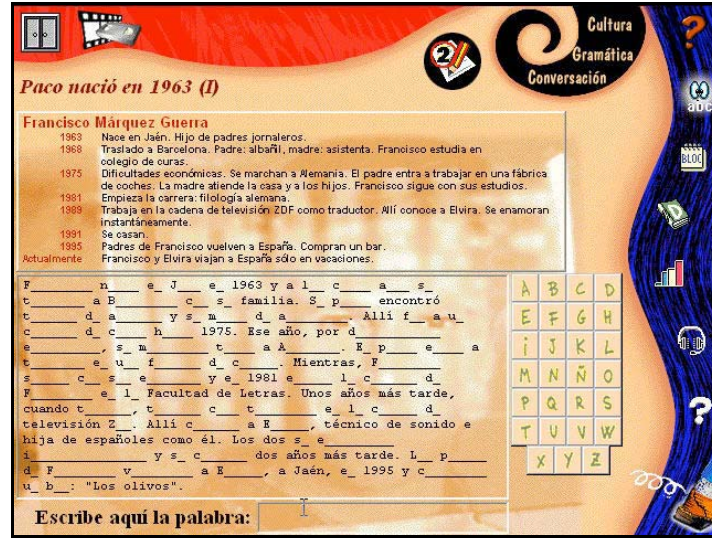


FIGURA 4.1.3.4. En la parte inferior, segmento de trabajo –transformación gramatical– de enorme complejidad visual gráfica y cognitiva, y posiblemente pobre rendimiento.

Completamos esta revisión del cedé remarcando el limitado trabajo con el léxico. Conceptualmente la obra distingue ahora entre *Diccionario* (obra de consulta bilingüe con 1500 entradas), *Glosarios* (listados de piezas léxicas aparecidas en las secciones de *Conversación*, que cuentan con traducción y la posibilidad de asociar el término español con ellas) y la sección interactiva *Vocabulario*, que ciertamente cuenta con ejercicios, pero que es la más reducida de todo el cedé con apenas cuatro subsecciones. En alguna de ellas, no obstante, se explora un aspecto que aparece marginalmente en el cedé: la insistencia, el refuerzo, esto es, ejercicios que se repiten en modos próximos y que, en el caso del léxico, pueden contribuir a la retención. Es, como digo, un aspecto apenas insinuado pero que parece razonable en el trabajo con una máquina, siempre que se formule como opcional.

Contenidos más reducidos, algunas aportaciones tecnológicas interesantes pero también persistencia de problemas didácticos en la presentación de *inputs* y trabajos asociados son los trazos fundamentales de *Español en marcha*. Algunos de ellos perfectamente rescatables para el concepto de ELAO.

#### 4.1.4. *iClaro que sí!*

(ANEXO 1, PÁGINA 71)

Con el título genérico de *iClaro que sí!* se agrupa un amplio repertorio de recursos sobre papel y electrónicos del que este cedé forma parte. Los componentes de *iClaro que sí!* han



sido publicados por una editorial con un extenso catálogo –y experiencia– en productos con formato cederrón, Houghton Mifflin. A pesar de ello, el producto incurre en deficiencias graves, de los que destacamos en primer lugar las referidas a los problemas que genera para una navegación autónoma.

Es verdad que el producto se declara como material complementario y subordinado al libro de texto principal, pero también lo es que su organización en capítulos no se corresponde con las lecciones del libro, unos capítulos que por lo demás no ofrecen, en el cedé, descripción alguna de sus contenidos: solamente un dato –en ocasiones confuso– sobre sus subsecciones (*Vocabulario, Gramática, "Aplicación" y Juegos*, y, además, en los capítulos pares, seis de un total de doce, un vídeo). Si a ello añadimos que las pantallas de todas y cada una de las secciones y subsecciones son idénticas (salvo el pequeño título superior) y que la navegación esperada es la lineal, con un sistema de pequeñas flechas de avance y retroceso, obtendremos el resultado de un conjunto monótono en el que es fácil sentirse desorientado, sin recursos ni indicaciones para actuar con el producto. Yendo un poco más allá, es patente la falta de concepto asignado al cedé en relación con el resto de los materiales de aula de esta serie. Si comúnmente el cederrón se asocia con el trabajo autónomo, la concepción de éste no lo facilita en absoluto.



FIGURA 4.1.4.1. Apariencia general del menú de *¡Claro que sí!*

La arquitectura tecnológica del cedé se muestra asimismo dispersa. Aunque su factura es por lo general<sup>81</sup> limpia, contemporánea (se dirige a un público eminentemente joven, universitario o pre-universitario), y la visualización impecable (se acomoda a la totalidad de la pantalla con buena resolución) con tipografías bien seleccionadas, una parte del cedé se desmarca de este tono. En concreto, todas las explicaciones gramaticales se abren no en el cedé sino de modo externo en un navegador de internet. No se trata de páginas *online* (lo que resultaría justificado) sino de un fichero local que es necesario cerrar para regresar al cedé. El diseño de esa página es francamente deficiente, con una sobrecarga de datos (son necesarios desplazamientos verticales), tipografías pequeñas y de peor legibilidad, y desmerece por completo la estética (no necesariamente de utilidad) del cedé. Considerando que la información contenida en el cedé es de un tercio de su capacidad no parece que haya razones para haber emplazado esas explicaciones fuera del mismo.

La organización errática y la desorientación en la navegación, entre otros factores, reflejan una falta de criterio para establecer qué esperan los autores del trabajo con este cedé. El libro de texto y los restantes soportes en papel siguen teniendo un papel central, lo cual puede ser, probablemente razonable, pero no legitima la ausencia de caracterización de la misión del cedé. Baste por ahora un ejemplo. La sección *Aplicación* propone en todos los casos un ejercicio de expresión escrita que no guarda relación con ninguna de las interacciones del cedé y para ello ofrece una pequeña pantalla de escritura que puede ser imprimida “to share with your classmates”, esto es, no se vincula a lecturas o audiciones del producto en tanto que contenido multimedia: la reacción más inmediata ante este tipo de trabajo es la de por qué hacerlo en la pantalla del cederrón si es más sensato el redactado en un cuaderno o con un procesador de textos, con mejor visualización, con posibilidades de guardar el escrito para posteriores revisiones... La alternativa que ofrece el cedé es casi surreal para un producto fechado en 2004. En general, para los ejercicios de escritura como el que aquí mencionamos (aunque también para otros), el programa ofrece dos propuestas: cerrada (con correcciones, que se activan con el botón “Submit”) o abiertas: éstas últimas generan un complicadísimo proceso: el texto o la respuesta abierta se guarda en el “Progress Report” (las informaciones del cual no se conservan para posteriores sesiones tras el cerrar el programa), el usuario debe acceder a esa sección pulsando el botón “R” (*Report*) donde encontrará el listado de los

---

<sup>81</sup> Los fondos son de color oscuro y no uniforme, e incluyen algunas zonas de destello claras. Todo ello causa cierta fatiga visual, pero sobre todo conflictos con los colores de los textos. Se combinan el blanco, de deficiente visualización en general y en las zonas de destello en particular, y el negro, que pierde contraste en las gradaciones más oscuras de los fondos. Tal diseño entra en conflicto con una de las prestaciones del producto, la posibilidad de imprimir cada una de las pantallas de texto del mismo. Dejando al margen los motivos de esa función, esto es, para qué imprimir una pantalla interactiva, el gasto en tinta para lograr imprimir esos fondos resultaría ruinoso.

títulos de todos los ejercicios del capítulo; puede visualizar su texto o su respuesta accionando el pequeño botón “data”, pero si quiere guardar su trabajo, debe pulsar el botón “T” (*Export Text*) con el que accede a una nueva visualización de las informaciones anteriores. Desplazándose verticalmente encontrará su texto, deberá seleccionarlo manualmente (Ctrl + C, en Windows / Comando + C, en Macintosh) y a continuación deberá accionar el botón “S” (*Save*), que abre un cuadro de diálogo que le solicita instrucciones para guardar el documento (un archivo de formato Notepad o .txt, de deficiente visualización). En este sentido, *¡Claro que sí!* no sólo delata una falta de ideas de lo que representa la multimedialidad y el trabajo mediado por un ordenador... sino también una incompetencia tecnológica rotunda para facilitar ese trabajo, incluido el que podría suponer para un docente si el trabajo le es remitido...

En este contexto se debe señalar que las propuestas de actividades (de escritura) abiertas y semiabiertas son muy numerosas y seguramente son razonables en su secuenciación: las actividades cerradas, de control morfológico y léxico principalmente, dejan paso a actividades semiabiertas de una producción escrita que comporta ciertas modificaciones del *input* presentado (algunas muy mecánicas, pero otras aceptables en su atención al significado) y actividades que se deben saldar con producciones extensas, en las que se ofrecen determinadas pautas (una situación y un *word bank*, esto es, un listado de términos que deben ser usados, bien por su valor léxico bien por su adscripción gramatical). A pesar de ello, la dificultad para guardar el trabajo y la falta de determinación acerca de los modos de revisión del mismo pueden causar desmotivación en el aprendiente si no se ha negociado oportunamente con el docente<sup>82</sup>.

Las muestras en este sentido son numerosas: el programa es incapaz de supervisar con eficacia la interacciones que establece con el usuario, y así, por ejemplo, puede felicitarlo después de haber completado una tarea abierta aunque no haya desarrollado los ejercicios (basta con que haya pulsado la opción “save”) o de haber acabado una tarea cerrada aunque haya errado en todos los ejercicios (a pesar de que en este caso se le indica el número de intentos sobre el total de preguntas y de que es capaz de “reconocer” si no ha cometido errores). La percepción de falta de diálogo entre el usuario y la máquina es absoluta.

---

<sup>82</sup> Existe la posibilidad –opcional– de incluir el correo electrónico del profesor en el acceso al cedé y de remitir estos escritos directamente a esa cuenta. No obstante, eso exige que el usuario disponga de una cuenta de correo configurada en el ordenador desde el que trabaja (algo improbable en una sala de informática, por ejemplo) y, por otra parte, el sistema no ha funcionado correctamente en las pruebas realizadas. Las deficiencias de técnicas de *¡Claro que sí!* son frecuentes, especialmente bajo Windows y en las pantallas referidas a la activación de sonido y vídeo; el funcionamiento en Macintosh ha sido mucho más estable.

Considerando todo lo anterior, el producto incluye algunos modos de trabajo que seguramente son interesantes, cuando menos en su formulación teórica ya que su ejecución práctica no siempre está bien resuelta. El primero de ellos es la secuenciación de las tareas relacionadas con los vídeos. Todos ellos cuentan con diversos pasos: *Antes de ver* (que puede incluir predicciones básicas o activación de vocabulario), la *Nota cultural* (lecturas breves que en ocasiones pueden ser en inglés<sup>83</sup> e incluyen informaciones que no se hallan en el vídeo o tienen una relación tangencial, y actividades básicas de comprensión lectora) y finalmente *Después de ver* (el simple visionado final del conjunto del vídeo). Algunos de los vídeos incluyen también *Mientras ves*. Aunque, como apuntaba, el proceso no está en absoluto bien resuelto, el planteamiento supone la segmentación del material audiovisual asociado y la implementación de actividades asociadas que deberían garantizar la comprensión en una situación de autonomía. Con todo, buena parte de los vídeos –de extensiones superiores a los cinco minutos– no disponen de este tipo de trabajo ni tampoco abordan dificultades específicas de los mismos, como las entrevistas que comportan un uso más espontáneo de la lengua o las variedades del español incluidas; los vídeos, de factura interesante, presentan diversas situaciones localizadas en Madrid, Buenos Aires, Quito, México DF y San Juan de Puerto Rico, que pueden ser de interés para el aprendiente meta: los saludos en el mundo hispano, la fiesta de los Muertos en México, la gastronomía, la música (especialmente la caribeña) y la vida cotidiana. No obstante, tan sólo el primero de ellos recibe un tratamiento pertinente, tanto en sus contenidos lingüísticos como socioculturales, con frecuentes comparaciones y fragmentos editados expresamente para poder realzar las muestras deseadas.

Otro de los aspectos sensatos de la concepción de las actividades, además del concepto de progresión señalado, es la relación que en ocasiones se mantiene entre el *input* de trabajo y la actividad esperada. Y así por ejemplo, las asociaciones léxicas no se llevan a cabo únicamente entre término en español (texto o audio) y una imagen o su traducción sino entre aquel término y un vocablo asociado (lo mismo ocurre con las definiciones que se ofrecen en los crucigramas de la subsección *Juegos*<sup>84</sup>); la formulación es igualmente parecida en los casos en los que el *input* prevé una respuesta lógica (la producción es

---

<sup>83</sup> El programa se sirve enteramente del inglés durante los seis primeros capítulos para las instrucciones y cualquier tipo de información adicional. A partir del capítulo 7 se utiliza el español, aunque se incluye la traducción de palabras aisladas en todos los textos presentados.

<sup>84</sup> Se trata de una subsección un tanto ingenua para el público meta (combatir contra naves espaciales discriminando las categorías léxicas o gramaticales con que están rotuladas, variedades del juego del ahorcado para liberar a una rana). En lo que tiene que ver con los crucigramas, nótese que esta sección no admite la grafía de la eñe, de modo que se dan por correctas *hondureno*, *panamena* o *ano*.

abierta o semiabierta) en forma escrita o como grabación. El planteamiento es adecuado en términos de interacción con la máquina, pero naufraga nuevamente por su falta de retroalimentación.

Finalizamos este repaso somero con algunos otros datos reveladores que arrojan las tablas de análisis. Uno de ellos es la parquedad de textos para el trabajo de lectura. Apenas tres (las *Notas culturales* de la sección de vídeo), que no alcanzan el centenar de palabras y con explotaciones breves y obvias. Es sin duda lícito reservar el trabajo de comprensión lectora para los textos incluidos en el libro de texto, pero tal decisión choca con la de incluir un elevado porcentaje de pantallas de escritura abierta y extensa: el aprendiente se acerca a ellas medianamente arropado por un trabajo léxico y gramatical previo pero sin ningún tipo de referente textual, que tal vez deba buscar en el material impreso. Otro de esos datos es la extrema austeridad en ilustraciones, que da como resultado una pobre contextualización en aquellos trabajos en que hubiera contribuido a la comprensión. En efecto, se resienten de ello el léxico, un buen segmento de los trabajos de comprensión auditiva (la basada en audios cortos especialmente) y también algunos *inputs* gramaticales, que pueden quedar comprometidos por problemas de comprensión; por otra parte, algunas de las ilustraciones presentes son deficientes para las actividades que se proponen. Por último, un breve apunte sobre los contenidos gramaticales, organizados bajo parámetros estructurales con algún apunte funcional (todo ello con dudosas secuenciaciones de algunos contenidos) del que sin embargo no se extrae rendimiento. Y a pesar de que las explicaciones son normativas y de corte semántico, el cedé propone algunos ejercicios razonables para el aprendizaje autónomo, que inciden especialmente en el afianzamiento de lo morfológico. Los repertorios gramaticales propuestos, que son los que directa o indirectamente guían la articulación del cedé, cubren lo previsto hasta un nivel A2.

#### 4.1.5. *Creía que esto sólo pasaba en las películas. Curso de español en CD-Rom*

(ANEXO 1, PÁGINA 94)

Uno de los productos más completos y ambiciosos del corpus analizado, que viene avalado por la investigación teórica de una de sus autoras –Elena Landone, a quien he citado repetidas veces en capítulos anteriores– y por un diálogo tecnológico fluido (el desarrollo informático corresponde al hermano de esta profesora italiana, Claudio Landone: una afortunada casualidad con los frutos esperados, según me aseguraba Elena Landone en los intercambios de correspondencia mantenidos, quien relataba los diversos programas

informáticos usados a partir una base de datos *Access* para dar forma, casi a modo de rompecabezas, a este cedé).

En primer lugar, y muestra de esa ambición, una declaración programática doble. Su presentación como “curso” (en el título) y a adscripción a una metodología concreta: el enfoque por tareas, aun reconociendo las limitaciones del soporte:

El enfoque por tareas, tan seguido últimamente en la enseñanza de idiomas, tiene pocas posibilidades de aplicación por medio de ordenadores ya que se basa en el intercambio comunicativo. En este curso hemos intentado acercarnos a las tareas sugiriendo actividades creativas y proponiendo esta macro tarea (realizar un guión) que constituye el marco general del curso: aprender un idioma para hacer algo, hablar y actuar. El estudiante, que a lo largo de la unidad ha aprendido una función de la lengua a la que se enfrenta, partiendo de la observación del comportamiento lingüístico real, ahora puede aplicarla escribiendo un texto largo, complejo, y ¿por qué no? de valor artístico. O cuando menos de indudable valor afectivo. (Cuadernillo de *Creía que esto sólo pasaba en las películas*, pág. 53)

Describiré sucintamente los contenidos y la estructura de esta obra y su concepción didáctica, intercalando en la descripción determinados detalles y comentarios obtenidos de lo observado en las tablas de análisis.

El cedé, que toma su recurrente título de una secuencia de un filme de Pedro Almodóvar, se sirve en efecto de dieciséis segmentos (de hasta tres minutos de duración) de películas españolas, principalmente de los años 90. El punto de partida y, en parte, de reflexión lingüística, es por consiguiente un conjunto de materiales audiovisuales auténticos destinados a un grupo meta intermedio o avanzado. Cada una de esas secuencias fílmicas está catalogada explícitamente como de fácil, media o difícil, y aborda –asociándolos en las actividades con los exponentes lingüísticos apropiados– una serie de contenidos funcionales. Son los siguientes: 1) *Todo es mentira* (hablar de personas y cosas, saludar, despedirse, informarse acerca de los otros, presentarse...), 2) *Bienvenido, Mister Marshall* (hablar de personas y cosas, describir e identificar cosas y personas, pedir informaciones personales), 3) *Fresa y chocolate* (hablar de personas y cosas; hablar de la existencia y la presencia; ubicar cosas, personas y lugares); 4) *Mujeres al borde un ataque de nervios* (hablar de personas y cosas, pedir información, pedir confirmación, fórmulas de agradecimiento, llamar la atención...), 5) *El cartero (y Pablo Neruda)* (influir sobre los demás, pedir algo y pedir que se haga algo, contestar), 6) *El rey pasmado* (actitudes y estados intelectuales, expresar la necesidad y la obligatoriedad), 7) *Tu nombre envenena mis sueños* (estados emocionales, preguntar por gustos y preferencias, comparativos y superlativos), 8) *Tesis* (actitudes y estados intelectuales, expresar la propia opinión y pedir la de otros, mostrar acuerdo y desacuerdo, indecisión e indiferencia), 9) *Belle Époque*

(influir sobre los demás, órdenes, prohibiciones, recomendaciones, dar ánimos), 10) *El bosque animado* (hablar del pasado, el pasado en el presente, estado en el pasado, duración en el pasado), 11) *Amantes* (referencias temporales, planes y proyectos futuros, intenciones, deseos, condiciones), 12) *Cómo ser infeliz y disfrutarlo* (influir sobre los demás, invitar, sugerir, aceptar o rechazar una invitación, interrogativas), 13) *¡Ay, Carmela!* (actitudes y estados intelectuales, expresar algo antes de saberlo con certeza: probabilidad, posibilidad, hipótesis y suposiciones, expresar dudas), 14) *Los peores años de nuestra vida* (actitudes y estados intelectuales, aceptar o rechazar cortésmente un ofrecimiento, pedir ayuda), 15) *Las bicicletas son para el verano* (actitudes morales, fórmulas para disculparse, dar explicaciones y justificaciones, expresar razón y causa) y 16) *Alegre ma non troppo* (expresar estados emocionales y psicológicos). De todas ellas, seis unidades son conceptuadas como fáciles, siete como de dificultad media y tres como difíciles, sin que sigan un orden establecido en tal dificultad (se alternan, aunque existe cierta concentración de unidades “fáciles” al principio de obra y de “difíciles” hacia el final). La complejidad está determinada

por la mayor o menor dificultad de comprensión de la secuencia fílmica, del tipo de funciones lingüísticas (son todas funciones básicas), de la complejidad del sistema formal [...], de la dificultad de los ejercicios [...] y de la riqueza del léxico [...]. En su conjunto podemos hablar de un curso de nivel medio, con aspectos más difíciles en la parte de interpretación del material auténtico. La parte gramatical se puede adaptar perfectamente del nivel elemental al nivel superior. (Cuadernillo de *Creía que esto sólo pasaba en las películas*, pág. 24).

El “programa” es sensato y compacto, coherente además con uno de los grandes objetivos de la obra: la macrotarea de redactar un guión cinematográfico. El procedimiento es asimismo válido, pues es autosuficiente cuando el soporte puede serlo, y se sustenta sobre el papel del docente en el aula cuando es preciso (en especial en lo que se refiere a actividades de escritura, considerablemente numerosas). Y así, aun aceptando la validez del programa y del procedimiento, el primer apunte razonable que cabe formularse son las ventajas, en términos de aprendizaje, que aporta el formato cedé, además del de soporte de los materiales multimedia. La respuesta no es a mi juicio fácil. Es, desde luego, un magnífico ejemplo de lo que puede dar de sí un cederrón, su inteligente interacción, su capacidad de presentación en los más correctos términos del enfoque comunicativo; no obstante, juega en desventaja frente a lo que podría ser una “clase comunicativa” con idénticos materiales, tanto por la capacidad y riqueza de interacciones como por las explotaciones didácticas que aquéllos pudieran haber generado.



FIGURA 4.1.5.1. Menú principal de la obra, sin indicaciones de los contenidos de cada unidad y con una difícil visualización por el reducido tamaño de las imágenes (una constante de todas las pantallas, muy recargadas de información).

Ciertamente los descriptores que se adjudican a las secuencias fílmicas están presentes (hablar de personas y cosas, saludar, despedirse, informarse acerca de los otros, presentarse..., como sucede en la primera unidad), lo cual no significa que lo estén de forma relevante ni tampoco que existan actividades concretas de manipulación de todo ello). En la ELAO constituye un esfuerzo enorme programar desarrollos significativos para todos y cada uno de esos contenidos. Seguramente sobre el papel resulta más fácil, aunque ciertos planteamientos finales muestran lo ahora dicho (véase, por ejemplo, la Guía didáctica de las series de vídeos *Bueno, bonito y barato*<sup>85</sup>, donde se enuncian exponentes lingüísticos y funcionales que, aunque localizables en los audiovisuales, no siempre resultan perceptibles sin un trabajo específico). En este sentido, y de vuelta a *Creía que esto sólo pasaba en las películas*, hubiera sido razonable disponer de una suerte de libro del profesor en el que al menos se enunciaran nuevas formas de trabajo con los *inputs* presentados. Asimismo entiendo que no es descabellado renunciar a planteamientos tan extensos y abordar en profundidad un repertorio más específico: así sucede, por ejemplo, con *Viaje al pasado*, donde el objetivo (gramatical preferentemente,

<sup>85</sup> Obra de Lourdes Miquel y Neus Sans (1991), publicada por la editorial Difusión. Nótese que en el panorama editorial español no menudean los vídeos didácticos, a diferencia del norteamericano en que muchos libros de texto se acompañan de material en vídeo. Entre las razones, probablemente, los costes de producción, la gestión de los derechos de autor (en el caso de muestras audiovisuales existentes) y, sin duda, la dificultad de uso didáctico del material audiovisual por parte de muchos docentes, que es tratado (en el aula o en pruebas de medición) como *input* auditivo casi exclusivamente.



pero con presupuestos comunicativos) se ciñe al uso de los tiempos de pasado en español. Nos hallamos en definitiva ante una indeterminación del producto en su calidad de “tutor” o de “herramienta”, en los modos que describen Hubbard y Brandin [2004: 448-449] cuando refieren que:

An important distinction for CALL theory and methodology has been that between the use of computer as tutors to teach language learners and their use as tools to support learners in an active learning process. [...] In the *tutor role*, the computer evaluates the learner, controls the learning process and temporarily substitutes for the human teacher. In the *tool role*, the computer does not evaluate; rather, it increases the efficiency or effectiveness of actions related to learning and may involve the teachers and the learner both.

De nuevo, recordando la excelencia de este producto, pero en busca de razones para su propia existencia, subrayaremos que la capacidad de motivación y de autonomía que confiere al aprendiente puede ciertamente justificar la creación del mismo. La elección de *inputs* atractivos –las películas–, el tono desenfadado y relajado, la voluntad por conferir proximidad (las voces de las autoras), las músicas (un pegadizo mambo) y también un perceptible rigor académico dicen mucho de la reflexión pedagógica de las autoras para procurar un entorno afectivo (y también de supervisión y tutorización, con lo que ello comporta en la mengua de capacidad de decisión por parte del aprendiente). Tal vez el único posible reproche a todo ello es el deficiente menú inicial en términos de elección: pobre visualización y nula información acerca los contenidos de la unidad (es necesario recurrir al cuadernillo de presentación, editado en papel) para que el usuario pueda elegir un determinado itinerario, que, por otra parte, no sería necesariamente el esperado pues aunque las unidades parecen mostrarse independientes no es en realidad así ya que los segmentos de la macrotarea final sí se formulan en un orden preestablecido (el guión exige –y así lo delatan las instrucciones de esa parte del cedé– un orden concreto).

Con esos *inputs*, cada una de las unidades articula una serie de secciones fijas, en principio concebidas para ser presentadas de modo correlativo, aunque no es necesario ese orden. La duración de los desarrollos básicos (existen actividades “opcionales”) es de entre una hora y una hora y media, según correspondencia con la profesora Landone. Conviene mencionar, y es muy significativo en este cedé, que cada intervención del aprendiente en las actividades es “puntuada” con tres grados, según el grado de eficiencia mostrado.

Son las siguientes:

*¿Qué pasa? Mirar y hacer hipótesis.* Presentación de la secuencia sin sonido, para que el aprendiente genere hipótesis acerca de la conversación. El trabajo se apoya en una serie de entradas léxicas simultáneas al visionado (que se remata con una actividad de

discriminación). Una vez acabado el visionado y con el auxilio de esas herramientas léxicas se abre automáticamente una pantalla de texto en la que el usuario debe escribir sus previsiones (no se establece si en forma de diálogo posible o de anotaciones), que puede imprimir o enviar por correo a su profesor (algo que no resolverá el paso a la subsección inmediata). Un planteamiento impecable como concepción, pero que no acaba de ser configurado con entera satisfacción, por diversas razones. La primera, el carácter fragmentario de las secuencias respecto a un todo, la película. Aunque se presentan segmentos autónomos, ello no parece bastar para que el aprendiente construya una hipótesis razonable para muchas de las secuencias: puede, en efecto, imaginar situaciones posibles en aquellos casos en que la información visual es más evidente, pero no en otros (*El rey pasmao, Tesis, Amantes, Alegre ma non troppo*, etc.), donde apenas hay garantías de que sus hipótesis guarden relación con el fragmento con sonido, con el que más tarde han de ser comparadas, lo que se puede saldar con cierta desazón. Tampoco las “pistas” (léxicas) que se le ofrecen constituyen un apoyo significativo. Hubiera sido sensato sobre este particular una modificación de las instrucciones, con datos contextuales y con una definición clara del tipo de texto esperado: si de lo que se trata es de operar sobre unos determinados exponentes lingüísticos y ciertas funciones lingüísticas, el programa puede apuntar la situación (o, por ejemplo, ofrecer como pista una de las intervenciones de los interlocutores para reconstruir el resto) a fin de redactar un diálogo previsible con algún fundamento (más que un texto de opinión / conjeturas acerca de qué pasará). De este modo, el resultado podría ser más imaginativo y fomentar el desarrollo de conocimientos previos (pues se trata de aprendientes con un nivel intermedio de español).

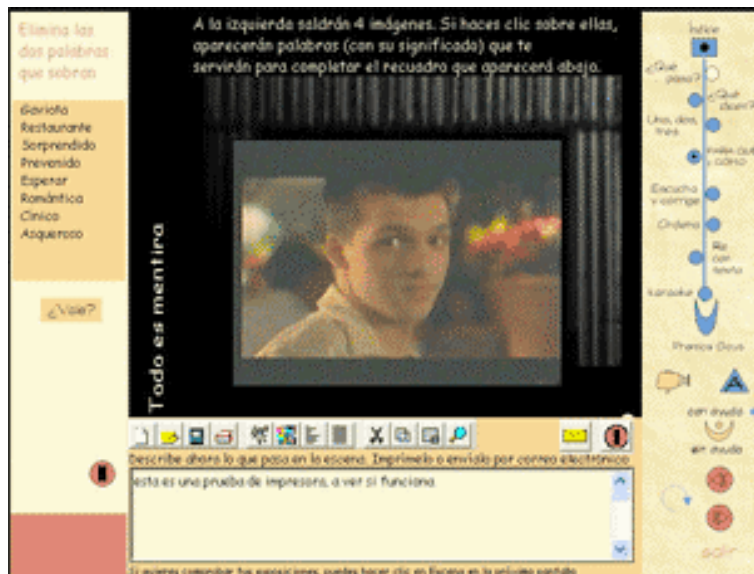


FIGURA 4.15.2. Primera pantalla de la serie (la secuencia de la misma se observa arriba a la derecha), con apoyos léxicos (a la izquierda) y la pantalla de texto para el usuario (abajo).

Igualmente el desarrollo de esta actividad queda perturbado por la deficiente calidad visual de las secuencias (incluso en la resolución de pantalla 800 x 600, la recomendada), y que en general afecta a todo el cedé, privando al usuario de poderosos informantes no verbales (expresiones, muecas, etc.)

*¿Qué dicen?* Propone el visionado con sonido (y opcionalmente con transcripción) del fragmento de la película, sin un trabajo específico de comprensión auditiva. Únicamente se resalta una frase aparecida en él, representativa de una función lingüística, que es objeto de trabajo en la siguiente secuencia. Ciertamente son posibles otras explotaciones con el nuevo material disponible: resumen de la escena (que el alumno puede cotejar con el suyo previo), transcripción del diálogo (con interesantísimas aportaciones léxicas basadas en el valor de uso en aquel contexto, ya que –como se advierte explícitamente– no se trata de un diccionario), ficha de la película con su sinopsis y ficha del director.

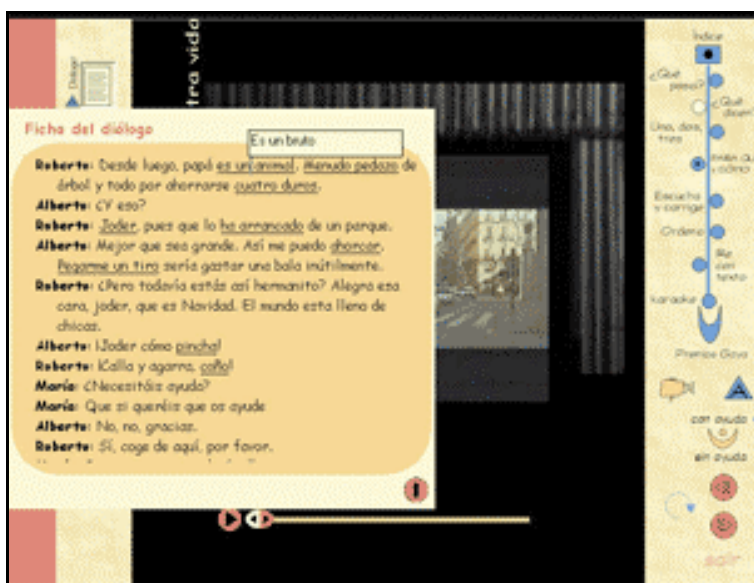


FIGURA 4.1.5.3. La visualización, ya con sonido, de la secuencia dispone de la transcripción; y ésta cuenta con un inteligente glosario basado en los valores de uso del término en ese contexto. La profusión de información es notable y en ocasiones enojosa para la visualización.

Con una calidad auditiva únicamente aceptable (el programa parece muy exigente en potencia del ordenador), en la sección se echa a faltar, como se ha dicho, una propuesta de comprensión del conjunto, necesaria si lo que se pretende es abordar la función comunicativa en el contexto en que se ha emitido y enteramente posible tras la “inversión” realizada en la transcripción del diálogo y las brillantes aportaciones lexicográficas que se ofrecen. No quiero decir con ello que el trayecto que se propone a continuación no sea correcto, sino que simplemente se echa a faltar una batería de

ejercicios referidos a significado. En general, el cedé se muestra muy tutelador, arrojando en todo momento al aprendiente con informaciones accesorias, actividades opcionales, retroalimentaciones parciales (en ocasiones sobrecargando la pantalla y limitando la visualización, en especial los mensajes que se activan al pasar el cursor del ratón, sin pulsarlo...), pero en el caso de la comprensión general ésta parece confiada exclusivamente a la lectura / audición en solitario.

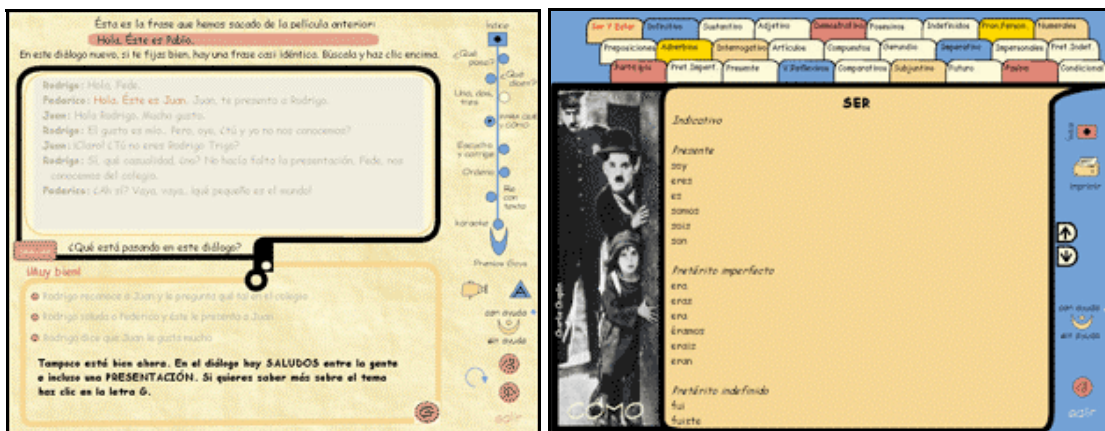
*Un, dos tres.* Parte de la frase destacada para pedir al usuario que reconozca una estructura similar (en lo sintáctico y, previsiblemente también en lo funcional) en un contexto nuevo, ya no perteneciente al guión del diálogo filmico sino ideado para el ejercicio. La transición entre la actividad anterior y ésta ha de ser considerado como lo más próximo a lo que constituye la negociación en la forma en que es entendida en la teorías de adquisición de lenguas, y que Lee [2001: 223], retomando a Long y Grass, resume de este modo: *during negotiation learners must be able to pay attention to linguistic form and furthermore, must receive feedback on their own output in order for learning to occur. In other words, receiving input itself without negotiated interaction is not sufficient. Learners must have the opportunity to take note of particular parts of linguistic structure and make an attempt to provide input modification.*

En este caso sí se propone una pregunta (elección entre tres respuestas) que guarda relación con la comprensión global del fragmento, que deja paso a una sección explicativa, *Para qué y cómo*, donde son enumerados y explicados diversos exponentes lingüísticos próximos a la función estudiada, con deudas reconocidas a la *Gramática comunicativa* de Matte Bon. La sección se complementa con el acceso a unas pestañas de descripciones gramaticales tradicionales, extensas y prolijas con el énfasis puesto en la morfología (así se apunta: *hemos mantenido una sección de gramática más “tradicional” dividida en capítulos. Que cada estudiante la adopte según sus gustos y necesidades, página 40 del cuadernillo de Creía que esto sólo pasaba en las películas*), y también a actividades opcionales (en general, una pantalla de escritura donde se propone la redacción de enunciados relacionados con la función lingüística detallada, sin descartar que la tarea se haga en el aula o con otros estudiantes).

Todo ello es de factura impecable en términos didácticos con desarrollo explícito de estrategias cognitivas, presentaciones gramaticales y funcionales excelentes (la sección “comunicativa”) y también con una buena selección de ejemplos, si bien de nuevo cabe preguntarse si es realmente necesario tal volumen de información.

El orden de la secuencia conduce a continuación al aprendiente a la sección *Escucha y corrige*, donde se ofrece un audio y su transcripción, con un error en ésta última. El usuario debe, con su propio teclado, corregir el texto, una inteligente solución técnica para implicar al usuario con el material presentado. No obstante, el ejercicio en sí se

presenta algo desvinculado (y no siempre con el nivel esperado) de la secuencia de actividades que debieran ser capacitadoras de la tarea final. A título de ejemplo, los aprendientes deben captar errores del tipo *éste / esto es...* (presentaciones) o *debe de + infinitivo* frente a *debe + infinitivo*, distinciones fónicas algo sutiles para la calidad de los audios presentados.



FIGURAS 4.1.5.4. y 4.1.5.5. A la izquierda, pantalla de reconocimiento de uno de los exponentes lingüísticos aparecidos en el vídeo. A la derecha, apéndice gramatical de base descriptiva, y organizado con criterios morfológicos (pestañas de colores en la parte superior, considerablemente confusas).

El segmento auditivo propone a continuación la ordenación de un diálogo (tipo *drag and drop*) de cuatro intervenciones con un total de seis alternativas (se deben descartar dos de ellas). Se trata de una actividad tradicional, pero bien resuelta en tanto que los cuatro segmentos de audio se articulan como un pequeño discurso completo, y también porque se implican comprensión auditiva y comprensión lectora global (la de descarte) y específica (algunas de elecciones posibles son muy próximas en pronunciación).

El apartado *Re-con-texto* retoma el fragmento de la película inicial para que el estudiante detecte otros exponentes lingüísticos / funcionales presentes en el mismo. Debe escuchar el diálogo o el texto y pulsar sobre el botón correspondiente cuando los oiga, una acción tecnológicamente “arriesgada” pero que funcionó correctamente en todas las pruebas de la evaluación. Pedagógicamente, el hecho de regresar al *input* inicial arropado por una cobertura gramatical y funcional resulta de gran interés, aunque, como he apuntado arriba, muchos otros exponentes presentados en los objetivos de la unidad quedan descartados, sin trabajo alguno. Por lo demás, la actividad resulta más atractiva –incluso en su componente lúdico– cuando existe más de un exponente que reconocer, y eso es algo que no sucede en todos los casos. Su principal valor, no obstante, y de gran interés didáctico, es que supone un trabajo de comprensión selectiva con vacío de información: el

aprendiente es informado de qué función lingüística debe intentar hallar durante la audición, pero no conoce necesariamente el exponente(s) lingüístico(s) que busca.



FIGURA 4.15.6. Técnicamente bien resuelta, en la pantalla *Escucha y corrige* el propio usuario puede modificar el texto propuesto. A la derecha, la explicación (gramatical) ofrecida por el programa respecto al error y abajo una “pequeña retroalimentación inmediata” en función de la respuesta del usuario (en este caso, una suave “reprimenda”: *Ay, ay, ay*).

De este modo se muestra coherente con el concepto de vacío de información del que se sirven –y que entienden como productivo a efectos de aprendizaje– Pica, Kang y Sauro: To complete the tasks, the learners were required to identify, recall, and compare the forms, their functions, and their meanings [2006: 301-302], a pesar de que, en el caso de una utilización individual, se vean comprometidas la negociación y la colaboración para resolver la tarea, aunque no necesariamente la interacción. Por otra parte, como recuerdan estas investigadoras, existe tradición de trabajo con vacíos de información fuera del aula e incluso en forma individual: Despite their origins in classroom practice, information gap task used in research have been implemented primarily under conditions more typical of controlled environment than a classroom setting. Research conditions have included monitored sessions outside the classroom [...]. Data have also been collected during individual, small group, or interview sessions [op. cit.: 304-305].

La producción oral está representada en la sección *Karaoke*, que se formula como el doblaje (lectura y grabación) de una parte de la secuencia de la película, que posteriormente se puede escuchar con las intervenciones simultáneas del actor o la actriz y el propio usuario. Se acompaña de unos apuntes de fonética (muy rudimentarios: sobre el alfabeto y la pronunciación de los sonidos del español, iguales para todas las secciones) y ciertas “sugerencias” para el doblaje (mucho más valiosas, en términos de estrategias de

aprendizaje), que incluyen una pantalla de redacción para modificar el texto que se desea doblar, propuesta de traducción (y grabación) a la L1 del estudiante, etc. Se inscribe en lo que he denominado en otro lugar un uso “lúdico” de la producción oral, razonablemente legítimo dadas las limitaciones del soporte (es, de hecho, el mismo modelo que se usa en otros productos analizados en el corpus de esta investigación). Sin adentrarnos en el hecho de que se podría haber optado por recurrir a la figura del docente (guardando el archivo de sonido), como sucede con las producciones escritas, el principal problema de esta sección estriba en la pésima calidad de reproducción durante y después de la grabación, en especial en lo referido a la voz no doblada, con la que se mantiene el diálogo (la situación mejora cuando se trata de dos segmentos aislados, como en la unidad de *Bienvenido Mister Marshall*). Y en efecto, en ninguna de las pruebas realizadas se obtenido un funcionamiento correcto.



FIGURA 4.1.5.7. Pantalla de grabación, para una actividad esencialmente lúdica.

Tras esta pantalla, tres más. La primera, sumamente interesante, *Premios Goya. Feedback final*, donde se presenta el menú recorrido (las mencionadas secciones anteriores), con las puntuaciones (en una escala de tres puntos) obtenidas y un texto (que puede ser reproducido oralmente), que se muestra aparentemente como “personalizado” ya que reconoce la puntuación obtenida, alude a las dificultades de la actividad y propone consejos en el caso de que no se haya realizado satisfactoriamente. El tono del texto es informal y afectivo, posiblemente motivador para el usuario. Confiando que la sesión de trabajo se limite a una única unidad, el usuario no tiene por qué percibir como algo preocupante el hecho de que se trata de mensajes almacenados en el disco y vinculados a la puntuación obtenida: la sensación de “personalización” se mantiene, incluso a pesar de

que el *feedback* es puramente afectivo: no indaga en los errores efectivamente cometidos por el aprendiente.

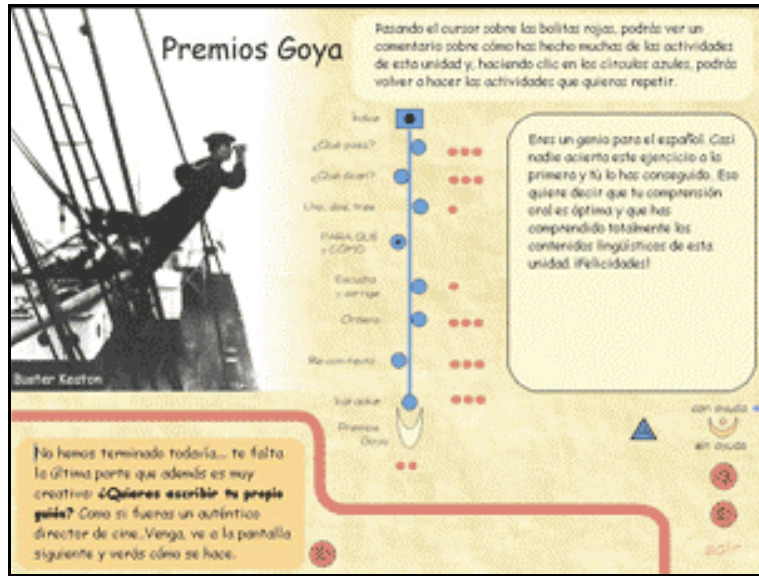


FIGURA 4.1.5.8. Retroalimentación “individualizada” proporcionada por el programa. Los puntos azules indican las actividades (a las que se puede regresar pulsando sobre los mismos). Los círculos rojos, la corrección con que se han realizado las actividades. En el cuadro de la derecha, un comentario de cada una de las actividades y la actuación del usuario.

La segunda, opcional, propone otras actividades abiertas y externas al cedé (preferentemente para desarrollar en el aula) vinculadas en la mayoría de los casos con los aspectos culturales, históricos, argumentales y situacionales de la secuencia fílmica de la unidad.

Por fin, como se había anunciado, la macro-tarea final, transversal a todas las unidades (lo que lleva a confirmar un orden deseable de trabajo): la redacción de un guión de una película, para el cual el aprendiente dispone de una pantalla de escritura y unas instrucciones (la producción, aunque libre, aparece condicionada por unas indicaciones muy concretas en las que intervienen las funciones trabajadas durante la unidad, en relación con unos personajes y situaciones asignados en aquéllas). Es posible imprimir el texto o bien remitirlo por correo electrónico al docente (aunque, en rigor, es asimismo sensato escribir en una hoja de papel o en el cuaderno de clase). Las restantes unidades retoman las citadas instrucciones para hacer progresar la historia como un guión complejo, si bien no se cuenta con apoyo en lo relativo a coherencia y cohesión textuales (el programa ofrece la opción, desde una pantalla adicional, de imprimir todos los textos realizados en unidades anteriores).



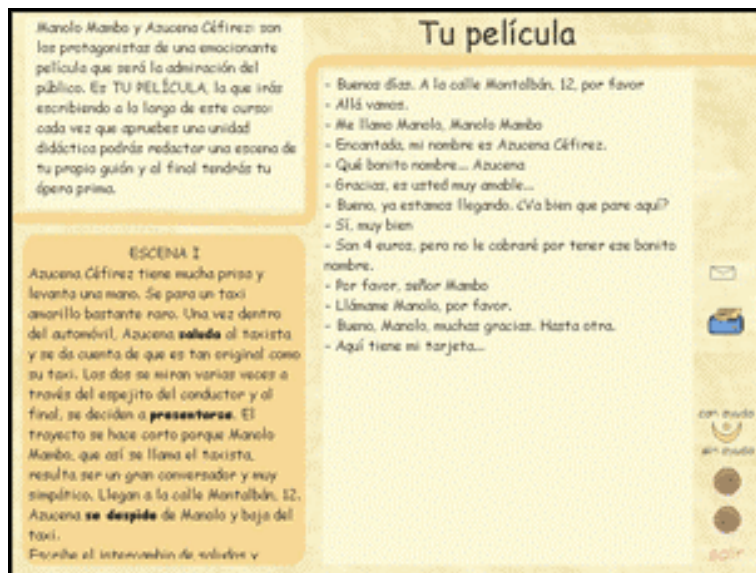


FIGURA 4.1.5.9. Pantalla de la tarea final, con pantalla extensa para la escritura (aunque con menos prestaciones que otras similares) e instrucciones detalladas para la producción escrita.

En resumen, un producto excepcional (también en el sentido literal del término), que muestra muchas posibilidades –y muchas realidades– que cualquier nuevo diseño ha de tener necesariamente en cuenta. Las observaciones y matizaciones que se han expresado a lo largo de la descripción deben contemplarse también su parte más positiva: existen tales observaciones porque ciertamente existe material didáctico para ser observado y analizado en tanto que material de aprendizaje. Y parece haber garantías de que tal aprendizaje pueda tener lugar, en tanto que existen los ingredientes para ello.

#### 4.1.6. *Cumbre. Curso multimedia interactivo*

(ANEXO 1, PÁGINA 118)

*Cumbre* fue en el momento de su publicación (1998) –y en buena medida lo sigue siendo– una auténtica obra de ingeniería informática (de instalación muy compleja, sin embargo, y más en aquellos años en que los usuarios estaban mucho menos familiarizados con los ordenadores), con un repertorio amplísimo de prestaciones que muchos productos posteriores no ofrecen y que aún siguen funcionando en buenas condiciones. De hecho, algunas de las posibilidades técnicas que ofrece el programa son excesivas, a veces innecesarias y con frecuencia difíciles de manejar por un usuario poco avezado, que se puede sentir agobiado (dejando ahora al margen que la configuración en pantalla resulta en la actualidad poco “amigable”, pero probablemente era razonable en aquel año).

Entre esas prestaciones, un menú de opciones con el que el usuario tiene la capacidad para permitir respuestas no exactas (aunque no se determina qué significa eso a la práctica), para activar o desactivar efectos de sonido, para determinar los colores de los realzados y la modalidad de los mismos, para establecer el “contador de huecos” (una función tampoco clara), para asignar el tiempo para ver la respuesta y para ver el error, para establecer tiempo entre líneas (sin información acerca de los efectos de tal opción), para modificar el volumen, para seleccionar los modos de producir los signos diacríticos (en pantalla o mediante el teclado con combinaciones ASCII, para disponer o no de traducción (de los enunciados) o para elegir el idioma de ayuda (español, inglés, francés, alemán, portugués o italiano), a pesar de que la subsección de información y ayuda se halla exclusivamente en español. Y activable directamente –a veces de forma indeseada–, el acceso a un completo *Diccionario*, simplemente pulsando sobre cualquier palabra de las ofrecidas como *input* o como muestra de las actividades: tras el simple clic se alcanza la entrada referida a ella. Se trata de una prestación más que notable, pues en esa tónica de despliegue tecnológico, el *Diccionario* ofrece el audio de la palabra, la posibilidad de grabar y comparar con el modelo, la traducción a cinco idiomas, una pequeña frase que actúa como contexto aunque con muchas limitaciones<sup>86</sup> y un completo sistema de búsquedas. Por lo demás el menú inferior propone, con un código de iniciales desconcertantes, otras posibilidades técnicas; entre otras: una pantalla abierta para la escritura de anotaciones (que no funcionó adecuadamente durante las pruebas realizadas); el acceso a informaciones gramaticales (que duplican en cierto modo los contenidos de la sección *Gramática* de las lecciones y que no permiten el acceso directo a la información deseada); o una estadística del rendimiento del usuario con expresión de porcentajes desarrollados en todas y cada una de las secciones de todas las lecciones y gráficas por destrezas y habilidades (es, sin duda, un conjunto completo, pero posiblemente muchos de sus datos son de escasa utilidad, además de que la visualización es pésima).

Con tal repertorio, es fácil imaginar que la navegación no ha de resultar fácil. Y, en efecto no lo es, tanto por las mencionadas prestaciones como por la densidad de contenidos de la obra. Son muchos los aspectos que no acaban de estar resueltos. En primer lugar, la información de los contenidos de cada una de sus dieciséis lecciones y sus

---

<sup>86</sup> Los claroscuros van a ser la tónica general de *Cumbre*. El *Diccionario* es un instrumento valioso y la inclusión de frases en las que insertar el término también. Sin embargo, el redactado de tales frases es extremadamente torpe, sin apenas posibilidades para inferir significado, de modo el soporte casi exclusivo para acceder al mismo es la traducción. Sobre el concepto de *Diccionario*, véase 4.2.4.2., el análisis dedicado a otro de los cedés del corpus de estudio: *Cumbre, Practica tu vocabulario*.

correspondientes secciones es sumamente genérica y no demasiado útil (habiéndose realizado el esfuerzo de ofrecer esa información –al posar el cursor sobre las secciones–, resulta lamentable tal imprecisión). Tampoco está bien resuelto el sistema de navegación. No existe un orden claro y esperado para transitar entre las secciones –abajo se detallan– y determinar los trayectos deseados ni tampoco entre las subsecciones y los ejercicios, que se han resuelto con un confuso sistema de iconos similar al de un reproductor de audio, que sin embargo no actúa sobre los audios sino para avanzar una pregunta en el ejercicio (*forward*) o pasar a la siguiente batería de ejercicios (*fast forward*), o bien para retroceder (*rewind* y *fast rewind*). Por otra parte lo abigarrado de algunas pantallas, con colores muy vivos (que causan fatiga visual) y fondos recargados, o la elección de las tipografías (en ocasiones sin contraste: textos azules sobre fondos también azules) no contribuyen en absoluto a facilitar la navegación por el cedé.



FIGURAS 4.1.6.1. y 4.1.6.2. Pantallas generales de *Cumbre*. A la izquierda, menú modelo de una lección. A la derecha, el complejo sistema de opciones que propone; a ello se añade el repertorio de accesos y prestaciones del menú inferior.

El segundo de los aspectos sobresalientes de *Cumbre* es su gran densidad: propone muchas pantallas de información y muchas actividades (en rigor, ejercicios). Y en una obra de tal densidad, podemos encontrar de todo: hallazgos felices y formulaciones ignorables. Y dentro de esa densidad, otro aspecto de rápida detección, la baja frecuencia –al menos en relación con el resto– de material auditivo y, sobre todo, audiovisual. Es algo posiblemente imputable la fecha temprana de edición del cedé, pero no por ello del todo justificable, pero en cualquier caso tal carencia cuestiona la esencia misma de un cedé de aprendizaje.

Las dieciséis unidades de la obra (sin información previa acerca de sus contenidos) constan de las siguientes secciones: *Textos*, *Funciones*, *Gramática*, *Vocabulario*, *Página cultural*, *Contrastes* y *Tarea*. El planteamiento parece ordenado pero los resultados de las tablas revelan que son frecuentes los solapamientos entre las cuatro primeras secciones, lo cual,

sin ser un inconveniente didáctico importante, da pie a cierta desorientación al aprendiente (en especial por la compleja navegación citada).

*Textos* es la sección más ortodoxa y compleja. Se compone de cuatro subsecciones, ajustadas a las cuatro destrezas tradicionales: *Escuchar*, *Leer*, *Hablar* y *Escribir*.

Los planteamientos de *Escuchar* se caracterizan en parte por la gran tutela que se ejerce sobre la audición: se presenta un documento sonoro (en algunas lecciones, dos) de extensión media, para el que se proponen diversas audiciones: la primera suele ser el simple audio (que se reproduce automáticamente); en la segunda, el audio se acompaña de la transcripción (que avanza automáticamente, y desde la cual se puede acceder a las prestaciones citadas del *Diccionario*); la tercera dispone de la transcripción pero con algunos fragmentos omitidos; finalmente en la cuarta se omiten las transcripciones de las intervenciones completas de uno de los interlocutores. A pesar de esa tutela próxima, no siempre parece existir una razón clara para una nueva audición. A *Escuchar* le sigue la sección *Prácticas*, que ofrece<sup>87</sup> algunas preguntas, simples pero suficientes, sobre el audio inicial (verdadero / falso, o similares, de captación precisa) y también algún otro audio(s) sobre el que se propone una comprensión global (posiblemente se trata de los ejercicios más significativos de la obra, con un diseño correcto y un objetivo preciso y abordable para la audición). Por último, la subsección se completa con *Palabras nuevas*, un listado de los términos presentados, desde los cuales se abre el *Diccionario* (la secuenciación de este apartado parece querer asentar parte del trabajo de audición, pero no siempre parece lograrlo ya que no se formulan actividades para ese listado ni se propone la recuperación de los audios objeto de trabajo). Unas formulaciones desiguales para un trabajo que debiera considerarse importante en el entorno de lo multimedia.

La segunda de las subsecciones es *Leer*, y es medianamente decepcionante. Por lo general, las propuestas se reparten entre textos breves (la subsección *Leer*) y frases cortas (la subsección *Prácticas*). El repertorio de actividades combina ciertos trabajos de comprensión global (razonables, pero que suelen presentar problemas cuando se asocian con dibujos debido a la pésima selección y resolución de los mismos) y trabajos extremadamente obvios. Los ejercicios suelen topar con los problemas derivados de las correcciones cerradas (véase más abajo algunos detalles sobre este asunto).

---

<sup>87</sup> Incomprensiblemente, algunos de esos audios iniciales no reciben ninguna otra explotación. Esto es, el proceso de tutela no acaba de ser validado con actividades de comprensión, y en cierto modo este desarrollo genera decepción tras la inversión anterior (al menos cuatro audiciones sin un objetivo definido en el caso de carecer de esas actividades).



FIGURA 4.1.6.3. Una de las pantallas de la sección *Leer*, asociada con frases. El dibujo de un hombre bajo lo que parece una nevada ha de ser asociado con *Hace mal tiempo*; la opción *Hace frío*, obvia por lo demás, es considerada como incorrecta.

Tras ella, *Hablar*, se muestra muy renovadora en su formulación, puesto que las grabaciones se reparten entre las denominadas *Prácticas controladas* y las *Prácticas no controladas*, unos epígrafes que parecen aportar aire fresco a un callejón sin salida como es la producción oral en la ELAO. Sin embargo, la realidad es otra. Las primeras son fieles a la concepción habitual de este tipo de actividades, y proponen la repetición de palabras o frases breves y la comparación con un modelo (en ocasiones con apoyo de texto; en otras, no). La decepción llega con las segundas, que sugieren una estructura modelo (no cuentan con audio previo) sobre la cual el usuario debe producir leves modificaciones y grabar el enunciado resultante: el conjunto se aproxima demasiado a formulaciones audiolinguales. Hubiera bastado con un poco de imaginación didáctica para formular esas prácticas abiertas en un modo más comunicativo.

*Textos* se completa con las pantallas para escritura. Muchas de ellas son irrelevantes en términos de expresión escrita, pues se asocian estrechamente con el trabajo gramatical o el léxico ya que se trata de completar huecos en frases breves, y por lo tanto se constituyen como actividades cerradas. Los diálogos llegan con la configuración de escritura semiabierta que se proponen en otros casos (también, con frecuencia en frases y con tono audiolinguales). En estos casos esa concepción semiabierta colisiona con la voluntad de corrección en casi todos los casos, planteada como cerrada y única. Las “pistas” opcionales (se ofrecen paulatinamente, una tras otra, las letras que componen la respuestas) contribuyen a paliar la situación, pero en cierto modo desvirtúan el ejercicio. Con todo, son el diseño del ejercicio y el perfil de la respuesta los que causan esos errores.

Y así, por ejemplo, la lección 6 demanda al aprendiente que redacte una pregunta para la respuesta *Hoy estamos a doce de enero* (para la que sólo se acepta *¿A qué estamos hoy?* Y no otras también posibles) o la lección 10, que pide que se completen enunciados del tipo *\_\_\_ (levantarse) a las 7,30 de la mañana* (donde la única respuesta correcta es *Antonio (?) se levantó a las 7,30 de la mañana*). La inclusión de un nombre de pila desconocido para el usuario es un planteamiento medianamente frecuente en el cedé.

Y puesto que nos referimos a correcciones, esta sección y algunas de las siguientes participan de un concepto no demasiado afortunado. Al completar cualquier ejercicio de una batería de actividades, el usuario recibe la notificación de si la respuesta es correcta o no (el proceso es considerablemente lento, al margen de la selección de opciones señalada arriba). En el caso de error, el aprendiente puede repetir el ejercicio tantas veces como desee, pero se encontrará con un problema para acceder a la respuesta... Para obtenerla dispone de dos opciones: la primera activar el sistema de pistas (tras cada solicitud se obtiene una letra, de modo que después de varias, logrará la palabra o la frase almacenada por el programa, en ciertos casos, como hemos apuntado, notablemente insólitas). La segunda opción es pulsar el mencionado botoncito de *forward*: de este modo tendrá la respuesta y también pasará al siguiente ejercicio. No es un sistema fácil, y limita la acción del aprendiente, puesto que dispone de poco tiempo para comprender la respuesta ya que una vez presentada el programa avanza hacia la siguiente pregunta. En ninguno de los casos se ofrecen explicaciones ni justificaciones, ni tampoco retroalimentación (a excepción de algunos mensajes comodín al finalizar una batería de ejercicios).

No es éste el único sistema de corrección del programa. Destacamos otros dos. Algunas muestras de ejercicios permiten más de una respuesta y todas ellas son aceptadas por el programa. Por ejemplo la lección 3 propone una actividad de escritura en la que una serie de sustantivos han de ser asociados con un adjetivo; el programa admitirá todas las combinaciones siempre que se mantenga la concordancia entre el listado ofrecido, esto es, se dan como correctas *río grande, ancho, alegre, bonito, amplio*. El planteamiento es impecable y sólo supone una labor de programación minuciosa para almacenar todas esas respuestas como válidas, en tanto que, en efecto, lo son. Mucho más pintoresca es la segunda de las opciones, adscrita a algunos ejercicios –no todos– de escritura semiabierta (que pueden aparecer en diversas secciones y subsecciones, no sólo en la de escritura). Por lo general esta opción se programa en ejercicios destinados a completar diálogos. A pesar de los rasgos extremadamente redundantes de los mismos, que condicionan el redactado, es obvio que son posibles numerosas opciones correctas. En una primera aproximación el programa parece mostrarse sumamente inteligente (véase la figura siguiente), pues acepta fórmulas próximas (*¿Qué desea señor? Un jersey / Quiero un jersey / Me gustaría un jersey*) si bien fija una –la propia– tras la validación de la entrada. No obstante, y como

se constata en el intercambio final del diálogo reproducido en la imagen, la realidad es que el programa valida todas las respuestas introducidas, próximas o no. En el ejemplo, se acepta *Quiero un café*, donde la fórmula esperada sería cualquiera que indicara despedida.



FIGURA 4.1.6.4. Sistema de “no-corrección” de algunos ejercicios semiabiertos. El programa da por buenas todas las respuestas introducidas por el estudiante, incluidas las más incoherentes.

El sistema empleado, muy distinto al presentado con anterioridad, no deja de ser ingenioso, pero es fraudulento en un aprendizaje autónomo, de modo que su empleo resulta pernicioso. Considerando el tono redundante del diálogo, existen otras posibilidades de revisión más sensatas y con rendimiento cognitivo, por ejemplo –sin inversión en programación informática–, ofrecer un listado de opciones posibles para que sea el propio usuario quien estime el grado de pertinencia de su propia respuesta.

La sección dedicada a las cuatro destrezas se completa con las pantallas de *Escribir*. A las limitaciones inherentes de este trabajo en versión electrónica, se suma la torpeza de concepción de unas actividades que acaban dando como resultado trabajo monótonos y repetitivos que se inscriben nuevamente, en muchos casos, en presupuestos audiolinguales. Sirva como ejemplo una de las propuestas de la lección 8, donde la actividad consiste en escribir un sustantivo a partir de los enumerados en un lista en un enunciado del tipo *\_\_\_ me gustan verdes*; los resultados, que sólo atienden al morfema de número, pueden ser los siguientes: *los coches / las chaquetas / los zapatos / las bicicletas / las camisetas / las corbatas me gustan verdes*). Otras propuestas, tanto de escritura cerrada (completar huecos únicos / dictados) o semiabierta (generar una frase a partir de un dibujo, un modelo o una instrucción) incurren de nuevo en una concepción similar cercana a lo audiolingual, igualmente evidente en las propuestas que se asientan en la

copia (completar una frase con la copia de su final entre un listado; comúnmente definiciones; ordenación de frases: copia de los constituyentes en el orden almacenado, no se admiten otros; copias repetitivas de modelos...).

El posible orden de navegación (de izquierda a derecha y secuencia descendente) conduce a la sección *Funciones*, que a pesar de su título apenas incluye contenidos funcionales más allá de los epígrafes de sus apartados. Se proponen ejercicios relacionados con lo gramatical y lo léxico, con un perfil cercano a los ya relatados, que se muestran sesgados ya que en ese posible orden, los contenidos a los que aluden no han sido abordados por los aprendientes. Sirvan como ejemplos, los siguientes: las transformaciones mecánicas del tipo *Es peligroso subir a la cima del Everest > DICEN QUE es peligroso subir a la cima del Everest / Hay mucha basura a la montaña > ¿POR QUÉ hay mucha basura en la montaña?* (lo destacado en versales es la “aportación” del alumno, siguiendo la instrucciones recibidas y el modelo). Otras propuestas parecen carecer de sentido en el nivel: así, por ejemplo, la lección 15 solicita completar huecos con *por (lo) tanto / por esta razón / por consiguiente / así que*, en enunciados en todos ellos podrían ser posibles, al menos en el nivel de A1 - A2, que es el que circunscribiría el cedé. Posiblemente consciente de tal situación, este tipo de ejercicios suelen dar por buena cualquier entrada, incluida la consabida *Quiero un café*, ya usada anteriormente, tal como se muestra en la imagen.

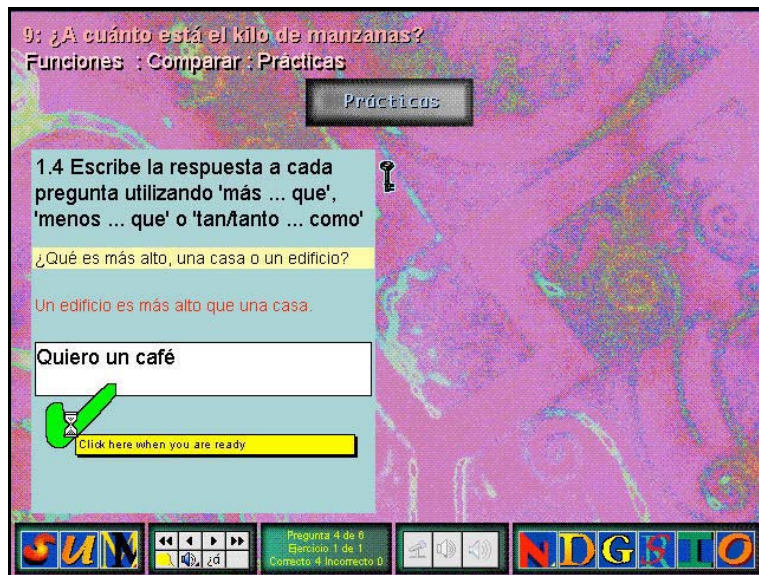


FIGURA 4.1.6.5. Entrada carente de sentido pero validada en la sección *Funciones*.

En cualquier caso, se detectan los mismos planteamientos de la sección *Gramática*, repartida entre las pantallas dedicadas a *Explicaciones* y las de *Prácticas*. Las primeras



resultan de casi imposible lectura, con hasta cuatro áreas de lectura simultáneas y un repertorio de colores estridente.



FIGURA 4.1.6.6. Modelo de las pantallas dedicadas a *Explicaciones gramaticales* de *Cumbre*, de muy difícil lectura.

Además de los problemas gráficos, la dispersión de los contenidos es notable, y cuestionable la calidad de los mismos; se acumulan una sucesión de pseudorreglas de dudosa validez y escasa capacidad para generar inferencias y conocimiento propio. Por lo demás estos contenidos duplican en cierta medida los que el aprendiente encuentra en el menú inferior, también de compleja lectura (en este caso articulado en una doble pantalla: la superior hipervinculada con la inferior) y difícil consulta, en parte debido a unos usos metalingüísticos poco apropiados para el nivel (véase la descripción del sistema verbal, por ejemplo). Los planteamientos son esencialmente normativos y de corte estructural, en parte en conflicto con el aludido desarrollo funcional. El detalle de los mismos permite comprobar la afirmación:

1. El artículo.
2. Los demostrativos.
3. Nombre: 3.1. Género, 3.2. Número, 3.3. Concordancia.
4. Posesivos: 4.1. Antepuestos, 4.2. Pospuestos.
5. Numerales y ordinales.
6. Comparación del adjetivo: 6.1. Formas irregulares de comparación.
7. Pronombres personales.
8. El verbo: 8.1. 1ª, 2ª y 3ª conjugación, 8.2. Verbos irregulares (8.2.1. Irregularidad por cambio o desdoblamiento vocálico, 8.2.2. Irregularidades por diptongación en la

vocal radical, 8.2.3. Verbos con irregularidades consonánticas (tipos), 8.2.4. Irregularidades en la vocal temática (tipos), 8.2.5. Irregularidades por cambios en las desinencias) 8.3. Algunas formas de indefinido, 8.4. Conjugación de los verbos reflexivos.

9. Estructura negativa del verbo.

10. Estructuras con “hay”.

11. Estructuras para expresar impersonalidad (existe un error en el epígrafe superior, donde se dice *Estructuras para expresar personalidad*).

12. Para expresar obligación.

13. El relativo “que”.

14. Usos de las preposiciones (“para”, “por”, “a”).

15. Adverbios para expresar proximidad o lejanía.

La subsección *Prácticas* insiste en actividades repetitivas basadas en repeticiones de modelos o actividades de escritura de la conjugación, todo ello sin apenas contextos y que delatan que para muchos de esos ejercicios no es preciso un soporte electrónico, en tanto que no generan ni interacción ni tampoco entornos de uso. A título de ejemplo uno de los muchos casos basados en transformaciones gramaticales mecánicas: *El árbol (estar allí) \_\_\_ tiene más de cien años > El árbol QUE ESTÁ ALLÍ tiene más de cien años.*



FIGURAS 4.1.6.7. y 4.1.6.8. A la izquierda, dificultades en el trabajo léxico para asociar un término con un dibujo (en el caso ilustrado, el término esperado es *hospital*, sin ningún signo que indique que no es, por ejemplo, un *edificio*). A la derecha, una de la pantallas de léxico basadas en la traducción.

La forma inglesa, sin embargo, no es aceptada, a pesar de ser la que se vincula tras la consulta en el *Diccionario*.

Esos presupuestos conservadores se repiten en la sección dedicada al trabajo léxico. Ejercicios mecánicos que no garantizan ni la comprensión ni el uso, que suelen topar además con las dificultades que provoca la asociación con dibujos de baja calidad visual y conceptual. Indirectamente, la sección se apoya en las posibilidades ya mencionadas del *Diccionario*, del que destacamos también sus limitaciones, y, en efecto, esos ejercicios

asumen el papel que implícitamente se asignaba a la traducción como garante de la comprensión y se promueven pantallas dedicadas exclusivamente a la traducción de la forma española a la L1 del aprendiente, preseleccionada en el menú inicial de ayuda. A pesar de ello, muchas de esas pantallas no parecen reconocer traducciones correctas, lo cual se agrava considerablemente porque esas mismas pantallas carecen de “pistas”, de modo que el ejercicio queda sin resolver.

Complementando al trabajo léxico –aunque más bien respondiendo a una cierta corrección política–, la sección *Contrastes* propone ejercicios en los que el usuario debe relacionar términos de uso en España con sus variaciones equivalentes en Latinoamérica. Todos ellos se presentan en listados descontextualizados de modo que el aprendiente carece de cualquier herramienta (el *Diccionario* no está activo para las voces de Latinoamérica) para poder completar las series. Un nuevo despropósito que se debe solucionar a base del uso de las “pistas”.

El avance en los contenidos del cedé parece ir adelgazando sus propuestas. Así sucede con las dos restantes: *Página cultural* y *Tarea*. La primera de las secciones se adscribe a la parquedad y tangencialidad características de estos contenidos culturales en otros cedés analizados, parquedad y tangencialidad de la que no están exentos muchos materiales impresos. *Cumbre*, no obstante, aporta un sello personal al que es difícil extraer rendimiento didáctico. Todas las lecciones incluyen un (o varios, en función de la extensión) audiotexto literario, por lo general poemas, que no recibe ningún tipo de atención vinculada a la comprensión<sup>88</sup> (ni literal ni literaria). La serie incluye otro(s) texto(s), de carácter más o menos objetivo con datos (costumbres, vida cotidiana, actualidad genérica, de España, principalmente); tampoco estos textos se asocian con actividades. Por fin, la sección se completa con un vídeo –de formato muy reducido– con imágenes similares a lo que proponían los textos de datos. Todos ellos carecen de audio, y son las únicas muestras audiovisuales del producto, lo que conduce a pensar que el medio audiovisual está infravalorado en la obra: sin explotación y sin ningún tipo de explotación.

Para finalizar, una nueva decepción. Bajo el epígrafe de *Tarea*, se emplaza una sección extremadamente breve, en la que se acostumbra a recoger una única actividad vinculada con lo léxico o con lo gramatical, sin novedades relevantes con respecto a las descritas hasta aquí.

---

<sup>88</sup> Por lo demás los criterios de selección (vagamente vinculados con los exponentes funcionales / lingüísticos de la lección) no parecen acomodados al nivel esperado de los aprendientes. Piénsese por ejemplo en las dificultades léxicas del texto de Camilo J. Cela (*Viaje a la Alcarria*) presentado en la lección 1 y seguramente vinculado con los numerales: *Un parador, tres casas, cuatro mulas, cinco damas, seis hidalgos, siete zagalas*.

Panorama algo desolador el que surge de las tablas de análisis de *Cumbre*. Con todo, de ellas rescatamos, como aspectos con cierto rendimiento didáctico, la exploración en diversos modelos de ejercicios (con un repertorio limitado de modelos informáticos) que comportan una razonable originalidad (no siempre bien resuelta). Igualmente es destacable el valor de recurrencia, esto es, la capacidad de los autores para la recuperación de exponentes lingüísticos, léxicos y, en menor medida, funcionales en diversas series de ejercicios. Este hecho contribuye a dotar de alguna homogeneidad un conjunto de ejercicios notablemente disperso.

#### 4.1.7. *Dos mundos*

(ANEXO 1, PÁGINA 141)

Como parece común en la política editorial norteamericana, este cedé se inscribe en una serie amplia de materiales diversos, tanto sobre papel como en otros formatos, incluidos los electrónicos. La gran variedad de recursos complica la adscripción del producto en el entorno de aprendizaje, y promueve errores de concepción también detectados en otros cedés, como la inclusión de pantallas de escritura abierta, que podrían haber sido solucionadas con mayor efectividad con un procesador de textos común o un correo electrónico, ya que el programa sólo permite el guardado (en una máquina que no tiene por qué ser la del aprendiente, si la sesión se realiza en un aula de informática) y la impresión. En esa misma línea el cedé sugiere que el aprendiente consulte diversas fuentes, entre ellas la biblioteca del centro escolar, para documentarse para redactar tales esos textos...

Tales rasgos reflejan algo que se muestra como una constante en el cedé, la subordinación al material impreso, que en el caso de *Dos mundos* llega a exponentes máximos: ilustraciones, segmentos lengua, situaciones que carecen de sentido por sí mismas, sólo razonables si son una recuperación de los materiales impresos (el usuario de ambos productos<sup>89</sup> podría hallar la conexión). En cualquier caso, en cualquiera de los supuestos, este cedé no parece tener lugar definido en el conjunto de los materiales de aprendizaje.

*Dos mundos* consta de dieciséis unidades (la primera de ellas introductoria), presentadas con los siguientes títulos: 0. *Pasos* (vocabulario e instrucciones de la clase). 1. *Los datos*

---

<sup>89</sup> Lamentablemente no he podido acceder a la totalidad del material impreso de esta serie (únicamente a una única lección, el capítulo 2, de descarga gratuita desde el sitio web de la editorial) para verificar lo que apunto. A pesar de ello, lo que sí queda probado es la insuficiencia por sí mismo del material contenido en el cedé.

*personales y las actividades*, 2. *Mis planes y preferencias*, 3. *Los lugares y las actividades*, 4. *La vida diaria y los días feriados*, 5. *Las clases y las carreras*, 6. *La residencia*, 7. *Hablando del pasado*, 8. *La comida*, 9. *Los recuerdos*, 10. *Nuestro planeta*, 11. *De viaje*, 12. *La salud y las emergencias*, 13. *De compras*, 14. *La familia y los consejos* y 15. *El porvenir*, títulos en principio medianamente representativos de los contenidos esperados, pero no suficientes en todos los casos.

Cada unidad consta de una pequeña lectura inicial (se presenta un cuadro de un pintor hispanohablante y unos datos breves sobre su biografía), que no sobrepasa el valor de elemento “decorativo”. En una navegación lateral, de izquierda a derecha, el usuario encuentra en primer lugar la sección *Actividades de comunicación* (con las subsecciones *Vocabulario* y *Actividades*), *Videoteca* (repartida entre las subsecciones *En contexto* y *Conversación*, las más ambiciosas de la obra y en las que me detendré más abajo) y finalmente *¡A investigar!*, donde no existe investigación alguna (más allá de algunas sugerencias), dividida en *Ventana cultural* y *Proyecto*. La navegación incluye además la opción de conexión a internet a estudiantes (fundamentalmente asociadas al libro de texto, no al cedé) y recursos para docentes debidamente registrados. Asimismo, en ese menú permanente inferior, la sección *Países hispanos* (un listado con un mapa y una ficha de cada uno de los países de habla española), *Verbos* (un listado de conjugaciones), *Diccionario* (un glosario con audio y traducción relacionado las entradas léxicas del libro de texto: palabras, sintagmas y enunciados breves) y *Help* (breves instrucciones en inglés sobre la pantalla objeto de trabajo).

Cruzado el umbral de las secciones, la primera nota destacable es la escasa cantidad de actividades que *Dos mundos* propone, la pobreza conceptual de muchas de ellas y las irregularidades de funcionamiento que causan las pantallas asociadas con contenidos audiovisuales (no esperadas en un producto de 2002).

Este último dato es significativo porque a tenor de lo observado, lo audiovisual (agrupado en la sección *Videoteca*) parece cobrar protagonismo en cantidad de *input* presentado y en despliegue tecnológico. Sin embargo, además de las deficiencias de funcionamiento citadas, los resultados son desiguales.

La subsección *En contexto* presenta un vídeo de unos dos minutos, de factura y calidad lingüística razonables, donde se perciben –posiblemente es el único espacio del cedé donde ocurre– unos exponentes de lengua y funcionales capaces de ofrecer rendimiento didáctico (la dicción es aceptablemente natural, variada –diversos acentos latinoamericanos–, en situaciones cotidianas verosímiles y próximas a los intereses de los estudiantes universitarios o preuniversitarios estadounidenses, con cierta atención a

matices no verbales...). Sin embargo, e inexplicablemente, el programa no articula ninguna actividad destinada a la comprensión de los segmentos ofrecidos..., ni siquiera la transcripción ni tampoco la traducción.

*En contexto* deja paso a *Conversación*. Aquí se promueve una especie de interacción entre el vídeo y el usuario, aunque el proceso es complejo. En primer lugar se debe pulsar el botón *Escuche* para oír y ver un primer fragmento del vídeo (una pregunta más o menos breve en toma frontal), después pulsar el botón *Conteste* para grabar la respuesta a la pregunta, posteriormente el botón *Pare* para finalizar la grabación, a continuación el botón *Toque* para escuchar lo grabado y finalmente el botón *Guarde* para mostrar conformidad con la producción (o, en caso contrario, regresar al botón *Conteste* para grabar nuevamente). El proceso debe repetirse cinco veces (las cinco preguntas). Una vez completado, se activa el botón *Conversación*, con el que se reproduce el audiovisual original y con las respuestas del usuario intercaladas... Más complejo en descripción que en ejecución, el proceso puede resultar medianamente motivador para aprendientes iniciales, y supone un notable despliegue tecnológico que contrasta con las limitaciones de otras actividades. No obstante, como es obvio, el programa es incapaz de reconocer la producción del aprendiente, de modo que el carácter abierto del conjunto puede dar lugar a resultados no deseados o incoherentes. Así, por ejemplo, cuando en el intercambio se propone concertar una cita, el usuario no tiene posibilidad de rechazarla o negociarla ya que en su siguiente intervención el interlocutor del vídeo la da por confirmada. Una reformulación de la actividad o cuando menos de los diálogos podría haber paliado estos efectos.



FIGURA 4.1.7.1. Aspecto general de la secuencia de la pantalla de grabación, con todos los procesos apuntados.

Por otra parte, esta interacción guarda relación con los vídeos presentados en la subsección previa, sobre la que –recuérdese– no se ha programado ninguna actividad de comprensión, de modo que el intercambio ahora propuesto podría verse perturbado (en cualquier caso, no aparece arropado suficientemente).

El mencionado carácter abierto está también presente en otras de las secciones del cederrón, que ahorra de este modo buena parte de las correcciones y las retroalimentaciones en tanto que el producto del estudiante puede ser guardado o enviado a la impresora. Dejando de lado el hecho de que no parece pactado el objetivo de esos documentos guardados, y de que en ocasiones ese proceso pueda estar condicionado por la máquina desde la que el aprendiente trabaja (si lo hace desde un aula de ordenadores puede no tener acceso a su cuenta de correo personal, por ejemplo, o tener limitaciones), no existe, como apuntaba arriba, razón pedagógica para una producción escrita en pantalla. Es más, este perfil se extiende a algunas de las producciones semiabiertas de los ejercicios gramaticales, que pierden así uno de los valores añadidos del cedé: el de corrección inmediata, sin que ello comporte compensación aparente.

Este tipo de redacciones abiertas se concentran en la subsección *Proyecto* dentro de *iA investigar!* La primera parte de esta sección se denomina *Ventana cultural* y consta únicamente de una lectura sobre un tema cultural del mundo hispanohablante, resuelta en la primera mitad del cedé con unos cuestionarios breves incapaces de garantizar la comprensión lectora del texto; en la segunda mitad, esos cuestionarios desaparecen y en su lugar se presentan las mencionadas pantallas de escritura abierta, indirectamente relacionadas con los temas de la lectura.

Parece repetirse el mismo esquema detectado antes: las tradicionales destrezas receptivas quedan sin apenas actividades que asienten la comprensión (así sucedía con los vídeos y sucede ahora con las lecturas) al tiempo que las destrezas productivas se presentan como abiertas, aunque con tales planteamientos, también “desamparadas”, sin capacitación –no al menos en el cedé– para la producción, según el tratamiento recibido.

Entendido así el panorama de las cuatro destrezas tradicionales se percibe como profundamente invertido. La situación no mejora en el trabajo gramatical ni en el vocabulario, agrupados ambos en la sección *Actividades de comunicación*, ni tampoco en el cultural, a los efectos prácticamente inexistente.

El segmento de gramática es, en primer lugar, sumamente reducido (apenas dos o tres pantallas en cada una de las unidades), se suele limitar al sistema verbal y se acostumbra a repartir entre ejercicios cerrados (*drag and drop* para completar huecos) o de redacción

semiabierta (también de huecos en textos breves). En estos últimos, algunos carecen de corrección inmediata, pues no se ofrecen modelos para completar los huecos, de modo que es preciso atender a la comprensión del fragmento para atender a la forma pertinente; otros, sin embargo, proponen el infinitivo y la persona verbal esperada, de modo que el foco de atención es básicamente en la forma, y disponen por ello de corrección (pues ha sido previamente almacenada en el programa). A pesar de ello, de prever cuál es la forma correcta, el programa no muestra más opciones de corrección que un desagradable sonido parecido al de una bocina para indicar incorrección (se ofrece la solución tras el tercer intento) y una suerte de campanillas, más amables, para señalar la coincidencia.



FIGURA 4.1.7.2. Aunque dentro de la subsección de *Vocabulario*, la pantalla muestra el modo de presentación del subjuntivo (*que terminemos, que no compres, que no hagan, que se casen, que recibas, que los lave*: Unidad 14), inaudita como presentación gramatical (o léxica). Por lo demás, el título general de la pantalla se relaciona con *los consejos*, a pesar de que la interpretación de casi todos los enunciados y sus ilustraciones se sitúa entre los mandatos.

En el caso de los ejercicios mecánicos (los apuntados de *drag and drop*), el programa se muestra más tacaño: simplemente impide el desplazamiento de la forma incorrecta de manera que no existe otro proceder que el de tentativa – error. Por lo demás, las muestras de lengua aparecen sesgadas, y considerablemente descontextualizadas, la secuenciación resulta algo incongruente en ocasiones (cuando menos la descompensación de los exponentes) y algunas presentaciones aparecen como insólitas; y así la Unidad 5, de contenidos aún iniciales, se refiere a *Las actividades futuras*, y en ella incluye, sin otra contextualización que unos pequeños y algo ambiguos dibujos: *José va a ir de vacaciones a Guatemala, Nos gustaría ir a bailar, Quisiera ganar mucho dinero y Piensa quedarse en casa*, o la Unidad 14, que recoge muestras de subjuntivo asociadas a consejos (véase la



imagen anterior)... Con todo ello el retrato global del trabajo gramatical no se muestra ni muy sensato en concepción ni demasiado competente en rendimiento.

El tratamiento del léxico es menos consistente, si cabe. Se concentra en la sección *Actividades de comunicación*, donde ocupa en exclusiva la subsección *Vocabulario* y también ocupa, a menudo como juego, la siguiente subsección, *Actividades*. Su principal error es la confianza en la asociación de cualquier entrada a dibujos, dibujos que son por lo demás pequeños y con una capacidad de representación del todo insuficiente, por sí mismos y por la selección léxica que el producto incorpora.

Así es, el cedé no sólo presenta palabras (que de alguna manera podrían haberse asociado con ilustraciones, sino también sintagmas, enunciados completos y hasta breves intercambios, muchos de ellos insólitos. Ejemplos de lo que digo son los siguientes: *el abrelatas de plástico, la chimenea de ladrillo, las joyas de oro y plata, de rayas* (ilustrado por una especie de pañuelos estampados ciertamente con rayas, pero también con lunares y cuadros), *las galletas vs. las galletitas, la papa al horno, la clase turística* (de un avión) ilustrada con el mismo dibujo –una vista alzada de un avión– empleado para señalar *la sala de espera, la primera clase y abordar el avión*, aunque en ese caso con unas pequeñas flechas que apuntan a lugares distintos...



FIGURAS 4.1.7.3. y 4.1.7.4. Ejemplos del trabajo léxico en *Dos Mundos*. En la imagen de la izquierda, una muestra de intercambio complejo que posteriormente se deberá escribir textualmente (en él se detectan algunas formas del tratamiento de lo sociocultural: la Unidad titulada *De compras* insiste notablemente en el regateo como algo inherente al mundo hispano). A la derecha, segunda de las pantallas del trabajo léxico: el aprendiente debe haber memorizado una serie de términos en la posición exacta para poder completar la actividad.

Entre los intercambios (como muestra la figura 4.1.7.3.), una muestra como: *Y el asador, ¿para quién es? / Se lo compré a papá*, muestra aislada y descontextualizada, a menos que el reconocimiento del intercambio se explique en el material impreso, lo cual convertiría al cedé en un apéndice insignificante del libro de texto. No es, ciertamente, un problema mayor que un cedé articule sus contenidos en relación con los de un libro, pero sí lo es que

éstos carezcan de la más mínima autonomía, que el usuario casi precise la presencia física de ese texto para operar con el cedé ya que entre otras cosas, lesionaría gravemente la capacidad de autonomía del aprendiente.

Los apuntes acerca de los repertorios léxicos señalados se complican si se tiene en cuenta el trabajo que se propone con ellos. El *input* presentado en cada una de las tres series de cada unidad (6-8 entradas como media) es sometido a tres tipos de acciones en tres pantallas consecutivas: la primera, *Escuchar*, de recepción pasiva, proporciona el audio de la entrada, asociado a un dibujo y su texto (tanto si se trata de una palabra como de un conjunto de ellas); la segunda, *Emparejar*, se articula como una actividad de *drag and drop*: se arrastra la entrada de texto al dibujo correspondiente, sin audio) y finalmente *Identificar*, donde únicamente se mantiene el dibujo: el aprendiente debe marcar el dibujo que va a “identificar” y escribir el término exacto. Si consideramos que la calidad de los dibujos es deficiente y que en ella se basa la significación, no podemos concluir que las series garanticen en absoluto la comprensión; tampoco la retención en tanto que las propuestas son muy restringidas y la exigencia de memoria visual (incluida la posicional) de las imágenes, muy alta. Este proceso de escritura final es de producción cerrada y por lo tanto candidato a recibir corrección y, eventualmente, retroalimentación. El programa vuelve a delatar aquí sus carencias: es capaz de comparar en parte la entrada producida con la almacenada, pero genera mensajes irrelevantes o incluso contraproducentes, en la medida que ofrece mensajes estándar, con independencia de la entrada generada; esto es, ante un error el programa ofrece un repertorio limitado de avisos: *There are not enough words in your answer. Did you forget an article?* (un mensaje que aparece incluso cuando no se espera un artículo, simplemente se detecta que se ha escrito una palabra y la respuesta almacenada contiene más de una); *There are too many characters in one of the words. Try again* (y también a la inversa, cuando la palabra es demasiado corta: el programa reconoce el número de caracteres producido, pero nada más); *At least one letter is incorrect. Check your spelling and accents* (pueden serlo todas, según se ha probado durante la evaluación: cuando se escribió el artículo esperado y una combinación de letras, cuyo número coincidía con la palabra esperada). Por lo demás, el programa únicamente acepta la entrada almacenada en términos exactos: por ejemplo, se rechaza *una lancha* y se admite exclusivamente *la lancha* (la situación es especialmente grave cuando en la actividad intervienen diversos términos, que deben ser memorizados exactamente). Este tipo de corrección / retroalimentación puede generar desconcierto y desconfianza en el aprendiente, y en todos los casos delata la incompetencia del programa para reconocer el *output* generado. La tecnología de 2002 era capaz de desarrollar mensajes más precisos para la didáctica (por ejemplo, y sin que ello resulte óptimo, validar las letras coincidentes entre las entradas producidas y las almacenadas).

El trabajo con el léxico se encuentra también en la subsección *Actividades*, de *Actividades de comunicación* (entorno mayoritariamente dedicado a la gramática). Allí se repite con cierta frecuencia el denominado *Juego léxico*, que promueve la asociación (lectura) de un término, que se debe relacionar con un (entre tres) campo semántico (se trata de un desarrollo tipo *tetris*). La propuesta, que podría haber sido útil como consolidación, incluye conceptos no utilizados y elementos de gran abstracción cuya resolución –muy ambigua– es complicada incluso para un nativo (por ejemplo, clasificar un listado de términos en las categorías *Problemas sociales / La esperanza / Las personas*).

Finalmente el tratamiento del léxico se completa con la oferta permanente de acceso (no concreto sino a la pantalla inicial) al *Diccionario*. De nuevo aquí se detecta la dependencia del material impreso ya que el listado corresponde con el aparecido en libro de texto, no con el incluido en el cedé. Los términos presentes cuentan con traducción al inglés y audio, y comprenden palabras, sintagmas y breves enunciados (en estos últimos casos, algunas de las entradas pueden tener audios segmentados).

Completamos este resumen de las tablas de análisis con unas líneas acerca de los contenidos socioculturales del producto, concentrados en las lecturas de la subsección *Ventana cultural* de *¡A investigar!*, que como se ha anunciado apenas disponen de explotación como lecturas y mucho como menos como productos culturales. Tampoco la tienen los vídeos, con aportaciones interesantes sobre situaciones cotidianas de ciertos países hispanohablantes. Nuevamente la información cultural parece ser un apósito de recepción pasiva sin explotación. Con todo no deja de ser insólito que los contenidos de la primera unidad se refieran al deporte vasco jai alai (que no parece de gran rendimiento), que se propongan temas tan infrecuentes como *Nuestra comunidad: la educación infantil en Española, Nuevo México* (Unidad 5), susceptible ser explorado y explotado, pero que es atendido superficialmente a pesar de poner en contacto las culturas hispanas en los Estados Unidos o que se renueven ciertas visiones próximas a lo estereotipado, como sucede con el regateo en la Unidad *De compras*.

Los datos extraídos y ahora resumidos permiten concluir que *Dos mundos* es un producto con notables deficiencias, entre las cuales las de concepción didáctica son las más significativas.

#### 4.1.8. *El español es fácil*

(ANEXO 1, PÁGINA 163)

La articulación de este producto en unidades bien delimitadas y con un planteamiento complejo y variado en cada una de ellas es la razón por la cual este cedé se presenta en esta sección de “Cursos”, a pesar de que en la obra no es definido como tal, sino como “una serie de materiales didácticos dirigidos a niños y niñas que desconocen el español, viven en nuestro país y se encuentran en un proceso de inmersión lingüística”, según se informa en la página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) del entonces denominado Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Es, como decía, un producto complejo, y refleja la existencia explícita de un diálogo entre docentes e informáticos (así consta en los créditos del cedé). Los resultados son pues muy buenos en lo que se refiere a las prestaciones técnicas y funcionamiento del producto, y con interesantes frutos en lo que se refiere a tipos de actividades, variedad de las mismas y soluciones ingeniosas y efectivas para contrarrestar las limitaciones actuales de este tipo de soporte. No obstante lo anterior, en ese diálogo se echa a faltar especialización en una de las partes, la docente: a tenor de los resultados de las tablas podríamos aventurar que *El español es fácil* no parece un producto con características suficientes para entenderlo como destinado a un segmento de aprendientes de ELE, un planteamiento frecuente en un periodo de la historia educativa, con la llegada masiva de estudiantes de estudiantes extranjeros al sistema reglado educativo español, especialmente a la secundaria, que pilló inexplicablemente desprevenidos a autoridades y docentes en lo que respecta a la didáctica del español como L2.

Dos contenidos principales de este cedé, y sobre ellos se articulan la mayoría de interacciones. Uno, el componente auditivo, en forma de diálogos de extensión media (unos tres minutos aproximadamente). Y dos, un diccionario fundado en tarjetas, también extenso (presenta cerca de 900 entradas), al que me referiré más abajo. Ambos contenidos pueden ser catalogados como novedosos, pues no es común en estos formatos diálogos de tal duración ni, en menor medida, tal cantidad de ítems léxicos.

Considerando que el producto se dirige “a niños y niñas que desconocen el español” para que “adquieran destrezas lingüísticas para integrarse lo mejor y lo más rápidamente posible en su país de acogida: en nuestro caso, España”, según se informa textualmente en la página web del CNICE, el análisis lingüístico del material propuesto para la audición nos relata un muestrario amplio y complejo que en algunos casos podría encajar con un aprendiente de nivel intermedio: construcciones con subjuntivo (*¿Qué os gustaría ser*

*cuando seáis mayores?*), con condicional y subjuntivo (*Me gustaría que uno de ellos me llevara sobre su lomo*), oraciones condicionales (*Si te gusta arreglar coches, serás...*), neutros y sustantivaciones (*lo que más le gusta...*), etc. Éstas y otras muestras (algunas de ellas situadas entre los contenidos de la Unidad *Saludos y presentaciones*) inducen a pensar su obvia inadecuación para estudiantes iniciales absolutos. En el supuesto de que el grupo meta no fuera, en efecto, el segmento de iniciales absolutos, entonces habría que cuestionarse en primer lugar la validez misma del cedé como tal: qué beneficios de aprendizaje reporta a unos estudiantes con una competencia comunicativa en español media o aceptable, y en segundo lugar, la razón de la descompensación con ese supuesto nivel de muchas de las actividades propuestas, extremadamente “fáciles” para un aprendiente que ha podido abordar, al menos en parte, un trabajo de comprensión auditiva como el descrito.

El material lingüístico también nos revela una escasa atención a la lengua de uso. Los diálogos, preparados por el equipo docente con pautas como (de nuevo textualmente) “reflejar la realidad española del mundo infantil”, se caracterizan, además de por lo señalado en el párrafo anterior, por su falta de autenticidad, ya no sólo entre ese público infantil sino entre otros segmentos de la población española actual. Ejemplos como *Me agradaría ser médico*, *No me agrada perder a las canicas*, *Cuando llegan las vacaciones estoy pleno de alegría* reflejan lo que digo, pero asimismo las situaciones lo corroboran. En una de las unidades, dos hermanos de nueve o diez años, dialogan acerca de un correo electrónico de unos amigos norteamericanos y afirman *¿Por qué no pedimos a un buscador que nos encuentre direcciones (para aprender español) en Internet y se las mandamos?* La réplica en el audio también es un conjunto de direcciones del Instituto Cervantes y alguna otra (ya inactiva). De hecho, el propio hilo argumental del cedé, extremadamente edulcorado por lo demás, las relaciones escolares (y extraescolares) de las familias Alonso (española) y Kundera (checa, recién llegada a España) resulta falto de verosimilitud, ya que los Kundera hablan español con la perfección de un nativo. Volveré sobre la inconsistencia del planteamiento didáctico de todos estos *inputs*, cuando aluda, más abajo, a las actividades.

La total indeterminación del material lingüístico que he señalado no parece responder a ningún criterio definido, puesto que la obra se resiente de una organización clara: dos de las once unidades son presentadas con contenidos próximos a lo funcional (*Saludos y presentaciones* y *Me gusta / no me gusta*) pero el resto son típicamente argumentales / situacionales: *En casa*, *En el colegio*, *Haciendo deporte*, *Salida cultural*, *Fiesta de cumpleaños*, *En el zoo*, *De compras*, *Fin de curso* y *En vacaciones*. No obstante, y con ser medianamente compactas en la creación de redes léxicas, estas unidades son igualmente dispersas, tanto en la creación de otras redes no previstas (parte, por ejemplo, de la

Unidad *En vacaciones* se refiere a vocabulario de ordenadores) como en la inclusión de otros ítems de significado ajeno a las primeras o a las segundas. Con ello quiero decir que no parece que la elaboración del material lingüístico de esos diálogos extensos haya estado coartada por los contenidos de las unidades.



FIGURAS 4.1.8.1. y 4.1.8.2. A la izquierda, menú principal de *El español es fácil*, con generosas dimensiones en pantalla (sin cubrir el total de la misma). La concepción gráfica del menú induce a error: la tendencia es pulsar las grandes viñetas o el listado a la izquierda, lo que conduce directamente al audio del diálogo (a la derecha). Sin embargo la “información general” (para el docente) propone el siguiente recorrido: en primer lugar el vocabulario, en segundo lugar las actividades “sencillas” (no se especifica cuáles son) y en tercer lugar, el audio del diálogo. Tal concepción y la falta de ayuda para la navegación en la L1 del usuario dificultan el trabajo de un aprendiente inicial.

El segundo de los grandes bloques es el referido al léxico, como anunciaba, con sus cerca de 900 entradas, asociadas con tarjetas en las secciones *Diccionario* y *Vocabulario* (el léxico de la unidad, esto es, parte del que aparece en la audición). También aquí se detecta una clara indeterminación en su calidad de material para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por un lado, en lo que se refiere a la selección, donde tienen cabida términos de uso frecuente y otros con menor rendimiento (receptivo y productivo), si bien esto último es del todo aceptable al tratarse de un repertorio amplio. Lo que resulta más insólito son entradas que corresponden a sintagmas (*al lado de, dar a, echar una carrera, salida cultural, ni siquiera*, entre otros muchos ejemplos) con asociaciones confusas con las tarjetas correspondientes, valores de uso limitados y/o contradictorios y la imposibilidad de localizar tales entradas con el buscador del *Diccionario* a menos que se introduzca (y se conozca) el enunciado completo (la construcción *al lado* está representada por dos coches, *carrera* también por dos coches, aunque diferentes a los anteriores). Puede ser razonable trabajar con estas unidades (o no, en función de qué nivel se plantee), pero desde luego no resulta sensato que las mismas se asocien con tarjetas.

Éste, el de las tarjetas, es posiblemente el problema más grave del cedé (en sí mismo y en su uso en las actividades), y en el que de nuevo subyace la idea de que el usuario no es un aprendiente de ELE. En esencia, las asociaciones de léxico con tarjetas se pueden clasificar

–de muy modo muy tosco– en tres grandes grupos: el primero, en el que la asociación es clara y unívoca con el objeto (*lápiz, goma, mesa, oso panda, etc.*); el segundo, en el que esa asociación es confusa, ya sea a causa del propio objeto para un niño recién llegado a España (las representaciones de *torrija* o *gominola*, por ejemplo, entre otras muchas) o por la inaudita asociación del objeto, la acción o el concepto (las representaciones de *abrir*, por ejemplo, en nada distinta a la que se podría haber usado para *cerrar*, o de *zoo* una tarjeta con un dibujo de una familia que cruza bajo un cartel que dice precisamente *zoo*, o la imagen de un reloj con su precio que ilustra el concepto de *nuevo*); y finalmente ítems léxicos que están asociados con tarjetas de texto.



FIGURAS 4.1.8.3., 4.1.8.4. y 4.1.8.5. Ejemplos de tarjetas usadas en el cedé.

De izquierda a derecha y de arriba a abajo:

la regla, el transportador de ángulos y el compás ilustran el adjetivo *artística*, sin razón aparente; la desafortunada imagen de una persona de color (asociable con la venta ambulante o el trabajo precario) portando un cartel en sus manos en el que se lee *barato* sobre otro texto que dice *joyas, relojes, collares, anillos* se asocia con *anunciar*. Finalmente, la entrada *dar a* se vincula a un texto: la aprehensión del significado implica conocer el resto de términos (que son presentados por orden alfabético: sólo *calle* habrá aparecido si el aprendiente ha seguido el orden propuesto); por lo demás, y en este caso concreto, la confusión envuelve al usuario ya que en el cedé se pregunta: *Adónde da la terraza* (sin aparición explícita en la pregunta de *dar a*).



Los dos últimos grupos son los más numerosos, y por ello no se puede concluir que este tipo de presentación constituya una excepción. A ello hay que añadir algunas entradas que

incluyen informaciones metalingüísticas (por ejemplo, *tarde* –adverbio– y *tarde*), que confunden más al aprendiente. Bajo todo este repertorio (el léxico y los *inputs* auditivos) se percibe a mi juicio una concepción de que no parece asumir que el aprendiente es un estudiante extranjero.

Con tales ingredientes, las actividades presentadas pueden resultar frustrantes, en tanto que es únicamente la memoria auditiva (y un extraordinario esfuerzo cognitivo) la que interviene en los ejercicios que guardan relación con el léxico (la gran mayoría), y la imagen puede actuar como un elemento perturbador (a diferencia de lo que podría suceder en los productos de trabajo léxico) y desmotivador. Además de la deficiente concepción, el uso que se hace es igualmente deficiente: baste un único ejemplo, la palabra *almena* representada, ciertamente por el dibujo de una almena, es usada en los ejercicios no para ser vinculada con *almena* sino con *fortaleza*.

Sobre las actividades señalaré, no obstante, algunos aspectos relevantes. El primer dato es que son muy numerosas: el cedé es rico en ellas, pues cada Unidad incluye como media ocho secciones de baterías de actividades; además en algunos casos éstas se pueden presentar de modo aleatorio de modo que la repetición de la batería no supone repetición de ejercicios (o al menos no necesariamente; sin embargo, ese mismo procedimiento aleatorio puede dar lugar a que en una misma serie se repitan algunas preguntas: así ocurrió durante la evaluación del producto en más de una ocasión). El segundo dato de interés es que se muestran formalmente muy variadas: con repertorios básicos de *drag and drop* o selección múltiple, los autores han resuelto un repertorio ingenioso que aparece como muy diverso: *Escribe la palabra* (escribir la palabra asociada a la tarjeta presentada), *Relaciona palabra y dibujo* (*drag and drop* de texto e imagen), *Ordena la frase* (cuatro sintagmas deben ser puestos en orden tras la audición de la frase), *Agrupar las palabras* (asociar y repartir nueve palabras a tres tarjetas), *Crucigrama* (a partir de definiciones próximas a las adivinanzas), *Relaciona frase y dibujo* (similar a la primera, pero con un enunciado auditivo más extenso), *Graba y compara* (grabación de una palabra previamente reproducida), *Rellena la ficha* (escritura abierta a partir de comprensión lectora de preguntas breves), *Escucha y encuentra el dibujo* (discriminación: selección de una tarjeta entre varias después de la audición de una palabra), *Juega a las carreras* (selección de una respuesta correcta entre tres relacionadas –no siempre– con el diálogo de la Unidad: la pregunta y las respuestas se ofrecen en texto y en audio), *Rellena los huecos* (completar una frase breve con la palabra que aparece en el dibujo), *Narración* (audición / lectura de un texto breve, y posteriormente activar en la pantalla diferentes términos aparecidos), *Encuentra las sílabas* (seleccionar las sílabas apropiadas para formar una palabra), *Contesta las preguntas* (grabación abierta a una pregunta de la lectura, si bien se ofrece la respuesta esperada)... Aunque es cierto que, de nuevo, algunos de los



trabajos responden más a un planteamiento de L1 que de L2: así sucede, por ejemplo, en las actividades de *Crucigramas*, donde se dan conocimientos (incluidos los lingüísticos en la formulación del enunciado) por sabidos (*¿Qué oso viene de China?*) o con definiciones más complejas que el término buscado (para hallar *gol* el usuario recibe la instrucción *El tanto en el fútbol se llama...*, o para *delantero* se ofrece *El que ataca y juega en primera línea en un partido de fútbol*). En definitiva, un repertorio de actividades interesante en su formulación, pero deficientemente resuelto.

Un par de excepciones a esa afirmación, y ambas insólitas, porque se refieren a destrezas productivas: la producción oral y la producción escrita, que suelen disponer de un tratamiento muy precario en la ELAO. *El español es fácil*, sin embargo, configura un par de subsecciones sensatas en las que se prevé cierta interacción. Respecto a la producción oral, el cedé promueve dos tipos de acciones, *Graba y compara* y *Contesta las preguntas*. La primera no ofrece novedad alguna sobre lo que suele ser habitual; la segunda, en cambio, formula al usuario una pregunta relacionada con el diálogo extenso, y debe a) entender la pregunta, b) reflexionar la respuesta (lo que supone la intervención de la comprensión del diálogo extenso), c) grabar su respuesta (no hay restricciones técnicas para ello) y, finalmente, d) activar la respuesta que ofrece el programa (el oportuno fragmento del diálogo), entenderla y compararla con la suya. El proceso supone la integración de diversas destrezas y, de manera explícita, la intervención del significado. Al margen de los problemas concretos respecto a la comprensión del diálogo señalados arriba, la configuración de la actividad es eficiente y puede constituir un modelo para otros productos.

Algo parecido podría decirse del diseño de una de las actividades de escritura: el resto se articulan sobre el reconocimiento exacto de la forma escrita y su coincidencia o no con los datos almacenados en el programa, lo que, vistos los despropósitos de las tarjetas e ilustraciones, da resultados decepcionantes (regresando al ejemplo de la tarjeta *almena*, donde, en efecto, se ve *una* almena, el programa da como incorrecta la redacción de *almena* y sólo acepta *almenas*, en plural, seguramente porque así era usado el término en el diálogo). Sin embargo, la actividad titulada *Rellena tu ficha* propone pantallas de redacción abiertas (limitadas en espacio a unas pocas palabras, pero suficientes). Nuevamente el aprendiente debe leer y entender las preguntas que se le formulan y escribir las respuestas, en este caso vinculadas al vocabulario aparecido (no al diálogo de la Unidad): animales preferidos, deportes que le gustan, si tiene hermanos o hermanas y sus nombres, etc.; el resultado –hablar de uno mismo, de sus gustos y preferencias, de sus relaciones, etc. – puede ser impreso y entregado al profesor/a, aunque las indicaciones didácticas del programa no informan de ello. El usuario obtiene un resultado físico de su interacción virtual, que puede responder a sus intereses comunicativos y que es fruto de la

adquisición y manipulación libre del vocabulario adquirido. Es, a mi juicio, un tipo de actividad que igualmente puede servir de modelo. En ninguna de las dos hay una gran inversión técnica, sino simple inteligencia didáctica para poner el ordenador al servicio de un aprendiente de ELE, algo que lamentablemente no ocurre en gran parte de las actividades del cedé.

#### 4.1.9. *En acción*

(ANEXO 1, PÁGINA 185)

*En acción* es un producto considerablemente reciente (2006)<sup>90</sup>, de cuidada factura gráfica y de correcto funcionamiento (solamente en Windows, pues su configuración es obsoleta para ordenadores Macintosh a pesar del año de su edición) aunque de reacciones algo lentas, según se detectó durante la evaluación. El desarrollo con el programa *Director*, de Adobe Macromedia, certifica las prestaciones del producto.

La primera gran sorpresa frente a otros productos es su configuración por propósitos de trabajo, no por recorridos temáticos. En cierto modo la misma es solidaria con su concepción de material esencialmente auxiliar. De este modo el usuario opta, desde el menú inicial, por un trabajo relacionado con a) la comprensión auditiva, b) la comprensión lectora, c) el vocabulario o d) la gramática. Cada uno de los apartados, configurados con códigos de colores, cuenta con tres unidades y las mismas con cinco pantallas de ejercicios (60 en total), un conjunto en principio un tanto parco (el volumen del cedé apenas rebasa un tercio de su capacidad), pero al mismo tiempo metódico y abordable.

---

<sup>90</sup> La editorial, EnClave ELE, anunciaba en su catálogo de 2007 diversos productos en formato cederrón para varias de sus series (manuales generalistas, para usos profesionales y para niños). Sin embargo, según las informaciones de la propia empresa, tales productos no se han llegado a comercializar y no está previsto que se haga. La única excepción es el titulado *Profesionales*, incluido en este trabajo (4.3.2.), como cedé de acompañamiento de un manual de español para fines específicos. Sus similitudes con esta obra son más que notables. Todo ello parece confirmar las indecisiones del sector editorial español respecto a este soporte, indecisiones por lo demás manifiestas (véase Varios autores [2008]). Muy recientemente (2010) la editorial parece haber empezado a volcar a internet los contenidos de esas obras. Una versión demo de *En acción* se encuentra en:

[http://netpro.commet.com/data/SiteDemo/enaccion/Niveau2/Niveau2\\_lecon25.flo](http://netpro.commet.com/data/SiteDemo/enaccion/Niveau2/Niveau2_lecon25.flo)

en la que se detectan diversos problemas (falta de sonido en los vídeos, al menos en los navegadores empleados para la prueba, superposición de enunciados de navegación en francés, etc.).

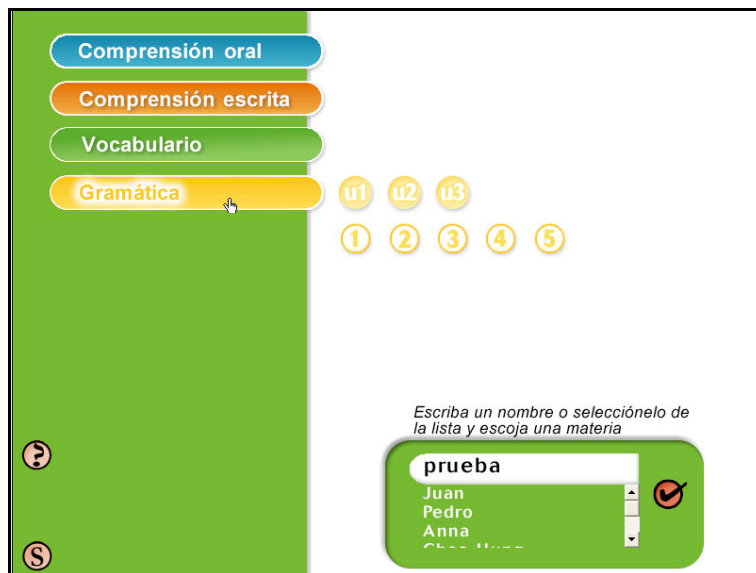


FIGURA 4.1.9.1. Pantalla inicial de *En acción*, con total indeterminación de los contenidos de trabajo, presentados como números.

Este tipo de concepción parece en primera instancia legítima y hace posible un cierto grado de autonomía al aprendiente que quiere seleccionar lo que desea practicar. Sin embargo, a partir del menú inicial, el usuario desconoce qué contenidos le van a ser presentados en las Unidades y en sus ejercicios, lo que limita extraordinariamente la capacidad de decisión, y que seguramente resulta paradójico ya que este cedé se presenta como un complemento del libro de texto del mismo título, de modo parecería sensato asociar ambos contenidos, en principio reconocibles para cualquier usuario (el cedé es difícilmente manejable como producto autónomo).

En esa relación con el libro de texto, el cedé cubre muchos menos contenidos y con menor complejidad, lo que resulta también desconcertante. Y aun dentro de los propios contenidos, los audios se sitúan en niveles más básicos que otras secciones. El conjunto aparece, por consiguiente, descompensado. Y siguiendo con desequilibrios, la configuración de algunos ejercicios muestra trabajos extremadamente fáciles y mecánicos frente a otros seguramente muy complejos para el nivel del usuario meta (A1 – A2, en el libro de texto, inferior para el cedé). Entre los primeros, audiciones para discriminar entre tres opciones donde la “solución” se alcanza a los pocos segundos y deja sin motivos el resto de la audición o bien ejercicios en los que la audición se resuelve como copia. Entre los segundos, ejercicios en los que interviene la discriminación de tiempos de pasado (pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto), conectores causales y consecutivos (*como...*, *porque...*, *así que...*) o un repertorio de refranes y unidades fraseológicas complejas y de baja frecuencia, del tipo *Al dolor de cabeza, el comer le endereza* o *Bienes y males en la cara salen*, que deben ser asociados con

“explicaciones” de su significado, en la mayoría de los casos sin suficiente contextualización, una de las carencias más relevantes de este producto, sobre todo en las secciones de gramática y léxico.

La otra de las grandes debilidades, la ausencia absoluta de retroalimentación. El programa no es solidario con el trabajo del estudiante ya que prácticamente no le ofrece información de su actividad. Si el ejercicio es incorrecto, se limita a anunciar que lo intente de nuevo y, si al segundo intento persisten los errores, le ofrece el conjunto de soluciones de la batería de ejercicios... (lo que parece decepcionante<sup>91</sup> en el apartado de gramática; de hecho, el programa con el que está confeccionado el cedé ha mostrado en el análisis de otros productos que es posible ofrecer informaciones más complejas...). Tampoco los apoyos con que cuenta el cedé (un apéndice de gramática y un glosario que incluye pequeños enunciados con traducción al inglés, alemán, francés e italiano) parece constituir una ayuda relevante pues no se desembarazan del concepto plano del libro en soporte papel: el acceso a ambos es siempre idéntico: la ordenación alfabética en el caso del glosario y un planteamiento estructural en el de la gramática; en ninguno de los casos el usuario alcanza los contenidos para los que presuntamente ha solicitado ayuda (de hecho, algunos de los contenidos gramaticales incluidos no son objeto de trabajo en los ejercicios). Por lo demás, las descripciones gramaticales son considerablemente tradicionales, con escasa atención al uso.

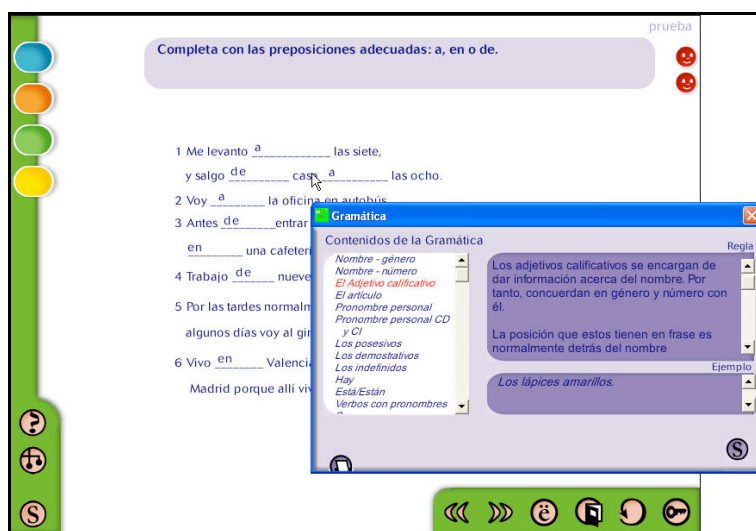


FIGURA 4.1.9.2. Aspecto que adopta la pantalla de “teoría gramatical”, que no se asocia con el ejercicio objeto de trabajo.

<sup>91</sup> En especial si se tiene en cuenta que un buen número de ejercicios se fundan en el trabajo de “escritura”, esto es, el usuario ha de escribir la forma solicitada.

Entre los aspectos más positivos de esta obra, se deben señalar los relativos al diseño de algunos de los ejercicios, que comportan ciertos (pseudo)vacíos de información: el estudiante debe manipular la información recibida para resolver el ejercicio, o bien se le concede cierta “libertad de acción”. Por ejemplo, en una de las primeras unidades de trabajo, el usuario debe proceder a la descripción de las personas que aparecen en otras tantas fotografías completando unos textos con las formas de género y número correspondientes, lo que comporta que la fotografía sea nutriente de información significativa. Y, en general, el uso de las fotografías resulta inteligente: además de su buena calidad, son empleadas para alcanzar nuevas informaciones, algo no demasiado frecuente en este soporte, donde las imágenes suelen tener un valor decorativo o de ilustración en las actividades de léxico (no es éste el caso, pues el trabajo de vocabulario se aborda de forma más austera). También significativa, aunque lamentablemente muy esporádica, la integración de destrezas en algunos de los ejercicios (generalmente la intervención lectora, ya que en los casos en los que se formula con audio la concepción es más pobre). Por otra parte, señalar que el escaso repertorio de formulaciones técnicas de los ejercicios no significa un menoscabo de la capacidad de trabajo: al contrario; el cedé se resuelve básicamente con ejercicios de selección múltiple, de asociar (*drag and drop*) y pantallas de escritura.

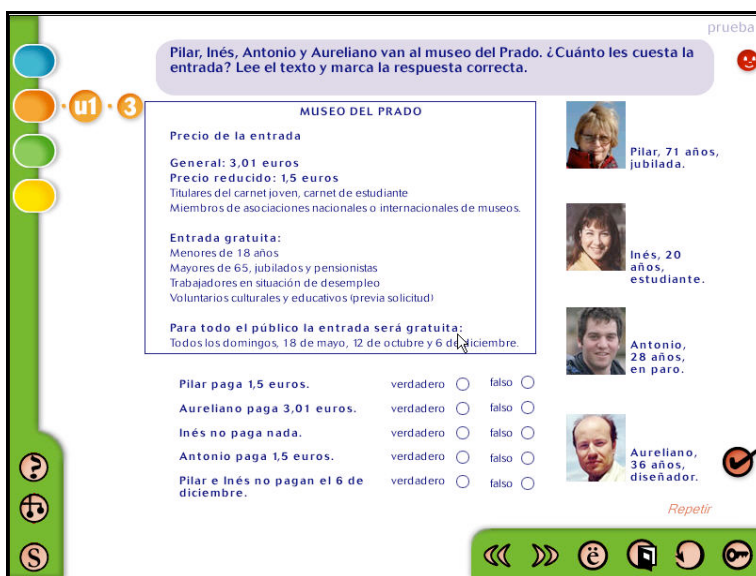


FIGURA 4.19.3. Pantalla de trabajo del cedé, ejemplo de un trabajo que comporta manipulación de información: la lectura general debe ser vinculada con los datos referidos a las fotografías para poder solucionar el ejercicio.

Junto con estos ejercicios conviven, como se ha apuntado cuando me refería a los desequilibrios de *En acción*, otros de planteamiento mucho más mecánico, o apoyados en contenidos ajenos al propio cedé, y sobre todo sesgados. Si las secciones de comprensión auditiva o comprensión lectora pueden resultar autosuficientes, los criterios de selección

en las de gramática o de léxico se muestran carentes de cohesión, con una articulación más vaga. Así por ejemplo, se presenta un ejercicio de asociación de seis términos españoles con otros tantos argentinos sin que se obtenga ningún rendimiento de ese trabajo. Lo mismo sucede con la ordenación de las expresiones de frecuencia o con parte del sistema verbal, para el que se articulan ejercicios de práctica de la morfología del presente de indicativo (regulares e irregulares) pero no con la de los tiempos de pasado, a pesar de que sí se presenta una pantalla en la que se aborda el contraste de esas formas.

La evaluación de *En acción* ha puesto de manifiesto limitaciones técnicas y didácticas y también el hecho de que no acaba de validar la ordenación en destrezas y habilidades que presenta. No obstante, algunas de las formulaciones de determinados ejercicios son sensatas (como lo serían, de hecho, en un soporte distinto al cedé) en originalidad y en capacidad de conferir protagonismo al aprendiente.

#### 4.1.10. *Enfoques. Curso intermedio de lengua española*

(ANEXO 1, PÁGINA 207)

Del mismo modo en que lo hace para los niveles iniciales<sup>92</sup>, en los que una obra –*Vistas*: véase más abajo el análisis correspondiente en 4.1.39.– genera un par de productos clónicos (*Panorama* y *Aventura*), la editorial Vista Higher Learning repite esos planteamientos para el nivel intermedio (también estudiantes universitarios o preuniversitarios norteamericanos). Así es, existen tres obras prácticamente idénticas (*Ventanas*, 2003; *Enfoques*, 2004; y *Facetas*, 2003) para este segmento. Por cronología, *Ventanas* es el producto inicial (del mismo modo que *Vistas* lo es para la versión inicial: las otras dos obras son versiones reducidas de ella). Por esa razón –las variaciones son muy escasas–, se ha optado en ambos casos por completar una única tabla para los tres productos, y en ella se han anotado algunas particularidades de los restantes cedés de la serie.

A pesar de no ser la obra primera, se ha decidido por enmarcar la tabla en torno a *Enfoques* y no a *Ventanas*, por ser *Enfoques* un volumen más completo. Por otra parte, para el análisis de *Ventanas* sólo se ha contado con una versión *demo* reducida, que si bien permite perfilar el conjunto de la obra (por el mencionado carácter de repetición) también podría dar como resultado un tono sesgado. *Facetas*, por su parte, es una versión reducida de ambos cedés.

---

<sup>92</sup> Véase 4.1.39.

*Enfoques* se presenta como *Video and Interactive CD-ROM*. Otros productos de la misma editorial con el epígrafe *Video CD-ROM* contienen únicamente la secuencia de vídeos (que suele formar parte además del material en soporte convencional). El que aquí se analiza tiene las mismas características que otros que la editorial designa como *Interactive CD-ROM*, de modo que tal denominación es confusa e induce a error.

*Enfoques* y los demás productos de la serie mantienen el tono general (estético, disposición, organización, tipología de actividades, etc.) de las obras para estudiantes principiantes, incluso retoman literalmente algunas secciones de ayuda (*Verb Wheel* o *Grammar Terms*, además del acceso a la página web de la editorial<sup>93</sup>), pero no se definen exactamente los límites de una y otra, de hecho se solapan una buena parte de los contenidos gramaticales, sin que la configuración de los mismos autorice a afirmar que se trata de un simple repaso. Compárese el repertorio de *Enfoques* con el de *Vistas*:

Lección 1. *Las relaciones personales* (relaciones, afecto, personalidad, opinión / nombres, artículos y adjetivos; presentes regulares e irregulares; *ser* y *estar*).

Lección 2. *Las diversiones* (deportes, pasatiempos, lugares de recreo / formas progresivas, pronombres objeto, verbos reflexivos, *gustar* y verbos similares).

Lección 3. *La vida diaria* (la casa, los electrodomésticos, las compras, acciones y percepciones / el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto, el contraste entre ambos, adverbios).

Lección 4. *Los viajes* (seguridad y accidentes, viajes, servicios / participios de pasado y el pretérito perfecto y pluscuamperfecto, *por* y *para*, comparativos y superlativos, el presente de subjuntivo).

Lección 5. *La salud y el bienestar* (las enfermedades, la salud, los tratamientos médicos / el subjuntivo en las oraciones sustantivas, el subjuntivo en las oraciones adjetivas, el subjuntivo y las oraciones adverbiales, imperativos).

---

<sup>93</sup> Sobre los planteamientos de los soportes en cedé y su implantación como sitio(s) web, véase, al final del apartado dedicado a *Vistas* (4.1.39.), las informaciones recogidas sobre la política futura de esta editorial. Sobre los proyectos y ejecuciones de otra de las grandes editoriales norteamericanas, McGraw-Hill, véase el detalle en la sección dedicada a una de sus obras, *Sol y viento* (4.1.29.).

Lección 6. *La naturaleza* (animales y plantas, paisajes, naturaleza y clima, uso de la naturaleza / el futuro, el condicional, el pretérito imperfecto de subjuntivo).

Lección 7. *La economía y el trabajo* (dinero, trabajo, comercio, profesiones / el artículo neutro *lo*, adjetivos y pronombre posesivos, los pronombres de relativo, expresiones de transición).

Lección 8. *La religión y la política* (cargos públicos y política, leyes y derechos, religión y moral / la voz pasiva, construcciones con *se*, participios de pasado usados como adjetivos, *pero, sino, sino que, no sólo... sino, tampoco*).

Lección 9. *La cultura popular y los medios de comunicación* (el cine, la radio, los periódicos, los medios de comunicación / infinitivos, pretérito perfecto de subjuntivo, preposiciones, expresar elección y negación).

Lección 10. *La literatura y el arte* (literatura, arte / futuro perfecto, condicional perfecto, pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, oraciones con *si* con verbos compuestos, *how to say to become*).

Lección 11. *La tecnología y la ciencia* (el espacio y la ciencia ficción, los inventos y la ciencia, la energía, la biotecnología / diminutivos y aumentativos; *pedir – preguntar y conocer – saber*; preposiciones *de, desde, en*).

Lección 12. *La historia y la civilización* (los gobiernos, los períodos históricos, los descubrimientos y las conquistas / preposiciones *entre, hasta, sin*; resumen del indicativo, resumen del subjuntivo).

El aprendiente carece en el cedé de información de los contenidos incluidos en cada lección, que únicamente puede recobrar a partir de los de los materiales impresos, algo que pone de relieve la dependencia de aquél frente a éstos, y que cuestiona el papel del cedé como tal. Se trata por lo demás de una ordenación eminentemente estructural, que además de solaparse con las obras iniciales, en ocasiones resulta inconsistente en relación con la secuenciación, y así, por ejemplo se refiere antes el subjuntivo en oraciones adjetivas que el pronombre de relativo; se retrasa la aparición de preposiciones que adquieren sentido en marcos temporales o se relegan los posesivos hasta las unidades finales, sin atender a la frecuencia de uso. No parece existir una voluntad integradora ni con los contenidos de los trabajos previos ni con los aquí presentados.



Cada unidad consta de las secciones que a continuación se enumeran y detallan; entre ellas se establecen tímidas relaciones, más de tono argumental que de recuperación de exponentes lingüísticos, algo que delata una cierta pobreza conceptual. La disposición gráfica de los mismos en la pantalla es vertical de modo que se supone que ésa puede ser la jerarquía de acceso a las secciones.

En primer lugar, *Contextos*, que asume la presentación de los contenidos léxicos (de nuevo supeditados a los de la lección impresa), y lo hace con unos planteamientos exclusivamente basados en la traducción, bien en forma de listados descontextualizados (y relacionados con el hilo argumental de la lección aunque sin un criterio claro de selección) bien incluidos en un breve texto, que presumiblemente debería ofrecer un contexto significativo.



FIGURA 4.1.10.1. Pantalla tipo del trabajo léxico. En la parte superior, incluido en un breve texto, el repertorio léxico sobre el que se activa la traducción de algunas palabras. En la pantalla deslizante inferior, listados con su traducción inglesa. La fotografía, puramente ilustrativa, sin rendimiento.

El problema estriba en la selección / redactado de esos textos, extremadamente forzados, incapaces por sí mismos, y en ocasiones a causa de la acumulación de términos presumiblemente objeto de atención, de dar lugar a inferencias de significado. Sirva como ejemplo uno de los textos que se presentan en la lección 8, titulado *Democracia*, y que reproducimos para constatar su carácter surreal (los términos destacados son los que disponen de traducción): *El viejo general del EJÉRCITO quiere dar BATALLA* (traducido como “war”, sin atención a la expresión “dar batalla”) *una vez más. Dice que las FUERZAS ARMADAS tienen que imponer la SEGURIDAD en el país. Su esposa escucha esas palabras y se preocupa. Dice que no quiere SER GOBERNADA por una DICTADURA sin LIBERTAD ni IGUALDAD*

*para todos los CIUDADANOS. Ella le explica que va a organizar una CAMPAÑA ELECTORAL para PRESENTARSE COMO CANDIDATA, y que es bueno que se hable de política para que la gente SE INFORME.*

Las actividades propuestas son por lo general mecánicas (selección y/o copia en un determinado hueco) con contextos insuficientes (mucho más breves que los de presentación) o no relevantes, y si bien pueden contribuir a asentar el significado en función de la traducción, no parece que sean capaces de propiciar el uso.

Sobre el trabajo léxico en general, señalar la torpe concepción del diccionario (una de las secciones fijas del cedé, accesible en cualquier momento). Además de lo limitado de su repertorio, la pantalla cuenta con procedimiento de autorrelleno, esto es, se completa una palabra con introducir una sola letra. Tal planteamiento –en principio inexplicable en términos didácticos– resta autonomía y capacidad de decisión al aprendiente, y no le facilita en absoluto la tarea de búsqueda del término deseado.

En la navegación presuntamente establecida, llega el turno de *Fotonovela*, un conjunto vídeos, que supone la mayor inversión en *input* de la obra. Se trata, en efecto, de una suerte de telecomedia en clave de humor (incluidas risas *en off*), en la que se relatan las relaciones entre los miembros de la redacción de la revista *Facetas*. A diferencia de lo que ocurre con *Vistas*, es muy destacable la profesionalidad de los actores y el dinamismo de las historias, articuladas como pequeños *sketches* con continuidad entre sí con los que se articulan episodios de unos cinco minutos (uno para cada una de las lecciones). Pero si el material es impecable, no es posible decir lo mismo de la explotación que se hace del mismo. En primer lugar conviene apuntar que se trata de muestras sin demasiada relación –o en todo caso no fácilmente detectable– con los exponentes lingüísticos de la lección y en cualquier caso difíciles en la medida que se fundan esencialmente en el humor (ironía, desplazamientos de significado, interpretaciones inadecuadas o inadecuaciones de los personajes a las situaciones, por ello elementos lingüísticos y socioculturales de “cierto riesgo”). Frente a ese material, el trabajo propuesto es raquíptico y probablemente inútil para dar lugar a comprensión, excepto –nuevamente– por la opción de transcripción y traducción de los diálogos (en presentación simultánea a la del propio visionado).

El acceso al material se lleva a cabo de forma segmentada: se han fraccionado los vídeos y se ubican en la pantalla un conjunto de fotogramas que dejan paso al visionado de esa sección. Afortunadamente la segmentación preserva el sentido (algo que no sucederá en *Vistas* ni en tampoco en *Panorama* ni *Aventura*), ya que como se ha dicho los episodios se vertebran en *sketches*. La propuesta de comprensión reside únicamente en la transcripción y la traducción inglesa. Tras la presentación se accede a las actividades,

repartidas en tres series. La primera, simplemente propone el visionado completo (sin ninguna razón explícita para hacerlo), manteniendo el acceso a los textos de transcripción y traducción. La segunda aparece como un absurdo: a lo largo de diversas pantallas y de modo idéntico para toda la obra (y que se retoma de las series de principiantes), el aprendiente ha de responder la pregunta *¿quién lo dijo?*; para ello se le ofrece el texto de una de las frases de la conversación y cuatro fotografías de otros tantos personajes de la fotonovela y sus respectivos nombres: el estudiante debe seleccionar el que dijo esa frase... El planteamiento es pobre, extraordinariamente limitado, no garantiza la comprensión (solo se persigue la autoría, el enunciador) y decepcionante para el usuario (por otra parte, el vídeo no siempre ofrece suficientes primeros planos como para poder determinar quién ha dicho qué a menos que se reconozca la voz del sujeto o, en el otro extremo, en algunos de *sketches* sólo intervienen dos personas de modo que las otras dos fotografías son distractores absurdos para el nivel). La tercera de las actividades es una propuesta de grabación: la repetición de un frase breve del vídeo. Dejando al margen lo simplista de la formulación en estos estadios, se ha dicho ya que el material audiovisual es sumamente profesional, con –entre otras características– una gran riqueza de matices expresivos en la entonación, y por ello hubiera sido posible arbitrar formas de trabajo y selecciones con las que poner de relieve esos matices. Nada de eso hay ahí; de hecho el usuario puede grabar algún fragmento cuyo significado desconoce. No hay, en rigor, ninguna actividad que incida sobre la comprensión aparte de la oferta de traducción (una concepción esencialmente conservadora para un producto tan reciente).

Esta tónica de materiales aceptables y explotaciones didácticas deficientes preside igualmente la sección *Enfoques*, que acoge contenidos próximos a hechos y referentes culturales aderezados con algunas informaciones encajables como de saberes y comportamientos socioculturales (horarios, formas de relacionarse...), aunque algo rígidos. La sección se limita a ofrecer textos de mediana extensión, adecuados para el nivel, y en los que a partir de un tema general se suele descender a los entornos de habla hispana, preferentemente latinoamericanos. El repertorio contempla textos descriptivos, expositivos, narrativos e instructivos. Todos y cada uno de los veinticuatro textos (dos por lección) se acompañan del audio de la lectura, sin embargo no hay propósito definido para la audición, ni tampoco actividades asociadas. Las acciones se limitan a un trabajo de comprensión lectora (en el que se mezclan preguntas acerca de los dos textos ofrecidos) sumamente literal que desatiende la inversión (socio)cultural de los textos en la mayoría de los casos. Cuando lo hacen (por ejemplo, las asociadas a la lección 12, sobre hechos históricos) se materializan en un asfixiante cuestionario de fechas y nombres propios, que se concentra sobre la capacidad memorística del aprendiente pues los textos no son visibles durante las actividades. Al margen de ello, nuevamente –ahora ya sin traducción– las garantías de comprensión en general no se hallan en el trabajo propuesto en el cedé.

*Estructura* es la sección donde se agrupan los contenidos gramaticales. Los presupuestos que rigen la sección se muestran muy alejados de los modelos de aproximación gramatical recientes. El tipo de trabajo es casi siempre mecánico, sin apenas atención al significado ya que se concentra casi exclusivamente en la morfología verbal, lo que hace que se adopte como unidad de trabajo preferente la frase, y entre ellas, muestras tan insólitas como *Yo me bañaba temprano, pero mi prima se bañaba en la noche*), además de alternativas confusas (Lección 3) o resultados –la intervención del aprendiente, destacada– como *El sol es una estrella enorme. Es una ESTRELLOTA / Hoy la luna se ve pequeña. Más que luna, parece una LUNITA. / El agujero en la capa de ozono es cada vez más grande. Dentro de diez años será un AGUJEROTE* (Lección 11: *Diminutives and augmentatives*). A todo ello hay que añadir el hecho mencionado de la inconsistencia de la secuenciación de algunos de los repertorios gramaticales, por sí mismos y por su relación con los del nivel inicial. Por lo demás se reproducen los contenidos referidos a explicaciones que aparecen en *Vistas: Grammar Terms*, índice estructural de informaciones gramaticales breves y típicamente descriptivas (siempre en inglés: los ejemplos son traducidos también) y la rueda de conjugación (*Wheel Verbs*), seguramente el conjunto más eficaz y técnicamente mejor resuelto de la obra. La inversión gramatical, deficiente en sí misma, lo es más en relación con los contenidos del nivel inicial, sobre los que no parece haber avances consistentes y claramente perceptibles.

La sección siguiente, *Escritura*, es un añadido al conjunto (no está presente en las series para principiantes). Se trata, en efecto, de una pantalla de redacción abierta para la que no ha sido posible determinar una función clara, esto es, no hay razón obvia por la que escribir en esa pantalla y no en un cuaderno o con un procesador de textos, ambos de mucho mejor manejo. El texto se puede guardar (con un formato de calidad dudosa) o imprimir, pero no se detalla el propósito del mismo. Los temas de escritura acostumbran a ser bien intencionados, pero insatisfactoriamente resueltos: se propone un tema general de orden sociocultural y de actualidad genérica y algunos de los subtemas que se deben abordar<sup>94</sup>, comúnmente puestos en relación con la experiencia del aprendiente, es decir, tratando de establecer comparaciones con la cultura norteamericana y la(s) cultura(s) meta. Con todo, ello no significa que tales propuestas tengan sentido para un entorno multimedia... Por fin, el hecho de que la pantalla de *Escritura* se ubique casi al final de la lección parece responder al hecho de que la redacción se considera una especie de tarea final, y precisamente por ello deberían haberse arbitrado medidas para dotarla de significación y eficiencia (algo, no obstante, que puede haber sido pactado con el docente, a pesar de que no se explicita en el cedé).

---

<sup>94</sup> Con esa concepción, el producto resultante puede carecer de cohesión textual, ya que, por ejemplo, no se plantea ningún trabajo que incida, por ejemplo, en el empleo de conectores apropiados a los mencionados subtemas.

El panorama notablemente insatisfactorio descrito hasta ahora se acrecienta por el hecho de que el *cedé* no ofrece ninguna solución a los ejercicios que propone (un paso atrás respecto a *Vistas*, que sí la ofrece, aunque no en todos los casos). El trabajo en autonomía del aprendiente y la suficiencia del producto se ven comprometidos seriamente si el usuario no es capaz de resolver los ejercicios: en su trabajo dispondrá de las indicaciones de si su respuesta es correcta o no, pero no de la solución y, ni mucho menos, de explicaciones acerca de sus tentativas. El caso queda minimizado en ejercicios cerrados y excluyentes, donde se puede alcanzar la fórmula correcta mediante el descarte de las propuestas que se han considerado como incorrectas (un máximo de tres, pues la selección se reparte entre cuatro alternativas) e incluso –mucho más enojoso– en ejercicios de *drag and drop*, pero agravado en ejercicios de inclusión de una palabra mediante el teclado y sin modelo: el programa borrarán las formas incorrectas, mantendrá las correctas, pero no dará indicaciones para completar esas propuestas.

La excepción a esa falta de oferta de soluciones es, en parte, la sección *Quiz*, la batería de ejercicios al final de cada lección, que oscila entre diez y algo más de veinte pantallas. Con contenidos relacionados con el léxico y la gramática y planteamientos similares a los de sus propias secciones, el usuario va contestando / seleccionando sin información acerca de si sus respuestas son correctas o no. Al finalizar la batería sí aparece en pantalla un pequeño informe que detalla el porcentaje de aciertos, la respuesta introducida en cada uno de los ejercicios, si es correcta o no y, en este último caso, la respuesta esperada y las páginas del libro de texto en que puede encontrar información de ayuda. El informe citado (en inglés) subraya de nuevo la dependencia del *cedé* con respecto al material impreso y levanta dudas acerca de la utilidad de una corrección semi-diferida (tal vez, después de una veintena de pantallas, el aprendiente no recuerde el detalle del ejercicio, no disponible en ese momento). En cualquier caso, se viene a demostrar que el *cedé* podría haber articulado procesos de corrección –e incluso explicación– para el resto de ejercicios, y que ello podría haber supuesto aprendizaje. Así pues, un conjunto desalentador en términos de concepto y de aprendizaje (si bien, como se verá, cuenta con mayores repertorios que la serie de principiantes).

#### 4.1.10.1. *Ventanas. Curso intermedio* (ANEXO 1, PÁGINA 207)

Se ha dicho ya que *Ventanas* es el primer producto de la serie y también que su desarrollo es algo más reducido que el de *Enfoques*. Ambas obras constan de doce lecciones, idénticas en el material ofrecido y en los modos de operar. La única diferencia remarcable (además de un sorprendente cambio de autoría) en el *cedé* es que *Ventanas* ofrece un

desarrollo más limitado del tratamiento de la sección *Fotonovela*. Como veremos, los clones de *Vistas* disponen de una, aunque débil, justificación. No sucede lo mismo aquí: las diferencias entre ambos productos es tan delgada que no parece que razonable una denominación nueva, a no ser por razones comerciales<sup>95</sup>.

En efecto, el planteamiento de la sección *Fotonovela* de *Ventanas* es más reducido que el de *Enfoques*. La presentación discurre exactamente igual: presentaciones segmentadas apoyadas en la transcripción y traducción de los diálogos de los mismos vídeos. La diferencia reside en el hecho de *Ventanas* propone sólo dos actividades. La primera, la consabida pregunta *¿Quién lo ha dicho?*; la segunda, la pantalla de acceso a la grabación. No contiene, pues, la pantalla de visionado del conjunto del vídeo, que a pesar de no ofrecer actividades significativas, constituía una ocasión (cómoda) para percibir el conjunto y, de hecho, una secuencia lógica tras el visionado fragmentado.

#### 4.1.10.2. *Facetas. Nivel intermedio. Curso breve*

(ANEXO 1, PÁGINA 207)

*Facetas* no representa tampoco ninguna novedad. Parte del desarrollo de *Enfoques* (no de *Ventanas*), de modo que su planteamiento de la sección *Fotonovela* incluye la serie de tres actividades, e incorpora en consecuencia el visionado completo. La única diferencia con respecto a *Enfoques* es que *Facetas* presenta únicamente seis lecciones (*it is ideal for one-semester intermediate Spanish courses and fourth semester introductory courses*, se dice en la página web de la editorial), simplemente seccionadas con respecto a *Enfoques*, esto es, no existe ningún proceso de adaptación de contenidos, de modo que queda sin resolver cómo cubrir los contenidos no contemplados (además de que, por ejemplo, la continuidad de la *Fotonovela* queda interrumpida: aunque está configurada como episodios independientes, sí existe un capítulo final de remate).

---

<sup>95</sup> El sitio web de la editorial apunta que *Ventanas* es ideal for a two-semester intermediate Spanish sequence, meeting up to 5 hours per week, y que *Enfoques* es ideal for a two-semester intermediate Spanish sequence meeting 3-5 hours per week.

### 4.1.11. *enREDando. Curso multimedia en Internet de cultura y civilización españolas*

(ANEXO 1, PÁGINA 229)

La inclusión de este producto en el corpus de estudio ha sido una decisión difícil. En primer lugar, porque como anuncia su título, se trata de un “curso en internet”, si bien su difusión más conocida se realizó en un cederrón *versión beta reducida del programa de enseñanza virtual (Virtual Instruction Program) del Laboratorio de Ingeniería Didáctica e Ingeniería Lingüística* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Aunque el soporte era, pues, el cederrón (y así puede ser usado, en el aula y de manera individual, la arquitectura del programa se sustenta, en efecto, en forma de sitio web. Finalmente, junto con ese factor, la decisión última ha respondido al interés por evaluar los contenidos de ese curso, en el que además del citado Laboratorio participaban la Univerität Erlangen-Nürnberg (Alemania), la Universidade do Minho (Braga, Portugal) y la Università degli Studi di Parma (Italia), con la financiación de la Unión Europea. La dirección del proyecto corresponde a Germán Ruipérez, una de las personas que más se han destacado en la ELAO en el contexto español y coautor de otra de las obras incluidas en el corpus, *Primer Plano*.

Los ingredientes señalados parecían toda una garantía para despertar grandes expectativas sobre este producto. La realidad, empero, es completamente distinta, según se desprende de los datos extraídos de las tablas de análisis y se explicará en los siguientes comentarios, menos objetivos sin duda, que aquéllas.

Señalaré, en primer lugar, que *enREDando* fue presentado oficialmente en 1998. A finales de 2001 o principios de 2002, la UNED distribuía gratuitamente copias del cedé a las instituciones que lo solicitaban (proceso que se mantuvo al menos hasta mediados de 2006). En 2010<sup>96</sup> la página web seguía abierta: las fechas son claves para entender lo que se relata a continuación.

---

<sup>96</sup> <http://www.uned.es/lidil/espextr/index.htm> y <http://www.uned.es/lidil/espextr/demo.htm>

Ambas páginas se vanaglorian sin rubor de la calidad y las grandes prestaciones del producto, algo que nuestras tablas de análisis cuestionan muy notablemente.

En diversas ocasiones durante la redacción de esta tesis he solicitado por correo electrónico al Departamento correspondiente de la UNED información relativa a eventuales modificaciones en el producto, y si éste continuaba vigente. Nunca he obtenido respuesta a mis consultas.

Como producto de ingeniería informática, el cedé *enREDando* es francamente lamentable para ser, como se trata, de unos contenidos sobre un navegador. Según las instrucciones que se ofrecen (lo que hace inferir que su utilización en internet podría ser cuando menos enojosa), ese navegador ha de ser *Netscape* (que se incluye en el cedé, aunque sólo en su versión para pecés, no para Macintosh, de modo que con estos ordenadores el programa no funciona) y se ha de dotar de una serie de *plug-ins* (también incluidos); además se recomienda que la visualización del navegador se adapte a una fuente Arial 10. Empezar el visionado era, ya en la fecha de su lanzamiento, una tarea compleja; en la actualidad, ha devenido algo casi imposible: parece lógico pensar que un producto de última generación no funcione con visores antiguos, pero no a la inversa, tratándose de un mismo lenguaje html. La evaluación del producto no ha sido posible en los navegadores usados durante la evaluación, las versiones más actualizadas en aquel momento (*Firefox 1.5.0.7*, *Netscape 8.1* o *Explorer 6.0*), y se ha debido optar por desinstalar algunos de ellos para poder hacerlo con, previa instalación, *Netscape 4.0.3* (la versión incluida en el cedé), donde era posible actuar con las actividades (pero no visualizaba los vídeos, que sí fueron reconocidos por *Firefox*; algo similar sucedió con *Explorer*). Considerando el nivel tecnológico en 1998, se entiende que seguir distribuyendo ese producto es un auténtico disparate, pero al margen de ello, el funcionamiento mismo en aquellos años debía de ser muy deficiente.

La concepción pedagógica es –y era ya entonces– inexplicablemente pobre. Por una parte, por el material lingüístico ofrecido; por otra, por las actividades propuestas. Ciertamente en 1998 era posible desarrollar productos de mayor calidad didáctica, y desde luego la fecha no ha sido jamás obstáculo para que un material lingüístico destinado al aprendizaje sea sensato. En cualquier caso, parece que esos contenidos se mantienen en parte en un proyecto posterior del mismo Ruipérez, un curso de español para teléfonos móviles, del que el autor dice sin empacho [Ruipe rez y Cabrero, 2000: 89]: *Tele-EnREDando* es el resultado de la adaptación a esta nueva plataforma tecnológica de UN CURSO DE GRAN ÉXITO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN INTERNET, denominado *EnREDando*, que se incluirá a partir del 2001 en la oferta virtual de la University of Hong Kong y de la Virtuelle Hochschule Bayern (el destacado es mío; véase también la nota 96).

Me refiero en primer lugar al material lingüístico. El cedé (aun tratándose de versión reducida, que es la evaluada) contiene seis vídeos de unos tres minutos, aproximadamente, cada uno de ellos y éstos, cinco actividades vinculadas, en el más puro “drill and kill”, según la ingeniosa asociación de Jones [2001b: 361] (recuérdese igualmente la clasificación que hacía VanPatten [2003] de estos procedimientos). Los vídeos, de un tamaño mínimo en pantalla (véase la figura 4.1.11.1., abajo), presentan diversas situaciones (*La entrevista*, *Paseando por Madrid*, *En el restaurante*, *La vivienda* y *La Universidad*, la Unidad 3, *Los periódicos*, es una excepción) protagonizadas por Kerstin, una estudiante



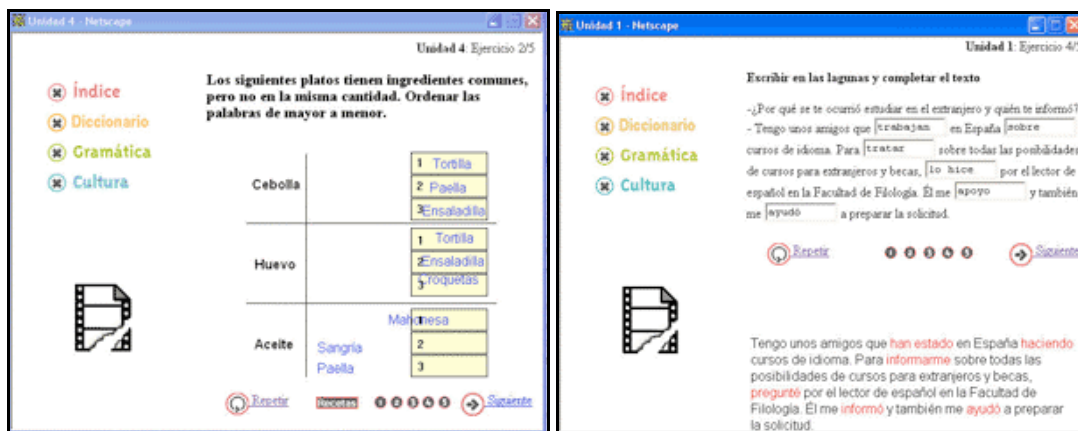
“alemana” que disfruta de una beca en España: el nivel de español de este personaje es el de un hablante nativo, lo cual resta credibilidad a todas las situaciones y conversaciones; por ejemplo, a pesar de su fluidez y de que conoce y maneja términos y conceptos como “el gordo” y sus implicaturas... (*¿una casa con piscina?, ah, ya, ite ha tocado el gordo!*, Unidad 5), Kristin ignora lo que es una tapa cuando se la ofrecen en el restaurante o duda sobre lo que es una paella. En general, todos los diálogos se caracterizan por su falta de naturalidad y por una violación permanente de la máxima de cantidad, lo que da como resultado unas muestras de lengua tan irreales como absurdas. La única razón que puede subyacer bajo tales guiones queda al amparo de la denominación de “curso de cultura y civilización españolas”, entendidas aquí como un batiburrillo de informaciones turísticas, históricas y prácticas.



FIGURA 4.1.11.1. Pantalla de inicio (la presentación del vídeo) de una de las seis secciones de *enREDando*: las dimensiones totales de la misma son considerablemente menores que la pantalla del ordenador. La filmación se muestra abajo a la izquierda (la imagen central es una fotografía fija).

A todo ello hay que añadir, adentrándonos ya en las propuestas didácticas asociadas a los vídeos, la indeterminación del aprendiente meta al que se dirigen estos *inputs* audiovisuales (algo no establecido en el cedé). Existe, a mi juicio, falta de consistencia entre el presunto nivel entre éstos, las actividades propuestas y las explicaciones gramaticales. Los contenidos lingüísticos de los audiovisuales muestran un español estándar, con velocidad normal, con turnos repartidos y sin perturbaciones externas (la calidad de los audios es irregular, pero aceptable por lo general): por sus características podrían asociarse con un nivel intermedio. Por lo que se refiere a las actividades vinculadas, no se ha programado ninguna que aborde una comprensión global: parte de ellas persiguen el reconocimiento de unidades precisas (generalmente léxicas). Este tipo de actividades pueden ser de elección cerrada entre diversas opciones efectivamente presentadas (la memoria y la discriminación son los factores

cognitivos esperados), pero también se incluyen de opción abierta (en tal caso el programa solamente acepta la opción recuperada de la memoria reciente, con el resultado –absurdo en términos de didácticos– de dar por incorrectos textos coherentes, como se ejemplifica en la imagen). La retroalimentación es prácticamente nula: entre otras posibilidades, unos desagradables ruidos si la opción indicada es incorrecta, o, en caso contrario, el texto (a veces con audio) de la solución o la aparición de pequeñas frases como “Muy bien”, “Bien hecho” o “Lo hiciste” (sic).



FIGURAS 4.1.11.2. y 4.1.11.3. A la izquierda, ejercicio de comprensión lectora con instrucciones incomprensibles (obsérvese la deficiente calidad en los resultados del *drag and drop*). A la derecha, pantalla de actividad en la que el usuario debe reconstruir los huecos con formas verbales, sin otra indicación (ni léxica ni de tiempo verbal). La solución que ofrece el programa es la transcripción del vídeo, que descarta –a la práctica– alternativas razonablemente correctas.

La concepción de ambos tipos de ejercicios parece sensiblemente inferior al nivel previsto en los audiovisuales, y lo es aún más cuando las actividades se fundan en acciones de *drag and drop* o de elección múltiple considerablemente simples (como las relacionadas con el vocabulario de la familia, sin que en ese caso haya existido un *input* previo).

Otros ejercicios (el repertorio es en todo caso muy limitado) reflejan la escasa reflexión en la programación y el diseño de las actividades: en la Unidad 4, por ejemplo, se solicita al usuario escribir un verbo derivado de la palabra “tapa”, la opción “tapar” no es considerada, sólo “tapear”, que, sin embargo, no se incluye en el “Diccionario” del programa, donde sí aparece en cambio “tapar”. Otros resultan incomprensibles y absurdos: además del descrito en la imagen, la Unidad 6 propone textualmente “Arrastrar la imagen de realidad virtual y descubrir al personaje oculto”, en un vídeo en el que es posible desplazarse con el cursor...; al margen de que la que la instrucción es confusa y de que la calidad es pésima (es extremadamente difícil distinguir nada en ese vídeo), no parece que tal actividad tenga ningún rendimiento pedagógico; su inclusión parece responder a la fascinación tecnológica de incorporar la “realidad virtual”.

El menú principal del cedé cuenta con un acceso denominado “Gramática”, que nuevamente se nos antoja un despropósito, por diversas razones:

a) por los contenidos propuestos, con secciones dedicadas a, por este orden, el verbo (se presentan, entre otros aspectos, modelos de conjugación del presente y el pretérito imperfecto de indicativo, pero no, por ejemplo, el pretérito perfecto simple, muy frecuente en los audiovisuales y requerido en las actividades), el sustantivo, el artículo, pronombres y adjetivos, preposiciones y adjetivos) .

b) la antipática disposición gráfica para la lectura (con dos ventanas abiertas, una superior y otra inferior), acrecentada por el reducido tamaño de la pantalla.

c) La falta de relación de las secciones propuestas con los *inputs* presentados y las actividades programadas.

d) El paupérrimo rigor lingüístico (y el abuso metalingüístico) de las informaciones aportadas, no sólo para estudiantes de ELE sino incluso para hablantes nativos. En el año 1998 la descripción gramatical y la pedagogía de la misma habían avanzado mucho en relación con los que se presenta en este producto, del cual rescatamos algunas definiciones:

La VOZ VERBAL es un accidente gramatical que afecta al verbo e indica si el sujeto es exterior o interior al proceso especificado en la acción verbal, y puede ser activa o pasiva.

El MODO SUBJUNTIVO es el de la ficción o de la irrealidad. Aparece generalmente en oraciones subordinadas, introducidas con frecuencia por la conjunción *que* -delante verbos de duda, deseo, temor, desconocimiento, petición mandato, etc.-: *desconocemos que haya ganado; deseamos que venga pronto; temo que llueva mucho; le daré dinero para que compre un buen regalo.*

El SUSTANTIVO es aquella parte de la oración capaz de ser sujeto o complemento directo sin necesidad de ninguna otra palabra. Puede ir antecedita de un artículo.

Las PREPOSICIONES son aquellas partes invariables de la oración incapaces de formar por sí mismas un sintagma propio, por lo que van siempre unidas a otros elementos con los que forman un todo.

Las preposiciones españolas son: a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.

Ejemplo: *ante esa situación fui con mi hermano de un sitio a otro sin saber hasta qué punto estaba mi hermano enfermo.*

Por último, también en el menú principal, la sección “Cultura” tampoco parece rescatable, y más si se considera el público universitario al que el curso se dirige. Un compendio, ilustrado

con algunas fotografías, de informaciones generales y aburridas sobre la geografía y la historia de las comunidades autónomas de España y un repaso onomástico a la literatura española. Para todo ello no se ofrecen garantías de comprensión lectora. La sección contiene unos hipervínculos (“Saber más”) en internet (es preciso por consiguiente que el ordenador esté conectado a la red), cuya selección, además de dudosa para los estudiantes (por ejemplo, y como enlace destacado, [www.rediris.es](http://www.rediris.es), la red española de I+D o el Ministerio de Administraciones Públicas), conduce a webs obsoletas o ya desaparecidas. A ello habría que añadir la torpeza de la programación, que hace que la nueva página en internet se abra en la misma ventana del curso (de tamaño reducido, y por ello cortada y sin posibilidad de navegar por la nueva página) de forma que no hay posibilidad de regresar al mismo: es necesario cerrar el navegador y empezar desde la página de inicio.

A mi entender, tal y como he intentado demostrar y ejemplificar en este comentario de las tablas de análisis, un producto lamentable, no ya en el momento de esta evaluación sino en el tiempo de su concepción y presentación.

#### 4.1.12. *Entrevistas. An Introduction to Language and Culture*

(ANEXO 1, PÁGINA 251)

*Entrevistas. An Introduction to Language and Culture* (2005) es una obra compleja en su perfil y en su cantidad de información. Vinculada muy estrechamente al material impreso del mismo título (459 páginas), se propone como una obra para nivel inicial, que en el libro cubre aproximadamente hasta objetivos próximos a un B1, según las equivalencias del *MCER*, aunque sin embargo no han sido detectados en el cederrón, si bien la progresión en las muestras de lengua es perceptible.

La peculiaridad de *Entrevistas* reside en que los contenidos se vehiculan sobre planteamientos culturales, entendidos como recorridos por los países de habla hispana, y con entrevistas con nativos de los mismos. Así lo atestigua el menú principal del cedé, que coincide plenamente con el del libro, aunque las descripciones son más generosas en el material impreso, de hecho los títulos no aparecen en el cedé y sólo se conoce el nombre de los países una vez que se ha activado el capítulo. La elección es pues poco o nada fundada, y por ello se presume correlativa y/o supeditada al índice general material impreso:

Capítulo 1. *Somos diferentes, somos iguales*. Colombia.

- Capítulo 2. *Los estudios*. Costa Rica.
- Capítulo 3. *La familia*. Ecuador.
- Capítulo 4. *La casa*. España.
- Capítulo 5. *¡A comer!* República Dominicana y Venezuela.
- Capítulo 6. *Vivir bien*. Bolivia.
- Capítulo 7. *De compras*. México.
- Capítulo 8. *Ritmos de la vida*. Puerto Rico.
- Capítulo 9. *Fiestas y tradiciones*. Cuba.
- Capítulo 10. *Recorridos y recuerdos*. Argentina.
- Capítulo 11. *Entre culturas*. La frontera (se desarrollan contenidos relacionados con Estados Unidos y Canadá).
- Capítulo 12. *El trabajo*. Chile.
- Capítulo 13. *El mundo actual*. El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá.
- Capítulo 14. *Grupos minoritarios y mayoritarios*. Perú.
- Capítulo 15. *Conexiones y comunidad*. Paraguay y Uruguay.



FIGURA 4.1.12.1. Despliegue de secciones y subsecciones en *Entrevistas*, poco descriptivo y un tanto complejo en los primeros momentos de trabajo.

Ese índice algo indeterminado queda en parte compensado por la estructura idéntica de todos y cada uno de los capítulos de manera que es relativamente fácil familiarizarse con las secciones y subsecciones que lo conforman después de algunos usos. Y tras esa familiarización, una primera observación pone de relieve una configuración sólida en términos didácticos, que se reparte del siguiente modo, según una serie de menús y submenús desplegados:

a) *A primera vista* es la primera de las secciones, en la que se distribuyen:

- *Vídeo*, que propone un audiovisual breve a modo de reportaje sobre el país que articula el capítulo (desconocido en el momento de la selección, a menos que se consulte el libro de texto).

- *Prueba cultural*, un cuestionario reducido, pero suficiente, de verdadero / falso sobre el vídeo.

- *Señas culturales*, una propuesta de lectura sobre nuevos datos culturales, que se complementa con actividades asociadas, razonablemente creativas en la medida en que comportan manipulación de significado.

b) *Parte 1*, que incluye las siguientes subsecciones:

- *iRelámpago! Vocabulario rápido*, la subsección más mecánica y en parte más conservadora de todo el cederrón, aunque su perfil encaja en la tradición norteamericana. Se trata de un largo listado –un amplio número de pantallas sucesivas– de palabras o frases muy breves –en inglés o en español, según la selección que determine el estudiante– con su correspondiente audio. El usuario ha de escribir la traducción en el idioma que corresponda. La subsección ha de ser entendida como de exposición afianzadora (audio, lectura y escritura) del léxico fundamental del capítulo, y, en efecto, la selección es recurrente.

- *Juegos de práctica* retoma parte de ese léxico y propone además exponentes gramaticales adecuados con los que formula diversos ejercicios que basculan entre lo mecánico y lo creativo (y ambos criterios deben ser considerados como positivos).

- *Entrevistas*, la subsección que da título a la obra, en la que se invierte en tres categorías:

- *Prepárate*, un cuestionario utilizado para anticipar los contenidos de la entrevista, algunos de los cuales se anticipan de forma literal al modo en que aparecerán en la entrevista: se promueve así una audición con garantías con esa combinación entre lo literal y la información desconocida

que aportará, y a ello contribuye también el hecho de la entrevista recoge las preguntas en forma de texto en pantalla.

- *Mira* es, en efecto, el propio vídeo de la entrevista, de duración razonable (en torno a los tres minutos sin producción oral continuada). La lengua suministrada es muy natural y se muestra espontánea, si bien queda pendiente la administración de las variedades fonéticas de los hablantes que se presentan (todos de países diferentes): no hay trabajo ni aportaciones sobre ello en el cedé. Igualmente es de destacar que los vídeos de esta sección pueden haber sido presentados ya en el aula (en formato cinta), aunque son pueden ser válidos para una revisión autónoma.

- *Contesta* es un razonable entorno de grabación en el que el estudiante debe responder a las mismas preguntas que ha contestado la persona entrevistada, ahora con un componente abierto puesto que las respuestas aluden a la realidad del propio estudiante. La grabación se hace paso a paso; al concluir las preguntas y las respuestas, el aprendiente puede escuchar su entrevista completa. Bajo riesgo (sin alardes técnicos ni gráficas), pero efectividad didáctica en la medida en que la lengua producida –nos situamos en un nivel inicial– aparece muy arropada y el trabajo rebasa la habitual repetición: aquí la producción es próxima a lo libre. El mecanismo no es nuevo: otras obras incluidas en este estudio (*Creía que esto sólo pasaba en las películas*, *El hijo de Astérix*, etc.) se sirven de esa “teatralización”. *Entrevistas* rebasa ese concepto en verosimilitud (el usuario debe reaccionar ante las preguntas) y en rendimiento lingüístico (no se trata de repetir –memorizar, leer– el guión previo como sucedía en aquellas obras).

c) *Parte 2*: repite, sin diferencias, la *Parte 1*, pero, lógicamente, con muestras de lengua y objetos de trabajo distintos (incluida la entrevista). Las razones de este calco pueden ser las de segmentar a límites razonables el trabajo autónomo y desde luego simplificar la navegación. En ambos casos, razones más que sensatas.

d) *Lectura* propone, en efecto, un texto de tema cultural asociable con los exponentes y recurrente con el tema general. Sobre ella se proponen la *Actividad 1* y la *Actividad 2* (en ambos casos preguntas, con estructura informática diversa, fundadas en la comprensión).

e) *Portafolio cultural*, la última de las secciones de cada capítulo ofrece una pantalla para una actividad de escritura (semi) abierta, pero que se propone que se ajuste a un modelo (incompleto: con huecos) que aborda el tema sugerido. El usuario menos capaz puede copiar el modelo incluyendo las informaciones precisas (sobre su propia realidad o fruto de sus indagaciones<sup>97</sup> sobre el mundo hispánico), mientras que el usuario más avezado puede expandir, manipular, el texto modelo. En cualquiera de los casos, la actividad cuenta con la capacitación previa suficiente para que se desarrolle con seguridad. El texto resultante –así se sugiere– se debe ser imprimir o guardar, previsiblemente para una revisión por parte del docente, dado el carácter minuciosamente tutelador de los productos norteamericanos.



FIGURA 4.1.12.2. Pantalla de escritura de *Entrevistas*. En este caso muy básica pues se trata del capítulo 1: con instrucciones en inglés, que pasarán al español a partir del capítulo 5, comporta más comprensión lectora del modelo (en la parte inferior) que trabajo de expresión escrita.

Este repaso, extenso, de los contenidos de *Entrevistas* quiere poner de relieve la calidad del contenido del mismo en tanto que material y también como entorno multimedia. Con

<sup>97</sup> Los temas propuestos son, en efecto, sugerentes en la medida que generan capacidad de creación: comparación con la propia cultura –tras haber trabajado un determinado tema en el mundo hispánico– o ciertas investigaciones (la familia real española u otros personajes relevantes, celebraciones del mundo hispánico no abordadas en los contenidos del cedé, etc.). Para estas “indagaciones”, las instrucciones apuntan que el usuario se conecte a internet, y ciertamente existe un botón de acceso directo que conduce a la página web del material. Sin embargo, el usuario no va a encontrar allí las informaciones que precisa para ilustrar su texto: esa remisión no supervisada a internet (especialmente en un grupos iniciales) parece un recurso socorrido que carece de tutela suficiente, como apuntaba Beatty [2002: 148-149].



prestaciones tecnológicas austeras, pero con buena dosis de creatividad didáctica y un muy razonable material lingüístico, el programa puede resultar atractivo en tanto que existe percepción de aprendizaje, en su orientación, clara, a la producción, con el reconocimiento, también claro, de las limitaciones del soporte. La arquitectura general y cada uno de sus constituyentes aparecen bien vertebrados, como se ha visto, con combinaciones entre lo mecánico y repetitivo –que hemos identificado como una cualidad positiva del soporte– y, más abierta, la manipulación de significado: el objetivo, consecuentemente, generar producción (semi)libre, tanto oral como escrita, en *Contesta* y *Portafolio cultural*, respectivamente. Y aunque son innegables las deudas obvias con el material impreso (hubiera sido deseable aportar documentos nuevos aparte de revisar los ya incluidos en los soportes tradicionales), es también cierto que el modo de operar con el cedé proporciona mayor protagonismo al usuario.

El programa cumple, además, con otro de los requerimientos exigidos al soporte: la provisión de retroalimentación, si bien de forma demasiado parca. En efecto, se centra únicamente sobre los ejercicios de comprensión basados en verdadero / falso (con bajo riesgo para el usuario: el 50% está garantizado de antemano) y lo hace, sorprendentemente (sin que ello suponga crítica alguna) sobre los aciertos: la respuesta acertada es confirmada con una información adicional pertinente sobre el contenido de la pregunta; esa misma información podrá ser recuperada por el usuario que yerre y a continuación pulse la otra –única– opción disponible, y podrá conocer la razón de su error anterior. Lamentablemente esa formulación no se traslada a otros ejercicios, en especial, los de gramática, presentados como de *drag and drop* (en los que la pieza que no corresponde al emplazamiento correcto queda inmovilizada), selección múltiple (en que se alcanza la solución por exclusión) o escritura cerrada (para la que no se brinda ni siquiera la solución). Tal vez es preferible una serie de opciones más limitada si de ese modo se brinda información (explícita, implícita o incluso estratégica) al usuario. En muchos casos, además, la programación informática no habría sido excesivamente compleja para ese perfil de los ejercicios...

No es ése el único problema de la sección gramatical de *Entrevistas*. Los ejercicios aparecen entremezclados con los estrictamente léxicos, de modo que la localización de los mismos es prácticamente imposible; el número es insuficiente y también la mayor parte de los contextos ofrecidos (lo que comporta instrucciones marcadamente estructurales del tipo “completa con verbo en futuro...”, en convivencia con otros contextos más ricos); y finalmente, los exponentes más avanzados se resienten de lo anterior, agravado con el hecho de que no recuperan otros *inputs* (audiovisuales o escritos) presentados, generalmente por debajo del nivel. La capacidad de autonomía queda lesionada en el

trabajo gramatical, si se debe subrayar que *Entrevistas* no se ha presentado como un producto destinado a lo formal.

Capítulo 14/Parte 1/Juegos de práctica/Actividad 2  
**Unos meses en Perú** Actividad

Coloca las siguientes formas verbales en los espacios en blanco para completar el monólogo de David.

sepa | lleva | lleve | conozca | vendan | está | ofrezca | va | ofrece | venden | incluya  
 conoce | incluye | esté | haya | sabe

«Vamos a Perú por tres meses. Con la excepción de mi esposa que \_\_\_\_\_ (1) a hacer unas investigaciones sobre un grupo indígena, no hay nadie aquí que \_\_\_\_\_ (2) mucho de Perú. Por eso, mi esposa nos hizo una lista que \_\_\_\_\_ (3) los nombres de algunos lugares que debemos explorar.

Una vez en Perú, vamos a buscar una persona que \_\_\_\_\_ (4) bien la geografía y las costumbres del país. Mi hija quiere encontrar un lugar donde \_\_\_\_\_ (5) cabinas y caballos para montar. Mi hijo busca una excursión que \_\_\_\_\_ (6) actividades más aventureras como navegar en los rápidos y escalar montañas. A mí me interesa visitar los mercados donde \_\_\_\_\_ (7) artesanías de los indígenas.

Durante el primer mes, vamos directamente a un pueblo que \_\_\_\_\_ (8) en la selva. El segundo mes, tenemos dos semanas libres. Queremos encontrar un guía que nos \_\_\_\_\_ (9) a las ruinas de Machu Picchu. También buscamos un hotel que \_\_\_\_\_ (10) cerca de las ruinas y que \_\_\_\_\_ (11) las tres comidas diarias.»

Verbos  
 ABC  
 WWW  
 Ayuda  
 Salir

FIGURA 4.1.12.3. Propuesta de trabajo (capítulo 14) con repertorios gramaticales complejos (contraste indicativo – subjuntivo), presentes en el material impreso pero muy raros en el cederrón.

También el tratamiento del léxico es posiblemente mejorable en el cedé. La presentación, en la sección *iRelámpago! Vocabulario rápido*, actúa básicamente como un glosario (muy a la vieja usanza, y excesivamente largo y monótono) previo a las audiciones (y lecturas), y cumple ese papel accesorio. El planteamiento, afianzador de la forma gráfica del término (o de la expresión), que se presenta en pantalla; de su fonética, se dispone del audio en español; y de su significado, basado éste en la traducción, al inglés o al español, según la elección del usuario, que remata la exposición con la escritura de esa traducción. Sólo en el caso de que se active en pantalla la opción de texto en inglés, la presentación puede actuar como dictado, ya que el audio siempre se formula en español. Una vez presentado el vocabulario (con agrupaciones por lo general consistentes, aunque existen excepciones justificadas únicamente por los contenidos de los *inputs*), se accede a la sección de actividades –entremezclada con los ejercicios estrictamente gramaticales, como apuntaba arriba–, que proporciona un cierto contexto al vocabulario y en la que se encuentran propuestas desiguales, algunas de ellas mecánicas y hasta confusas, y otras que comportan mayor manipulación de significado, por lo general articuladas como asociaciones. Y si bien el proceso léxico aparece bien arropado, la recuperación lo está mucho menos, al menos de forma explícita en las secciones que se habían configurado como productivas.



FIGURAS 4.1.12.3, y 4.1.12.4. Dos modelos de trabajo léxico en *Entrevistas*. A la izquierda, propuesta mecánica de *drag and drop*. A la derecha, ejercicio también de *drag and drop*, más elaborado, que asocia definiciones en cuya resolución intervienen *inputs* previos.

Más que razonables dosis de didáctica en *Entrevistas*, claramente material complementario, pero válido en sus aportaciones, con espacio propio, y capaz de encontrar posibilidades a lo productivo sin precisar de grandes inversiones tecnológicas.

### 4.1.13. *Es español 1. Nivel inicial*

(ANEXO 1, PÁGINA 273)

*Es Español* es una de las pocas series analizadas en este trabajo que aborda tres niveles de aprendizaje, descritos como inicial, intermedio y avanzado, según la clasificación que establecía el antiguo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [1994], institución que acredita el curso, según las informaciones contenidas en el propio cedé y en los materiales impresos que lo acompañan, y de los que el cederrón logra mantener una cierta independencia / suficiencia. Ninguno de los artículos del catálogo de obras publicadas por Es Espasa está disponible en la actualidad, pues parece ser que la inversión económica realizada la editorial (que debió de ser muy importante vistos la apariencia de las obras y el número de materiales auxiliares) no obtuvo los beneficios previstos.

Ciertamente la cuidada ejecución formal, agradable, vistosa, profesionalmente concebida, con contenidos videográficos de producción propia, sobresale desde el primer momento, en la línea con algunos de los productos más ambiciosos de las editoriales norteamericanas. Y de esa factura es responsable también el programa *Macromedia*. No obstante, todo ese despliegue estético –un excelente entorno afectivo– pasa factura a lo didáctico: la mayoría de las pantallas sacrifican casi la mitad de su superficie a ilustraciones pasivas y no relevantes para el objeto de estudio, lo que causa que la visualización de los contenidos resulte a menudo deficiente.

El plan de la obra es medianamente complejo, pero no es difícil familiarizarse con él gracias a un grafismo especialmente inteligente y, desde luego, profesional. Y también porque, al registrarse como usuario del programa, el aprendiente determina el idioma de la ayuda (español, alemán, francés, inglés, italiano o portugués), y que le va a acompañar, en ocasiones de forma excesiva e innecesaria, durante toda la obra (en efecto, parece un recurso no bien calibrado / graduado). El conjunto de la obra se reparte del siguiente modo: cuatro bloques –distribuidos en dos cedés–; cada bloque alberga tres lecciones. Al finalizar cada lección, se presenta un conjunto de pantallas de evaluación, procedimiento que se repite al completar cada bloque, un perfil claro que pone de relieve la importancia concedida a los instrumentos de control. La finalización de cada evaluación permite el acceso al segmento correspondiente de lo que se denomina *Gimnasio del español*, otra puerta de acceso a prácticas, a la que me refiero abajo.

Los planteamientos de la obra son eminentemente funcionales, como queda atestiguado en la presentación de los objetivos de aprendizaje que encabezan todas las lecciones.

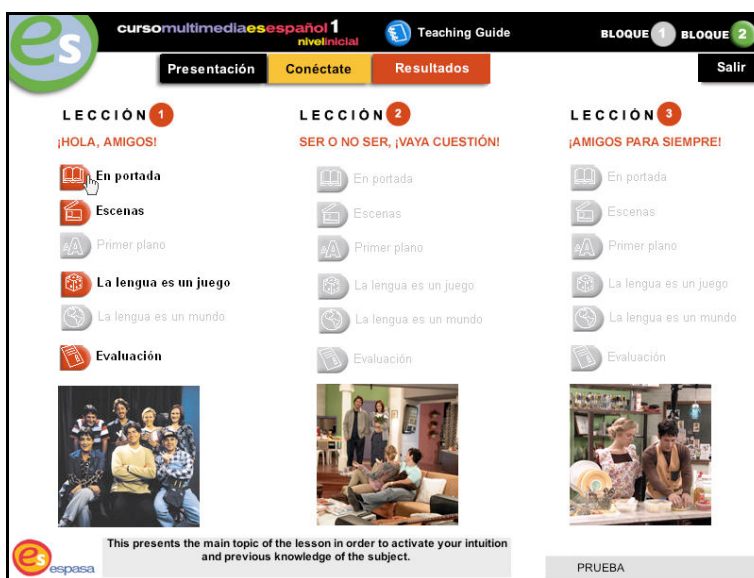


FIGURA 4.1.13.1. Plan general de *Es español 1*. No es posible acceder a los iconos en gris hasta haber recorrido parte de los anteriores.

Lección 1: Saludos y despedidas / Presentarse uno mismo y a otros / Preguntar el nombre, la nacionalidad y la edad / Deletrear.

Lección 2: Preguntar sobre le trabajo / Describir físicamente a un persona / Frases para controlar la comunicación.

Lección 3: Hablar de aficiones / Expresar intención con *para* y *porque*.

Lección 4: Describir las partes de una casa / Dar direcciones.

Lección 5: Preguntar y dar direcciones / Pedir en un restaurante.

Lección 6: Comprar en una tienda / Describir objetos.

Lección 7: Hablar de rutinas / hablar de horarios.

Lección 8: Hablar de gustos, emociones y opiniones / Explicar sensaciones físicas y dolor / Expresar acuerdo y desacuerdo.

Lección 9: Invitar a alguien / Preguntar por cosas / Indicar si algo es posible u obligatorio.

Lección 10: Expresar que algo sucedió en el pasado / Expresar que se sabe algo, que se desconoce algo o probabilidad.

Lección 11: Referir hechos y circunstancias del pasado / Reaccionar ante una información en una narración / Hablar del tiempo.

Lección 12: Hablar de planes futuros / Concertar citas / maneras de hablar por teléfono.

Es de notar que el programa ejerce un cierto control sobre el acceso a las lecciones (y también a las secciones que las conforman): no es posible acceder a una lección posterior sin haber “transitado”<sup>98</sup> por la evaluación de la anterior, y tampoco es posible acceder a la evaluación de esa lección sin haber recorrido algunas de las secciones de la lección, que son las siguientes, en orden vertical, de arriba abajo, el esperado para la navegación:

- *En portada*: pantalla única que simplemente formula los objetivos de aprendizaje de la lección, un dato tan sencillo como útil pero del que carecen muchos de los cedés analizados en este trabajo y que brinda una notable capacidad de autonomía a un aprendiente reflexivo.

---

<sup>98</sup> No es necesario completarla, pero sí haber recorrido todas sus pantallas, hasta acceder a la última donde, en función de los resultados, el programa ofrece un mensaje positivo y un repertorio de opciones: repetir la evaluación, repetir la lección o pasar a la lección siguiente. El procedimiento es similar para la evaluación de bloques.

- *Escenas*: el eje sobre el que gravita buena parte del cedé. Se trata de una serie de secuencias de vídeo, de producción propia, sumamente profesionales. Sus contenidos lingüísticos y situacionales se acomodan bien a los objetivos funcionales de la lección, y son con frecuencia recuperados y parafraseados para proponer nuevos ejercicios. Los objetivos formulados por el cedé catalogan esta sección como la de *trabajo de comunicación*, y en ella se alojan trabajos de comprensión auditiva y producción oral, integrados con otros. Los segmentos de vídeos –que en su día fueron publicados en formato VHS– relatan las relaciones entre un grupo de personas que comparten piso y tienen una relativa continuidad entre ellos. Abajo me extiende sobre esta sección.

- *Primer plano*: es considerado por el programa como el espacio para el trabajo de la gramática y el léxico; y aunque el tono funcional sigue presidiendo éstos y otros trabajos, lo cierto es que el conjunto se muestra un tanto confuso, como explicaré.

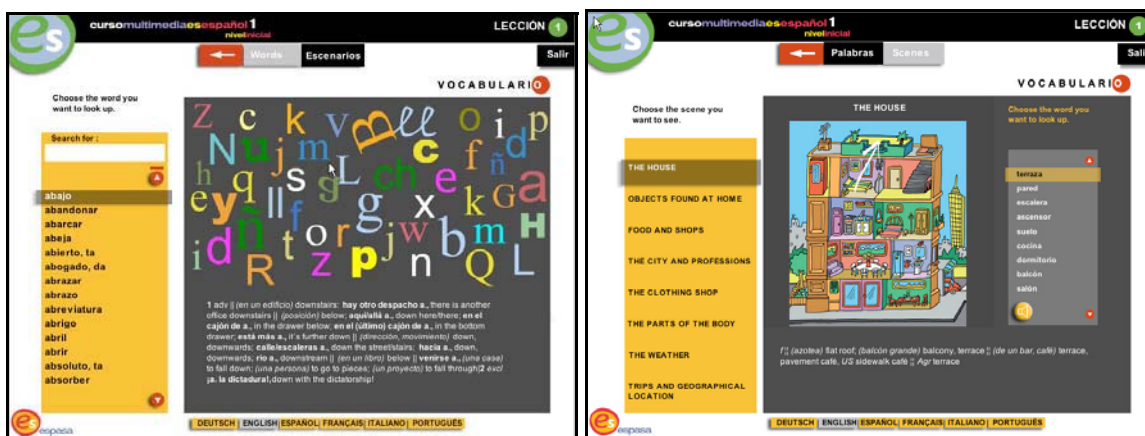
- *La lengua es un juego*: como su nombre apunta, es una zona lúdica, orientada presuntamente al afianzamiento del léxico, que sin embargo se presenta aquí siempre descontextualizado. Sobresale la renovación técnica de las actividades que la componen (*tetris*, bingo, variedades del ahorcado, *memory cards*), casi siempre basadas en dibujos, que en esta sección cuentan con calidad suficiente, algo que no ocurre en otras.

- *La lengua es un mundo*: formulada con muestras de vídeo (también de producción propia, pero ajenas a la trama de los ofrecidos en *Escenas*), se informa de que la sección está destinada a la incorporación de léxico nuevo. Y aun siendo cierto en muchos de los casos (en ocasiones de forma excesiva, con enumeraciones que restan naturalidad a las muestras), el rasgo más sobresaliente es la insistencia en los exponentes funcionales de la unidad.

- *Evaluación*: la última de las secciones de las lecciones, propone una batería de ejercicios que recuperan los contenidos de la lección, y que convive con la evaluación de bloque (cada tres lecciones), que –ésta sí– incluye actividades con audio repescadas de los vídeos de *Escenas*. El tránsito por esta sección franquea el paso a segmentos del *Gimnasio del español* (sus secciones son enteramente accesibles cuando se finalizan todas las evaluaciones del cedé). El *Gimnasio* no aporta en sí mismo ninguna gran novedad, pero actúa como un estímulo para el usuario y refuerza su concepto de autonomía. Así es, el *Gimnasio* simplemente propone el acceso a todos y cada uno de los ejercicios previos ordenados ahora por destrezas, que el estudiante puede repetir de acuerdo con su propia percepción del aprendizaje.

Finalmente, desde cualquier pantalla se accede a:

- *Vocabulario*: un conjunto de mediana extensión con entradas léxicas, razonablemente seleccionadas atendiendo a conceptos de frecuencia y relevancia. El conjunto se reparte entre *Palabras*, un glosario alfabético con definiciones en la lengua elegida, de perfil lexicográfico tradicional (y tal vez no apto para el usuario meta a quien se dirige la obra; de hecho algunos de los ejemplos propuestos se escapan a la competencia esperada). La visualización es deficiente debido al sacrificio que exige dedicar un tercio de la pantalla a una ilustración decorativa. La segunda subsección es *Escenarios*, de gran interés, pero insuficientemente explotada. En ella, los términos disponen de la misma definición que la provista en *Palabras* y se organizan en categorías léxicas apoyadas en el audio del término y en dibujos (de tamaño insuficiente para la observación prevista). El conjunto, muy limitado, sirve para detectar que los repertorios objeto de trabajo real en el cedé son escasos, distribuidos entre las siguientes áreas: *La casa*, *Objetos de la casa*, *Alimentos y comercios*, *La ciudad y las profesiones*, *La tienda de ropa*, *Las partes del cuerpo*, *El clima y Viajes y localización geográfica*.



FIGURAS 4.1.13.2. y 4.1.13.3. Pantallas de la sección *Vocabulario*, ambas con una visualización deficiente.

- *Recursos* recoge en forma de textos los exponentes funcionales de la obra (y algunas informaciones gramaticales asociadas). Son datos potencialmente útiles, por su carácter esquemático –que pueden ser imprimidos– pero que no parecen tener razón de ser en soporte multimedia. Por otra parte, la visualización dista mucho de ser la óptima en la pantalla<sup>99</sup>.

- *Gramática* formula planteamientos similares a los de *Recursos*, pero centrados en los contenidos gramaticales de la obra (siempre en la lengua seleccionada como ayuda). El problema estriba aquí en que la visión sintética de aquélla no resulta útil ahora: el

<sup>99</sup> Es fácil reconocer la deuda de estos esquemas con los presentados por el Equipo Pragma en *Para empezar* (1989).

resultado, un conjunto dudoso de pseudorreglas de baja operatividad que ha de entrañar vacilaciones severas. Por citar un solo ejemplo, los usos del indefinido se despachan en seis líneas y un par de ejemplos. En este sentido, la sección sirve también para constatar la descompensación de los contenidos gramaticales de *Es español* (que apenas alcanzan el nivel A1): piénsese, por ejemplo, que todos los contenidos referidos a la expresión del pasado se presentan y ejercitan en dos lecciones, sin modificación del número de actividades con respecto a las anteriores.

Estas secciones y subsecciones pretenden ser algo más que los simples constituyentes de la obra: aspiran a ser las calas para los itinerarios de trabajo del aprendiente, un objetivo sensiblemente difícil. Así es, desde la parte superior de la pantalla principal se accede a la *Guía didáctica*, disponible en cualquiera de los idiomas del ayuda. Pulsando sobre ese acceso<sup>100</sup>, se abre un documento de 69 páginas, con informaciones generales sobre el producto (el documento es similar para los siguientes niveles). En él se incluyen cuatro “itinerarios de aprendizaje”: 1) De la actividad a la teoría, 2) De la teoría a la actividad; 3) Enfoque por destrezas (descripción de las series de actividades según las destrezas implicadas, lo que en ocasiones resulta fraudulento, ya que algunos trabajos de, por ejemplo, comprensión auditiva tienen más relación con la comprensión lectora de la transcripción que con la auditiva misma) y 4) Enfoque por contenidos (repartidos entre funciones, gramática, vocabulario y pronunciación). Cada descripción incluye gráficas y trayectos asociados con las secciones y las subsecciones del producto, unos entramados en los que no es fácil desenvolverse y restan capacidad de intuición al usuario. Asimismo incluye una página de anotaciones para el docente (dónde, por ejemplo, encajar las tutorías personales). Un planteamiento loable, pero de implantación difícil por estar resuelto con apoyo en un texto escrito (algo que va a ser un tónica general de esos cedés): la configuración de esos itinerarios debería haber tenido una configuración informática, automatizada, a partir de una selección primera.

Como he apuntado arriba, los vídeos<sup>101</sup> de *Escenas* constituyen el punto cardinal de *Es español*, por sí mismos y porque son ellos los que alimentan (con resúmenes, parafraseos,

---

<sup>100</sup> El proceso es sensiblemente complicado, innecesario y lento: en primer lugar se abre el navegador de internet, en segundo lugar un cuadro de diálogo para que el usuario determine si es necesario instalar el programa *Acrobat Reader* y finalmente se abre el documento.

<sup>101</sup> El material videográfico es, en efecto, muy razonable y sus guiones se ajustan bien a los exponentes funcionales previstos. No obstante, se percibe, precisamente por esa razón, alteración de ciertas máximas conversacionales: *¿Qué hora es? Son las siete en punto de la tarde / tratamientos de usted inadecuados / situaciones comunicativamente insólitas* (entre dos hablantes nativas se pide que una de ellas repita su apellido –*García*– y que lo deletree. Por otra parte, no se extrae rendimiento alguno del hecho que uno de los protagonistas de *Escenas* sea



muestras análogas...) otros *inputs*, principalmente lectores, del cedé. Como sección inicial que es, las actividades vinculadas a este material están fuertemente arropadas, con opciones para leer la transcripción en español o la traducción al idioma seleccionado de forma simultánea al visionado, y se ajustan aproximadamente a lo que a continuación se explica. En primer lugar, un visionado / audición para completar los huecos de los diálogos<sup>102</sup> (se ofrecen los textos que corresponden a esos huecos, de modo que el ejercicio se articula como una copia y debilita el trabajo de comprensión auditiva). En segundo lugar, nuevas preguntas asociadas con lecturas próximas a los contenidos del vídeo (y de nuevo con la oferta de respuestas), o bien una batería de preguntas de verdadero o falso. Para finalizar, acceso a la pantalla de grabación, donde el usuario graba las palabras o frases marcadas, que corresponden a un fragmento del vídeo y compara su pronunciación con la del modelo, un sistema incapaz de solventar las limitaciones de las destrezas productivas en este soporte y que desatiende la riqueza expresiva de los protagonistas de los vídeos al mismo tiempo que las propuestas de grabación –sesgadas– ignoran el significado.

Y si bien el trabajo de *Escenas* se presenta muy arropado, en él se detecta ya la principal torpeza de *Es español*: el exceso de literalidad, que va a afectar prácticamente a todas sus secciones. Actividades que se resuelven a partir del listado de las respuestas o, cuando éstas no se ofrecen, con la reproducción exacta del segmento proporcionado en el *input*. Entendido así, el esfuerzo cognitivo es muy bajo: el trabajo con *inputs* auditivos deviene trabajo de lectura, y el de lectura, simple reconocimiento (sin atención relevante a la comprensión), donde la unidad de atención desciende del texto a la frase.

No es posible determinar si tales planteamientos responden a una falta de imaginación didáctica o a la voluntad de “proteger” el carácter cerrado de las respuestas para dar lugar a soluciones unívocas (frecuentemente por escrito), que el programa pueda prever y almacenar. En este sentido, el cedé ciertamente se articula mayoritariamente sobre ejercicios cerrados para los que no cabe otra respuesta que la almacenada, y ésta es la ofrecida en el listado de contestaciones o la que retoma literalmente del texto (auditivo y sobre todo escrito). Las escasas ocasiones en que ese carácter cerrado se quiebra, se quiebra también la univocidad de la solución. Así sucede con el socorrido ejercicio de

---

presentado como mexicano (otro es hablante no nativo), ni de anuncios como el del personaje “encargado del léxico coloquial”, que interviene con ciertas piezas léxicas próximas a lo estándar (*mola, pelas...*) una sola vez.

<sup>102</sup> Se incurre aquí en una contradicción. El usuario puede activar opcionalmente la transcripción (y la traducción) del vídeo. En el supuesto que no desee hacerlo, su elección se ve perturbada por el hecho de que el primer ejercicio, simultáneo al primer visionado, la ofrece (con la omisión de unos pocos huecos). Hubiera sido preferible establecer una primera pantalla que respetara esa decisión y retrasar ese primer ejercicio a una segunda pantalla.

ordenar los constituyentes de una frase; *Es español* presenta frases sumamente breves, impropias del nivel, para impedir más de una solución; en el momento en que la frase se extiende algo, las alternativas surgen y son penalizadas a pesar de ser correctas. Por ejemplo: *Los cuatro van al cine los fines de semana*; opción legítima que no es aceptada ya que únicamente se admite *Los fines de semana los cuatro van al cine*; el hecho no es anecdótico, pues un aprendiente capaz de establecer analogías podría haber llegado a la primera alternativa a partir de la observación de los ejemplos contiguos, en que todos los enunciados adoptan la estructura sujeto + verbo + complemento(s), que sin embargo ahora es rechazada por incorrecta. Otro ejemplo, en este caso de ordenación de frases, reproducido en la imagen: solamente tres de las frases están emplazadas en el orden esperado; sin embargo, el texto es perfectamente coherente y guarda una total cohesión. Ejemplos en definitiva de una concepción tan cerrada como miope en la confección de actividades, que puede causar desazón en el aprendiente.

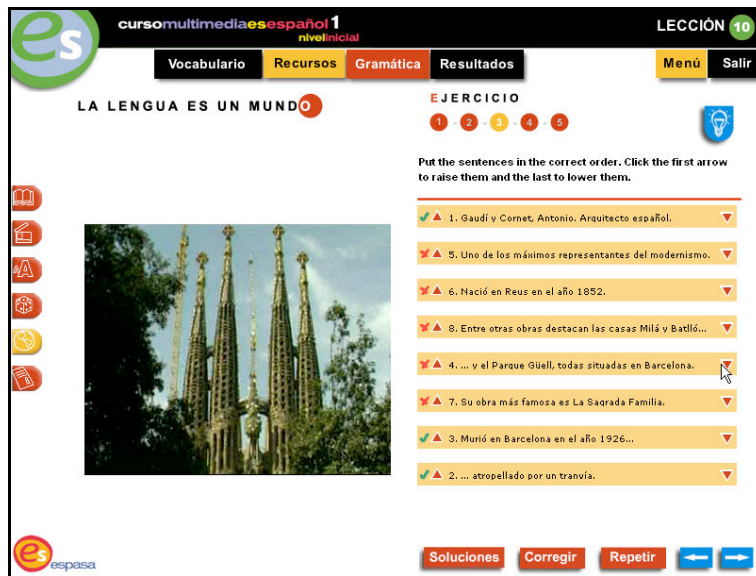


FIGURA 4.1.13.4. Ejercicio de ordenación de frases, de concepción cerrada, sin marcadores que articulen la narración y por ello apto para diversas opciones.

Junto a la literalidad, planteamientos para –por ejemplo– la elección múltiple singularmente pobres, con distractores sin poder discriminador: *¿Cómo se escribe médico?* a) *m-é-d-i-c-o*, b) *Bien, gracias*, c) *Rubio*). Otros, de selección entre pares, entrañan confusión: la elección de *por qué* y *para qué* se formula con los siguientes casos: *¿\_\_\_ estudias teatro?* / *¿\_\_\_ estudia teatro Begoña?* En el primero de los ejemplos la única respuesta admitida es *Por qué*; en el segundo, *Para qué*.

Pudiera pensarse que ese estrecho control sobre las producciones ha de estar orientado hacia una retroalimentación poderosa, que detalle y explique errores y que genere conocimiento (explícito e inferido) a partir de la producción primera del aprendiente. No hay nada de eso en el cedé. Existe corrección y se muestran las soluciones de forma ingeniosa (cuando corresponde, se superponen las formas “correctas” sobre las entradas del aprendiente, pero se mantienen únicamente mientras se pulsa en el icono que representa las soluciones, esto es, el programa no modifica lo introducido por el alumno); sin embargo, parece que cualquier explicación se confía a los textos de *Recursos y Gramática* (éstos, conflictivos, como he apuntado), lo cual supone situarse en el extremo opuesto de un producto multimedia: se usa el ordenador para remitir –e imprimir si se desea– a textos... En todos los casos la capacidad de aprendizaje es muy limitada.

Las tablas de análisis arrojan igualmente datos poco satisfactorios, sobre el tratamiento de la comprensión lectora (aludido en parte indirectamente aquí), de la gramática, de la descontextualización léxica, de la falta de concepción multimedia de muchos de los ejercicios propuestos, etc.

Apuntaremos, para concluir, el parco tratamiento de lo cultural: uno de los personajes guía que aparece en la presentación dice ser el encargado de los saberes culturales; sin embargo tal personaje tiene un papel extremadamente secundario en la obra y en absoluto asume el papel asignado (se trata de la señora de la limpieza, algo cascarrabias). Tal situación resulta lamentable, en especial porque el material videográfico permite explotaciones socioculturales con rendimiento efectivo y también porque el fuerte componente funcional de la obra hubiera hecho posible un encaje del valor de los comportamientos socioculturales en esos intercambios.

#### 4.1.13.1. *Spanish OK! Beginner Level*

(ANEXO 1, PÁGINA 273)

Producto clónico de *Es español 1*, sin modificación alguna en sus contenidos, y por ello carece de tabla de análisis propia. La única alteración significativa del mismo es la adopción del inglés como idioma exclusivo de ayuda. La razón, seguramente de orden comercial, pues, con la ayuda debidamente seleccionada en ese idioma, *Es español 1* podía funcionar como lo hace *Spanish OK!*, con las mismas prestaciones.

Con todo, el cambio tiene una mayor trascendencia pedagógica, que no tenemos oportunidad de analizar aquí. *Spanish OK!* forma parte de un paquete de materiales constituido por el libro de texto, dos cedés de audio, un cederrón con un diccionario

bilingüe con más de 120.000 entradas (que contempla la transcripción fonética de todas ellas, expresiones –incluidos coloquialismos–, la conjugación de todos los verbos irregulares y más de 300 notas gramaticales, entre otros contenidos<sup>103</sup>) y, claro está, los dos cedés interactivos. En comparación con *Es español*, esos materiales se orientan explícitamente al autoaprendizaje. (*Spanish OK! is a beginner's level course for English-speaking people and adults. You will learn at your own pace using our self-study method*, página 8 del libro de texto). Con estos propósitos, los cederrones adquieren un papel central (The two CD-ROMs form the core of the *Spanish OK!*, beginner's course. The CD-ROMs provide a complete self-study course of all the linguistic content you need at the beginner's level, página 20 del libro de texto) en el proceso de aprendizaje (de hecho el libro de texto dedica 82 de sus 183 páginas a proporcionar información sobre los cedés y el resto de materiales que incluye el curso). Vistas las carencias de *Es español 1*, parece insensato asignar a dos cedés idénticos un papel que no tenían y que posiblemente no pueden asumir.

*Spanish OK!* no se completó con entregas para niveles superiores, algo que sí sucede con *Es español*, aunque vistas las mínimas transformaciones experimentadas se podría haber hecho sin demasiada dificultad.

#### 4.1.14. *Es español 2. Nivel intermedio*

(ANEXO 1, PÁGINA 297)

En otros momentos de este estudio se pone de manifiesto que no resulta fácil la simple trasposición de un mismo modelo para niveles superiores; que la arquitectura propuesta para un cedé en un nivel inicial no acostumbra a funcionar en los niveles siguientes. *Es español 2* no es una excepción. Su arquitectura –y su diseño<sup>104</sup>– es idéntica a la desarrollada para el nivel inicial, pero lo que allí resultaba considerablemente ordenado y sistemático, aquí no lo es. En *Es español 1*, la concepción esencialmente funcional daba lugar a parcelas bien delimitadas, pero esos límites se desdibujan en *Es español 2*. Así se refleja en el detalle de los objetivos que encabezan cada lección:

Lección 1: Expresar que se sabe algo o se conoce a alguien / Formas de expresar certeza y que se desconoce algo / Hablar de otros (físico, personalidad, gustos).

<sup>103</sup> Un sitio web (<http://www.spanishok.com>), en la actualidad inactivo (en rigor, transferido a un centro de idiomas mexicano, sin relación con el producto analizado), como ya sucedía con los correspondientes a *Es español*.

<sup>104</sup> Algo que resulta muy complejo: los textos ofrecidos como *input* son prácticamente ilegibles, por su reducida tipografía y por estar todos semiocultos (la lectura requiere desplazamientos verticales).

Lección 2: Prevenir a alguien sobre algo / Formas de expresar posibilidad e imposibilidad / Dar instrucciones.

Lección 3: Pedir y dar consejos / Aconsejar sobre el aprendizaje de una lengua / Expresar frecuencia.

Lección 4: Cómo relacionar causa y efecto / Cómo captar la atención sobre algo / Formas de expresar opinión.

Lección 5: Hablar del pasado / Mostrar interés acerca de lo que dicen los demás / Palabras para enlazar acontecimientos del pasado.

Lección 6: Usar expresiones sociales (*sic*) / Frases para invitar o rechazar invitaciones / Concertar citas / Intervenir en conversaciones telefónicas.

Lección 7: Hablar de planes futuros / Formas de expresar posibilidad e hipótesis / Predicciones.

Lección 8: Hablar de la salud y el estado de ánimo / Expresar temor: *Me da miedo...* / Expresar preocupación: *Me preocupa...* / Cómo usar frases para expresar finalidad.

Lección 9: Cómo comunicar lo que otros han dicho (informaciones, preguntas, peticiones) y cómo decirle a otra persona que diga lo dicho por uno a otra persona / Cómo expresar felicidad y sorpresa / Vocabulario relacionado con los medios de comunicación.

Lección 10: Estructuras para iniciar un tema o cambiar de tema / Expresiones para organizar las partes de un discurso / Formas de indicar acuerdo o desacuerdo.

Lección 11: Escribir cartas informales / Expresar condiciones / Pedir excusas / Expresar disgusto.

Lección 12: Expresar juicios y valoraciones / Formas de expresar sentimientos y preferencias / Mostrarse a favor o en contra de una sugerencia o idea / Formas de controlar la comunicación.

Se producen por un lado solapamientos con el producto anterior, que resultan en principio aceptables, si bien el problema se sitúa en que no siempre se corresponden los índices funcionales con la inversión lingüística esperada en este nivel. Por otro lado, resulta más complejo establecer descriptores –y contenidos asociados– estrictamente parcelados, que

no interseccionen entre sí: el mayor grado de competencia comunicativa del aprendiente precisa de fórmulas híbridas que el cedé trata de evitar en todo momento. Del mismo modo que se olvida que el apoyo en la L1 puede resultar rentable en un nivel inicial, pero no necesariamente serlo en el nivel intermedio, sin embargo *Es español 2* mantiene una política de uso de la L1 que ya en la anterior entrega habíamos calificado de excesiva. En ese perfil de indeterminación, los contenidos de *Es español 2* no muestran un vínculo sólido con los del nivel inicial (por ejemplo, no profundiza en el empleo de los tiempos de pasado en español: en el análisis de *Es español 1* habíamos detectado la insuficiencia de ello, algo que no se resuelve ahora), ni tampoco una cohesión clara entre los propios. Si se analizan los *inputs* y actividades presentados, comprobaremos este tono disperso.

Y así, por ejemplo, la Lección 7 anuncia, como se ha detallado, los objetivos siguientes: *Cómo hablar de planes futuros, Formas de expresar posibilidad* y formular hipótesis y *Cómo hacer predicciones*. Con planteamientos generosos, las muestras próximas a esos objetivos son exclusivamente las siguientes:

CÓMO HABLAR DE PLANES FUTUROS:

EN LA SECCIÓN *ESCENAS*: *Cuando acabemos el ensayo, iremos a la farmacia / Primero agua, después llamaré al médico.*

EN LA SECCIÓN *LA LENGUA ES UN MUNDO*: *Cuando llegue arriba, levantará la mano y empezará a descender... / En cuanto se recuperen volverán a intentarlo.*

Un ejercicio vinculado a la expresión de hipótesis y probabilidad (un ítem de un total de seis).

FORMAS DE EXPRESAR POSIBILIDAD Y FORMULAR HIPÓTESIS:

EN LA SECCIÓN *ESCENAS*: *Seguramente tiene gripe, vaya es prácticamente seguro / Vendré a verte yo a ti / Vendré, vendrás, vendremos...* (la conjugación se articula haciendo que el personaje de vídeo, enfermo, delire) / *Quizá esté preocupada / Tal vez sea una epidemia / Es probable que sea peligroso.*

EN LA SECCIÓN *PRIMER PLANO*:

Un único ejercicio de un total de siete dedicado al futuro de probabilidad (dos ítems de un total de siete directamente relacionados con la expresión de hipótesis: *No lo sé. Alguien que TENDRÁ ganas de molestar / A lo mejor las ESTARÁ buscando...*

EN LA SECCIÓN *LA LENGUA ES UN MUNDO*: *Puede ser que en el futuro consigan hacerlos más altos... / No sé si lo conseguirán / Es probable que se caigan..., pero a lo mejor lo consiguen / Seguramente el niño más pequeño se ha hecho daño / A ver si vuelven*

*a caerse... / Es probable que un persona cante una saeta / Si usted va a ir a Sevilla en Semana Santa, verá...*

Un ejercicio vinculado a la expresión de hipótesis y probabilidad (un ítem de un total de seis).

#### CÓMO HACER PREDICCIONES:

No detectado en ninguna de las secciones (o solapado con la categoría anterior).

Por lo demás, las secciones acogen ejercicios relacionados con los deícticos, con el vocabulario de celebraciones (San Fermín y Semana Santa), descripción de espacio (un hotel), trabajo con adjetivos antepuestos...

De igual modo, la lección 8 propone como objetivos *Hablar de la salud y el estado de ánimo / Expresar temor: Me da miedo... / Expresar preocupación: Me preocupa... / Cómo usar frases para expresar finalidad*. Existen ciertamente algunas muestras –básicas– de la expresión de la salud en diversas secciones y modos (*¡Qué mareo! / ¡Qué mal me encuentro! / ¡Creo que me estoy poniendo malo! / Me duele...*, etc.) y otras referidas a la expresión de la finalidad (*no hace falta llamar a la policía / llamar al médico para no asustar / decidí llamar a médico para que la visitara / un poco de tiempo bastará para curarlos a todos*, etc.), pero ninguna<sup>105</sup> –ni en los materiales audiovisuales ni en los textos de los ejercicios– referida a la expresión de miedo y preocupación (que cuentan con exponentes concretos en el listado de objetivos).

El panorama es, pues, insuficiente. En el primero de los casos, tres objetivos funcionales explícitos, de los cuales uno no está presentado y los restantes lo están de forma diluida, sin preactividades para que el alumno repare en esos exponentes objeto de trabajo (algún tipo de realce del *input*), ni con un número suficiente de actividades (parámetros estos igualmente aplicables al segundo ejemplo).

Si se profundiza en el primer caso, se observará que se incluyen muestras de subjuntivo, pero en el cedé no se abordan trabajos sobre la conjugación y sus usos. Nuevamente parece que se confía en los documentos en formato texto que contiene el cedé (incapaces de dar respuestas didácticas suficientes a los aspectos gramaticales), de manera que se compromete el concepto mismo de soporte multimedia.

---

<sup>105</sup> Las únicas muestras relacionables son: *no tenga miedo / no sabe qué hacer, está muy preocupada / le horroriza que el teatro se quede sin actores* (que no corresponden a la expresión de temor o preocupación: la primera se aproxima a la sugerencia y los otras dos a la descripción).

Con todo lo anterior es posible avanzar que *Es español 2* carece de componentes para cubrir los objetivos (funcionales), cuya implementación se emplaza en contenidos próximos al nivel B1 de *MCER*.

Esa constatación se funda en el escaso impacto del material videográfico en la presentación de las funciones –en especial el de la sección *Escenas*, que resultaba mucho más evidente y por ello más eficaz en *Es español 1*–, algo que se corrobora con el posible desorden en la distribución de esos vídeos. En efecto, la secuencia cronológica de los episodios aparece francamente alterada en algunos de ellos: entre otros ejemplos, en la lección 10, uno de los personajes prepara una cena mexicana; en la lección siguiente los personajes deciden que ese mismo personaje prepare una cena mexicana; lo mismo sucede en *La lengua es un mundo* en los casos en que los vídeos que tienen cierta continuidad: por ejemplo en la lección 6, los personajes asisten a un espectáculo tradicional con castillos humanos (*castellers*); en la lección 7, los personajes planean asistir al mencionado espectáculo<sup>106</sup>.

Esos errores en el material, siempre graves pero singularmente importantes en un cedé, donde se presupone un trabajo en solitario con la máquina, afectan también a la corrección de alguna actividad. En la lección 4, por ejemplo, uno de los ejercicios propone completar los siguientes huecos a partir de una lectura: *Su padre la obligaba \_\_\_ . \_\_\_ eso aprendió solfeo.*; la solución propone *cantar / Por*, y el programa no acepta *a cantar* (la forma correcta y la aparece en el texto objeto de trabajo). En la lección 11 el programa ofrece la respuesta *Apreciados* en el siguiente contexto: *Acabo de llamar por teléfono para reclamarlo y la \_\_\_ Miranda, con quien he hablado...* Igualmente, aunque a otro nivel, la falta de revisión parece responsable de diversas erratas, como la del encabezamiento de uno de los ejercicios de la lección 10, donde lo único que aparece escrito es *Ingl. o*, en esa misma lección, la palabra *por que* en lugar de *porque* en *\*Voy en bicicleta POR QUE no contamina*. Existen también errores que afectan a la coherencia del texto: *Vamos a ir a CENAR al mismo restaurante donde celebré mi mayoría de edad [...] y... ¡comeremos paella<sup>107</sup>! [...] POR LA TARDE iremos a la playa...*

---

<sup>106</sup> Dada la imprecisión de muchos de los exponentes presentados en los vídeos, ha sido imposible determinar si esa posible alteración en el orden guarda relación con la relativa inconexión entre esos *inputs* auditivos y los objetivos funcionales de la lección. No se pueden establecer datos concluyentes a ese respecto.

<sup>107</sup> Y a la coherencia sociocultural: la paella se toma para el almuerzo, no para la cena.



Considerando además que las tablas han registrado propuestas de ejercicios con diversas posibilidades de respuesta adecuada<sup>108</sup>, podemos afirmar que el número de errores es seguramente demasiado abultado para que el producto no caiga en un descrédito notable.

Y si establecemos comparaciones entre ambos cedés, parece que *Es español 2* funda en unos pocos criterios el salto de nivel: por una parte, usos léxicos de menor frecuencia (en ocasiones de escaso rendimiento, como el de términos relacionados con la navegación o vocablos como *Cuaresma*, *cofradía*, entre otros, habitualmente descontextualizados) y, por otra, lo que podríamos calificar como mayor extensión de la copia: si en el nivel inicial una buena parte de los ejercicios se fundaba en la copia de los elementos de un listado en los huecos de un texto, o bien recuperar la copia a partir de la literalidad de una lectura (esto es con un trabajo cognitivo muy limitado), en este nivel intermedio los procedimientos son iguales, pero la longitud de los fragmentos objeto de trabajo es ahora más extensa, sin que ello suponga mejor rendimiento didáctico; al contrario, en ocasiones el trabajo es más “reconocible” y la presentación puede resultar absurda tal y como se percibe en la figura siguiente.

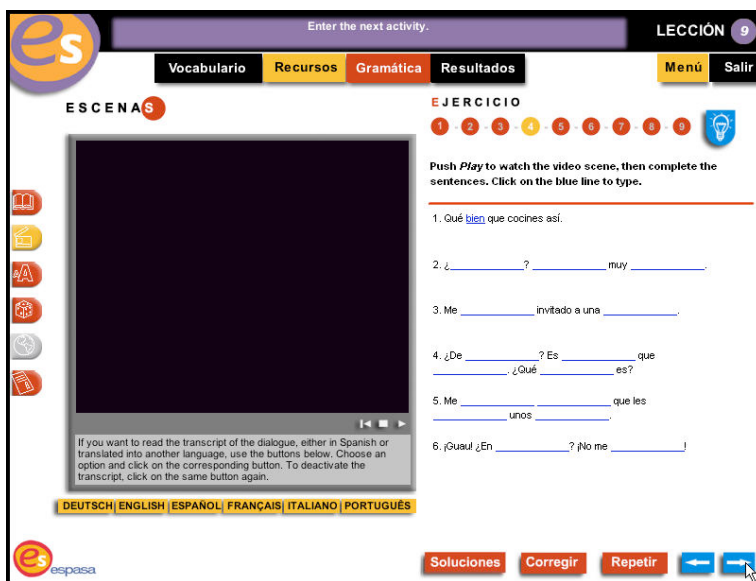


FIGURA 4.1.14.1. Pantalla con profusión de huecos en *Es español 2*: el trabajo de comprensión auditiva, en este caso, deviene prácticamente un dictado.

Persiste, además, una mecánica dudosa –ya lo era en el nivel inicial, pero resulta insostenible ahora– en las actividades que comportan elección. En general, los distractores

<sup>108</sup> Se incurre en los “errores clásicos”, el de ordenación de los constituyentes de una frase: no se acepta *Es necesario ampliar el horario DEL METRO Y DE LOS AUTOBUSES*, sino únicamente *Es necesario ampliar el horario DE LOS AUTOBUSES Y DEL METRO*.

que se presentan en los ejercicios de comprensión lectora son irrelevantes (incluso se juega con pares fónicos próximos en actividades donde no hay audición) y se detectan planteamientos muy pobres, con distractores sin poder discriminador; por ejemplo, en la lección 10, el ejercicio asociado a relacionantes aborda trabajos con *y, ni, o, pero* (todos ellos posiblemente más pertinentes en el nivel inferior); el único trabajo vinculado al nivel intermedio es el referido a *aunque* (resuelto con dos muestras que se excluyen por el uso de la mayúscula al inicio de la frase: *Aunque / aunque*).

La única novedad respecto a la obra anterior se sitúa en la sección de acceso permanente *Vocabulario*. Se mantiene la subsección *Palabras* pero se propone la denominada *Redes de palabras*.

The screenshot displays the 'REDES DE PALABRAS' (Word Networks) exercise. At the top, navigation buttons include 'Palabras', 'Menú de redes', 'Descripción de redes', and 'Salir'. The main area features a central red oval labeled 'Personas'. It is connected to several blue ovals: 'carácter', 'estados de ánimo', 'labios gruesos', and 'piel oscura'. Other blue ovals include 'simpático', 'antipático', 'mide...', and 'tranquilo'. To the left, a vertical stack of colored boxes contains the words: 'extrovertido' (yellow), 'pesa...' (blue), 'nervioso' (yellow), 'alegre' (blue), and 'físico' (yellow). Below these is a 'Soluciones' button. Instructions in English state: 'Try to finish this network using the words found in the boxes below. To do this, click on each word and drag it to the correct balloon. Play close attention to the boxes: their colors are clues that will help you find the correct balloon.' A language selection bar at the bottom includes 'DEUTSCH', 'ENGLISH', 'ESPAÑOL', 'FRANÇAIS', 'ITALIANO', and 'PORTUGUÊS'.

FIGURA 4.1.14.2. Modelo de ejercicio de redes léxicas en *Es español 2*.

*Redes de palabras*, efectivamente, articula conexiones léxicas razonables, aunque muy básicas y ciertamente escasas, sobre *Personas, Salud, Alimentación, Tiempo libre, Viajes, Medios de comunicación y Aprender una lengua*. Esta subsección se presenta exclusivamente como ejercicios –todos los términos aparecen descontextualizados aquí– que el aprendiente debe completar (con una mecánica de *drag and drop*): sus resultados no se corrigen pero se puede acceder a las soluciones en el momento deseado. El apartado sirve además para ofrecer ciertas reflexiones (con explicaciones complejas) sobre las conexiones de palabras, representadas por códigos de color, y para sugerir al aprendiente que cree sus propios mapas, la única ocasión en que el cedé se apuntan, aunque sea muy tangencialmente, estrategias de aprendizaje.

### 4.1.15. *Es español 3. Nivel avanzado*

(ANEXO 1, PÁGINA 320)

La que podía haber sido nuevamente entrega clónica de los anteriores cedés de la serie se desmarca en parte de los mismos para aportar algunas novedades. La primera, obvia y ya reclamada, la desaparición de los idiomas de ayuda, cuyo uso se había descrito como desmesurado ya para el nivel intermedio (aunque era de carácter optativo, lo cierto es que la elección inicial del idioma de ayuda se mantenía durante todo el trabajo pues quedaba asociada al registro como usuario). En *Es español 3* la lengua vehicular es el español en todos los casos.

Otra de las novedades es una programación informática con mayor control y limitaciones en el acceso a las subsecciones: ahora es preciso seguir un trayecto marcado; sin él no se activan determinadas secciones (algo de eso sucedía en los volúmenes previos pero con menos restricciones). Tal planteamiento, legítimo para el mejor aprovechamiento del cedé aunque lesione en parte la autonomía de decisiones del aprendiente, puede entrar en parte en conflicto con las alternativas para el desarrollo de aprendizaje que propone la *Guía didáctica*, y que relatada arriba, si bien no en todos los casos parece justificado (véase abajo la sección *En prensa*).

Por fin, otro de los cambios perceptibles de inmediato se halla en algunas de las secciones de cada una de las lecciones, que se reparten ahora del siguiente modo:

- *EN ESCENA*, que se mantiene como pantalla única de presentación de los objetivos de la lección. El tono de la misma es similar al de los anteriores cedés, una descripción posiblemente algo parca para el nivel al que se dirige el producto.
- *EN PRENSA*, novedad de este nivel avanzado, que se funda en textos periodísticos (adaptados) sobre el tema de la lección, y que es considerada clave pues sin su activación es imposible acceder a cualquiera de las restantes secciones. Sin embargo, las expectativas que despierta son infundadas porque la sección se presenta con un único texto adscrito a dos pantallas, la primera de comprensión léxica y una segunda de comprensión lectora general: no es posible detectar ni en el texto ni en su explotación ningún tipo de realce de los exponentes funcionales o gramaticales de la unidad (de hecho, el pequeño icono a modo de llave que aporta contenidos adicionales a la sección remite exclusivamente a los del diccionario). Ciertamente hubiera sido sensato servirse de la estabilidad de la comprensión lectora para apuntar y apuntalar trabajos posteriores de forma sólida.

- *CON BUEN OÍDO*, nueva denominación para la sección *Escenas* y sus contenidos videográficos en los que se encajan la comprensión auditiva y las grabaciones propuestas como producción oral. No existen grandes novedades en relación con lo que habían sido estos materiales en otros productos, si bien se recupera en parte un cierto control sobre los exponentes funcionales (muy marcados en el nivel inicial pero más diluidos en el intermedio) y se detecta que los contenidos videográficos avanzan hacia un cierto tono erótico, insinuado en los volúmenes anteriores (escenas –innecesarias– con actrices saliendo de la ducha envueltas en una toalla o similares), aunque en éste son manifiestos en diálogos como el que se transcribe:

LOLA: Me vas a contagiar la varicela.

JULIÁN: ¿No quieres que vayamos a la habitación para comprobarlo?

LOLA: No.

JULIÁN: Piensa que allí han tenido un encuentro furtivo Ana y Lázaro (la portera, quien también realiza tareas domésticas en el apartamento, y su marido), ¿te los imaginas?

LOLA: Prefiero no imaginármelo

JULIÁN: ¿No te da morbo? Seguro que lo hacen varias veces al día cuando no estamos...

A continuación Julián besa a Lola en el sofá. En la lección 10, Lola muestra su inquietud porque no le viene la regla; según manifiesta, las precauciones que tomó fueron insuficientes. Tales contenidos pueden resultar comprometidos para la implantación del producto en ciertos sistemas educativos, o perturbadores / embarazosos para aprendientes de determinadas culturas.

Las grabaciones, también asumidas por esta sección, siguen sin rebasar las limitaciones propias de este trabajo. El planteamiento de la grabación es el mismo que el de los restantes niveles, pero aquí, y dada la competencia superior del aprendiente, resulta insuficiente especial para el nivel asignado: además de proponer otro tipo de producción (se trata de propuestas abiertas que no son reconocidas por el programa, de modo que es posible imaginar otras alternativas), la simple oferta de comparación se podría haber orientarse a diversos matices expresivos, en los que es rica esta sección.

- *PRÁCTICA*, recuperada en algún modo de los cedés previos (una suerte de simbiosis entre *Primer plano* y *La lengua es un mundo*) aunque con un epígrafe renovado, contiene ejercicios de gramática y vocabulario basados en textos reales.

- *LA LENGUA ES UN ARTE*, otra de las incorporaciones, se anuncia como el entorno de acogida de los contenidos culturales del mundo hispánico (articulada con textos literarios y

reportajes en audio y en vídeo<sup>109</sup>, cuyo tratamiento en lo referido a comprensión auditiva es muy similar al usado en *Con buen oído*).

Esos vídeos, que no suponen novedad (existían ya en los anteriores volúmenes) e intentan afianzar algunos de los exponentes gramaticales o funcionales (situacionales) de la lección, mantienen el tono completamente inconsistente en interpretación y, en lo que a diseño didáctico se refiere, guiones, una constante violación de las máximas de Grice (véase Slagter [2009] y Ruiz Fajardo [2010]), que un estudiante de nivel ha de percibir como extraños, en especial por el extremadamente ordenado turno de palabras en conversaciones pretendidamente espontáneas.

Por lo que respecta a los textos literarios, varias observaciones. La primera, el sorprendente híbrido que forman los citados vídeos y estos textos literarios (piezas teatrales y narrativa / ensayo) en una misma sección, sin que se detecten trazos lingüísticos ni funcionales que permitan aproximarlos. En segundo lugar, la nada usual inversión en material literario (había muestras en los anteriores cedés de la serie, pero sin llegar a constituir una sección “estable”). Por otra parte, la insólita selección de textos literarios, con autores del siglo XVIII (Cadalso), del siglo XIX (Larra) o figuras menores del siglo XX (Wenceslao Fernández Flórez), que seguramente quedan lejos del interés y el conocimiento general de un estudiante medio de español. Finalmente, la pobre explotación de los mismos en su calidad de lecturas (unas propuestas de ejercicios similares a las que se presentan para otros textos) y la nula explotación en su calidad de textos literarios. No me extenderé sobre este aspecto, seguramente controvertido, pero si el valor literario de un texto es, por una parte, la aprehensión de sus valores estéticos y, por otra, los valores socioculturales de la época en que fue escrito –y su capacidad para trascender a la misma–, resulta imposible ninguno de esos dos objetivos con la selección realizada y con los trabajos propuestos. La incorporación de este material parece más bien un ejercicio de “corrección política (metodológica)” que de pertinencia didáctica.

- *EN JUEGO* retoma las actividades lúdicas basadas en el vocabulario, como hacían sus predecesores. La selección de términos no parece estar al nivel esperado de los aprendientes, ni tampoco el modo de proceder, siempre descontextualizado.

- Y finalmente, *Evaluación*, que de nuevo propone cuestionarios sobre la lección (o sobre los conjuntos de tres lecciones, a modo de repaso)

---

<sup>109</sup> De nuevo, como sucedía en el nivel intermedio, se han detectado problemas de la ordenación de los vídeos, que afectan a la coherencia de los episodios. Igualmente la segmentación de aquéllos resulta brusca y da lugar a cortes indeseados, con pérdida de fragmentos.

Las secciones de *Gimnasio, Gramática, Vocabulario y Recursos* se mantienen con idéntico formato y tipo de contenidos.

Y se mantiene también la arquitectura general de la obra, con sus doce lecciones y un grafismo también parecido, que nuevamente genera graves problemas para la lectura, agravados por el hecho de que los textos son más extensos y más numerosos. Las lecciones presentan los contenidos siguientes, algunos de ellos con límites desdibujados:

Lección 1: Cómo juzgar y valorar / Organizar y reforzar una argumentación.

Lección 2: Formular hipótesis / Expresar probabilidad.

Lección 3: Cómo oponer, contrastar y comparar ideas y propuestas.

Lección 4: Juzgar y valorar ideas y propuestas / Cómo reforzar ideas y señalar secuencia lógica.

Lección 5: Hacer recomendaciones y pedir consejo / Cómo hacer cumplidos y reaccionar ante un cumplido / Ceder la elección al interlocutor / Maneras de recordar algo a alguien.

Lección 6: Expresar extrañeza, asombro y desinterés / Lamentarse / Maneras de sugerir algo a alguien.

Lección 7: Expresiones para reclamar, protestar y expresar quejas / Cómo reaccionar ante una protesta o una reclamación / Describir objetos.

Lección 8: Expresar miedo / Dar ánimos y tranquilizar a otras personas / Indicar obligación y prohibición / Maneras de pedir y dar permiso con condiciones / Expresiones para manifestar extrañeza y resignación.

Lección 9: Dar la palabra al interlocutor / Expresar acuerdo o desacuerdo parcial con lo dicho por otros / Maneras de continuar otras intervenciones.

Lección 10: Cómo expresar duda o reserva / Relacionar y añadir información indicando resultados / Solicitar información sobre una palabra.

Lección 11: Juzgar y valorar / Cómo cambiar de tema / Maneras de expresar aburrimiento / Expresiones para aclarar algún aspecto de la conversación.

Lección 12: Cómo expresar procesos o cambios / Hacer un inciso en una conversación / Expresiones para replicar las intervenciones de otros / Maneras de expresar consecuencia.

El gran conflicto conceptual de *Es español 3* reside en el perfil de su propia estructura y el del alumnado al que se dirige. Se trata de aprendientes aceptablemente competentes de los que se espera una producción considerablemente abierta (algo que el cedé no procura) y/o una reflexión metalingüística (insuficiente también en la obra). *Es español 3* únicamente brinda una serie de *inputs* razonablemente ricos (aunque de muy irregular rendimiento multimedia) que no han recibido una explotación acorde con el nivel deseado, y ello debido al afán del programa por controlar la producción y poder ajustar ésta a lo almacenado en el disco. El planteamiento no difiere de lo señalado para los anteriores cedés pero colisiona ahora mucho más notoriamente con la producción esperable del aprendiente.

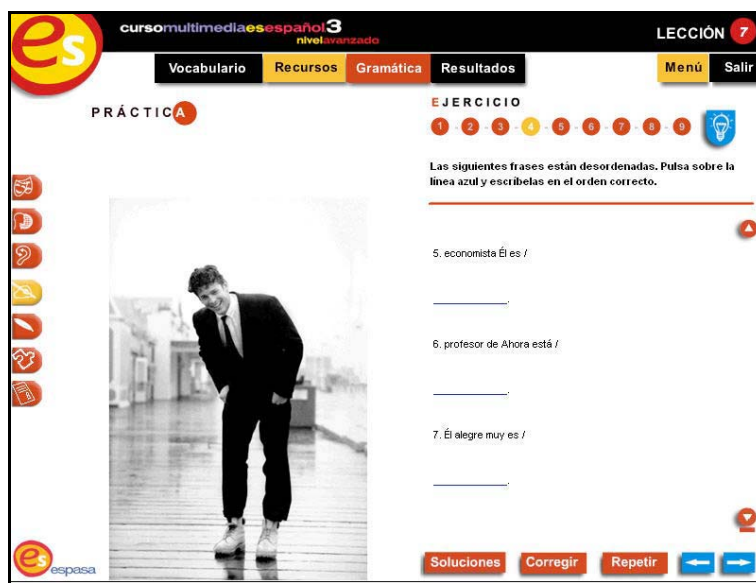


FIGURA 4.1.15.1. Propuesta de ejercicio muy inferior al nivel, un trazo que caracteriza una parte de la oferta de *Es Español 3*.

Con tales presupuestos, ciertos trabajos de comprensión parecen situar la complejidad del nivel con un simple y torpe enrevesamiento que conduce a ejemplos como la determinación de verdadero o falso con enunciados negativos del tipo: *Ciertamente Lola cree que no es normal...* / *Begoña no cree que sea cierto...* En el otro extremo, trabajos notoriamente por debajo del nivel, como el propuesto con comparaciones en la lección 3, o la ordenación de los elementos de una frase con muestras (véase la figura 4.1.15.1.) como *economista Él es / Él alegre muy es / Él aquí de es*: desequilibrio entre el perfil de los ejercicios que delata la falta de un modelo de actividades adecuado al usuario meta.

En efecto, además de los ejemplos mencionados, el cedé repite la mayoría de modelos que ofrecía en los niveles inferiores y que ya habíamos señalado como irrelevantes. El más notorio aquí, el de la recuperación prácticamente literal de los enunciados propuestos en el *input*. El hecho resulta particularmente grave aquí porque se ha incrementado considerablemente el número y extensión de los textos. Sin atención a la comprensión / interpretación global del texto (tampoco a sus valores estéticos o culturales en el caso de las obras literarias ni los socioculturales en el caso de los periodísticos o de ambos), los planteamientos mecánicos de hallar el segmento (semi)literal objeto de trabajo resultan decepcionantes y en la mayoría de los casos la inversión cognitiva no existe, además de trasladar, a la práctica, el trabajo con textos a unidades inferiores, generalmente frases.

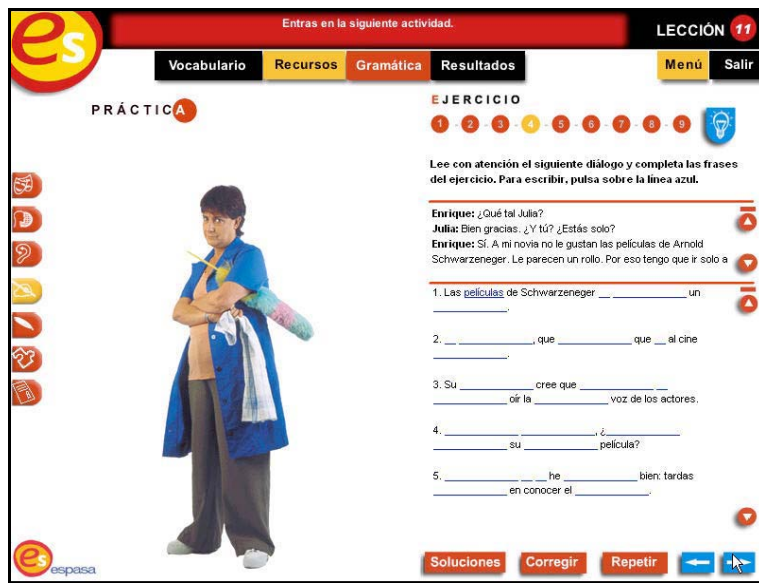


FIGURA 4.1.15.2. Uno de los ejercicios de recuperación literal de *Es español 3*. La lectura (semiculta: existe desplazamiento vertical) ofrece fragmentos como *A mi novia no le gustan las películas de Arnold Schwarzeneger. Le parecen un rollo (...)*. El ejercicio 1 se formula como *Las películas de Schwarzeneger \_\_\_ un \_\_\_*, y exige que se complete con *le / parecen / rollo*, con gran dosis de reescritura.

No son diferentes las cosas para el trabajo de comprensión auditiva (también con un importante número de *inputs*, a los que se unen los audios<sup>110</sup>, sin apoyo visual). El trabajo propone de nuevo reconocimiento selectivo para completar / copiar huecos a partir de un listado o bien con fórmulas que se aproximan al dictado (los espacios que se deben

<sup>110</sup> En *Es Español 1* y *Es Español 2* las únicas muestras de audio sin vídeo se encontraban en la evaluación de bloques (cada tres lecciones) y no eran más que segmentos de los vídeos ya presentados. *Es español 3* incluye audios –y vídeos– en la sección *La lengua es arte*, que responden al lamentable perfil descrito de diálogos redundantes y mecánicos. A pesar de lo que pudiera creerse, el viejo artículo de Slagter (1987, citado aquí por su reedición de 2009) mantiene toda su vigencia.



completar son extraordinariamente amplios). Los restantes siguen apostando por fórmulas muy literales, como se ha apuntado arriba, en la descripción de las secciones.

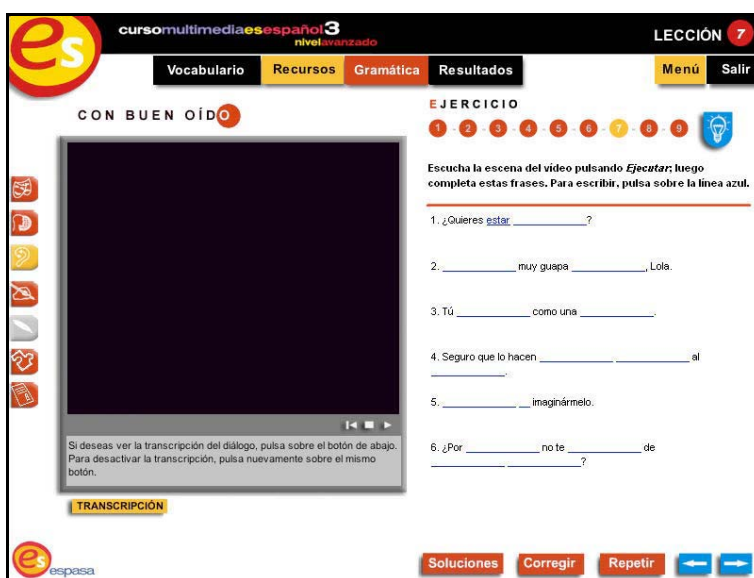


FIGURA 4.1.15.3. Como en *En Español 2*, una de las propuestas de trabajo de comprensión auditiva, también reconvertida a la práctica en una suerte de dictado.

Los escasos modelos nuevos no parecen aportar nada nuevo ni valioso; incluso al contrario. De entre los detectados, señalaremos la ordenación de letras para formar palabras, con un extraordinariamente complejo mecanismo que invita a desistir casi de inmediato (en una pantalla superpuesta las letras se han de arrastrar a unas cuadrículas representadas por números, sin que en esa pantalla sea posible ver los resultados de la elección). Al margen del dudoso rendimiento de este tipo de ejercicio, incluido en la sección *Práctica* (no en la titulada *En juego*, como sería esperable), las instrucciones no parecen anunciar que el listado de palabras con letras desordenadas pertenecen a un mismo campo semántico (sin ese dato, es posible hallar otras alternativas).

Otra de las novedades detectadas tiene algo más de “riesgo”: se trata de corregir frases (persistente unidad de trabajo), en las que ofrecen dos alternativas, una de ellas agramatical (aunque el error puede ser también de tipo léxico). De nuevo vale la pena interrogarse acerca de la efectividad de este tipo de ejercicios (desacreditados en nuestros días), que por lo general no inciden sobre ningún aspecto relevante<sup>111</sup> y que en cualquier caso carecen de retroalimentación en el caso de que el usuario yerre en su respuesta.

<sup>111</sup> Es en cualquier caso destacable el hecho de que *Es español 3* se desmarca de sus antecesores en las características de los distractores presentados. Los trabajos de selección múltiple –o éstos de pares, analizados ahora– presentan

Se ha apuntado arriba cuál puede ser el motivo por el cual un usuario medianamente autónomo y aceptablemente competente se sirva de un cederrón en su aprendizaje de la lengua. Se han sugerido razones como la posibilidad de activar conocimientos en producciones medianamente abiertas (algo a lo que *Es español 3* no da pie) y también la voluntad de disponer de informaciones y actividades asociadas con una reflexión metalingüística que apuntalen su competencia. Sobre este particular, el cedé tampoco ofrece nada nuevo. Se sigue confiando en las explicaciones explícitas para la resolución de actividades y como fuente indirecta exclusiva de retroalimentación (es decir, lo pretendidamente multimedia regresa al documento impreso). Sin embargo, para el nivel previsto, esas informaciones (con las mismas características de los cedés previstos) son parcas y francamente cuestionables. A título de ejemplo, algunas explicaciones son dudosas en términos de uso; así en la lección 7 los exponentes presentados *para reclamar, protestar y expresar queja (sic)* son *¿Cómo es que + indicativo / No puede ser que + subjuntivo / ¿Cómo puede ser que + subjuntivo / ¿Cómo es posible? / ¿Cómo puede ser?*, exponentes válidos para la expresión de sorpresa y extrañeza (de hecho, los ejemplos que se incluyen se sitúan más cerca de esta función).

Lo mismo ocurre con las soluciones ofrecidas para determinados ejercicios gramaticales, como *Se gastó una fortuna en un teléfono móvil y ESTUVO / FUE sin dinero durante dos semanas*: se debe señalar la forma correcta (sólo es aceptada *estuvo*) o los torpes ejercicios de ordenación de los constituyentes de una frase como *Hay que poner fin a esto cuanto antes porque LA TIERRA ES NUESTRA CASA / NUESTRA CASA ES LA TIERRA*, donde sólo se admite la primera opción. A pesar de ello hay que poner de manifiesto un más que notable esfuerzo por generar ejercicios de ordenación de frases que den lugar a una sola opción, y de hecho se logran frases de mediana extensión (más de diez palabras) con ese perfil.

Otros ejercicios gramaticales (y también léxicos) retoman procedimientos estrictamente mecánicos, que de nuevo desvirtúan lo que supone operar con un soporte como un cederrón. En la ilustración se observa que uno de los ejercicios propuestos consiste en la simple retención de la conjugación, sin contexto ni inversión cognitiva alguna.

---

muestras razonables, con cierta capacidad de discriminación, aunque en el modelo que nos ocupa generalmente no sirvan para poner de relieve el objetivo gramatical o léxico trabajado en el ejercicio.

The screenshot shows a software interface for 'Es español 3' (Advanced Level). The top navigation bar includes 'Vocabulario', 'Recursos', 'Gramática', and 'Resultados'. The current page is titled 'PRÁCTICA' (Practice) and 'EJERCICIO' (Exercise). A progress indicator shows 9 steps, with step 5 highlighted. The instruction reads: 'Completa el cuadro con las formas verbales adecuadas. Para escribir, pulsa sobre la línea azul.' (Complete the table with the appropriate verb forms. To write, click on the blue line). The table is as follows:

	SER	IR	HACER
YO	hubiera sido	hubiese ido	hubiera hecho
TÚ	_____	_____	_____
ÉL / ELLA / USTED	_____	_____	_____
NOSOTROS / AS	_____	_____	_____
VOSOTROS / AS	_____	_____	_____
ELLOS / AS / USTEDES	_____	_____	_____

At the bottom of the interface are buttons for 'Soluciones' (Solutions), 'Corregir' (Correct), 'Repetir' (Repeat), and navigation arrows. A background image shows a student writing in a notebook.

FIGURA 4.1.15.4. Propuesta de trabajo gramatical de *Es español 3*: simple conjugación del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (sin razón evidente para hacerlo en pantalla).

Dejamos constancia, pues, de la gran inversión en material lingüístico de este producto (de desigual capacidad multimedia) y de su incapacidad de explotación para un nivel avanzado en cualquiera de sus posibilidades (incluida la sociocultural, desatendida por completo a pesar de disponer de ingredientes más que razonables, según ponen de relieve las tablas de análisis).

#### 4.1.16. *Español de todos*

(ANEXO 1, PÁGINA 342)

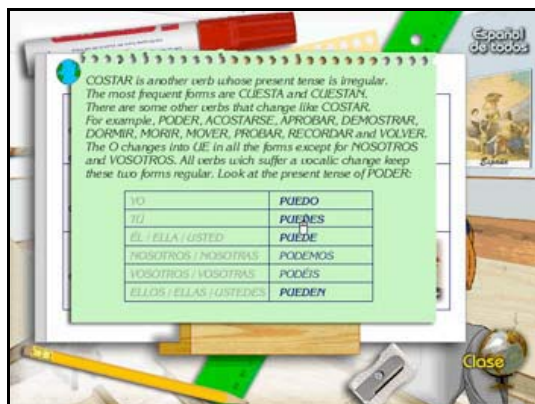
El análisis de esta obra arroja como conclusión principal que se trata de un producto serio, compacto y educativamente sólido, con algunas limitaciones (inherentes al formato cedé) que los autores/as tratan de resolver con desigual fortuna, como veremos. Estas limitaciones no restan en absoluto legitimidad al programa, ejemplo de muchos y buenos hallazgos didácticos para este soporte.

Inicialmente (en la aproximación al producto mismo), la mayor objeción es, seguramente, la dificultad de navegación, debida en cierta medida a la densidad de contenidos y a las configuración de la pantalla (640 x 480 píxels). Existen unidades (nueve) que incluyen lecciones (hasta un total de veinticuatro); lecciones que contienen secciones (presentación de diálogos, contenidos, estructuras y apuntes morfológicos, desarrollo de cada una de las destrezas, prácticas diversas, trabajo léxico y también cultural), secciones

que dejan paso a su vez, en determinados momentos, a subsecciones (habitualmente relacionadas con destrezas) y finalmente subsecciones en las que se abren y superponen diversas pantallas (incluidas las que reciben el *output* del aprendiente), todo ello con una organización jerárquica, vertical, que da lugar a una navegación con avances o retrocesos. La arquitectura es ciertamente coherente y bien trabada, pero también difícil para un aprendiente medio, no demasiado experto en informática y predispuesto a unos desplazamientos más intuitivos.

Los presupuestos didácticos del cederrón se articulan coherentemente sobre los contenidos funcionales propios de un nivel inicial; y cada uno de ellos es presentado mediante unos exponentes comunicativos, sus correspondientes ejemplos (a modo de *input*, preferentemente oral) e informaciones complementarias (entre ellas, cuadros gramaticales claros, aunque en ocasiones con restricciones).





FIGURAS 4.1.16.1., 4.1.16.2., 4.1.16.3., 4.1.16.4. y 4.1.16.5. Ejemplos de la secuencia de la presentación de una de las lecciones de *Español de todos*. De izquierda a derecha y de arriba abajo: selección del contenido (al pasar el cursor por encima de la opción deseada, ésta aparece traducida al inglés), que deja paso a una nueva pantalla con determinadas estructuras comunicativas, cada una de ellas con diversas explicaciones –en inglés–, y la posibilidad de activar ejemplos, pequeños diálogos ilustrados como viñetas y con audio incorporado. Opcionalmente se pueden activar otros apoyos referidos al *input* (en este caso la conjugación del verbo  *poder*, con datos referidos a las características de su irregularidad).

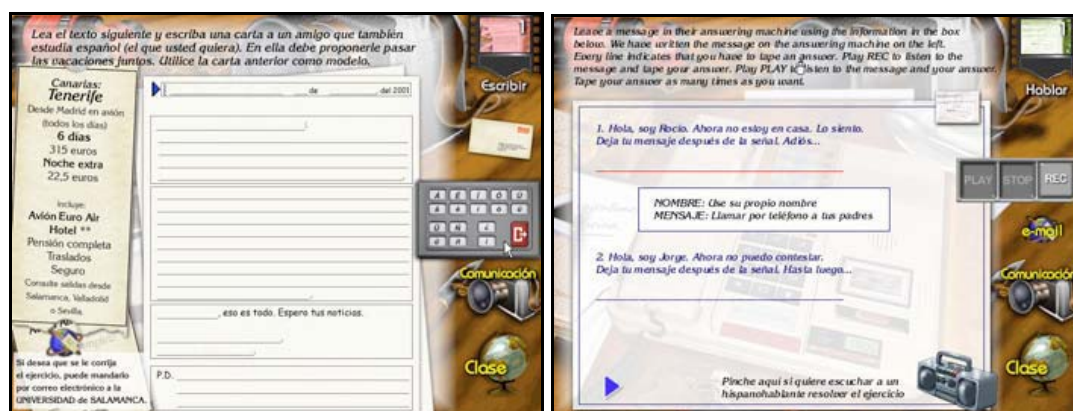
La presentación, similar a la que pudiera ofrecer un libro de texto, no sólo no admite objeciones (a lo sumo, una cierta confusión gráfica ante tantas pantallas superpuestas y la brevedad de los ejemplos, aunque esto último puede permitir una mejor aprehensión de los mismos), sino que es mucho más operativa que un manual impreso, pues los audios se hallan incorporados, las actividades se pueden activar de modo prácticamente inmediato, la recuperación de los exponentes es también instantánea...

La configuración de las actividades es nuevamente muy sensata, con buenas dosis de imaginación didáctica, tanto en la sección denominada *Comunicación* (organizada en cuatro apartados, correspondientes a cada una de las destrezas tradicionales) como en la titulada *Práctica* (que no presenta demasiadas diferencias con la anterior). Remitimos a los datos de la tabla correspondiente para el detalle de estas actividades, pero rescatamos para este resumen algunos aspectos relevantes, y no demasiado frecuentes en productos en soporte cedé (e incluso tampoco muchos materiales impresos):

- sólida integración de destrezas. A pesar de que existen algunas actividades mecánicas de transformación gramatical, lo más característico de este producto es una concepción en la que el aprendiente ha de manipular determinadas destrezas para completar con éxito la actividad propuesta: completar los huecos de un texto con información propia que luego grabará; leer las características de diversos personajes, elegir uno de ellos y a continuación responder oralmente a un audio con diversas preguntas que deben ser contestadas de acuerdo con el perfil elegido, o también (con escasas restricciones e informaciones propias) a partir una lectura o una audición previa (después de oír –y opcionalmente leer la transcripción– de un

personaje del cedé describiendo a su familia y las relaciones de parentesco, por ejemplo), el aprendiente es invitado a hacer lo propio con una fotografía de su propia familia; escribir a partir de enunciados leídos u oídos previamente...

- lo anterior nos conduce a subrayar el carácter abierto de muchas actividades productivas: expresión oral y expresión escrita. Efectivamente, los autores apuestan y arriesgan en este sentido. Reconociendo implícitamente las limitaciones del soporte cedé para acoger y en especial tratar el *output* del usuario, no parece que exista razón para ceñirlo a una o dos palabras, de modo que numerosas actividades se abren a producciones con escasas limitaciones (aunque sí con pautas adecuadas). La alternativa es derivar esas producciones mediante correo electrónico a un corrector humano externo, en este caso un equipo de tutores de la Universidad de Salamanca (previa inscripción y abono de las tasas correspondientes). Se trata, sin duda, de una propuesta legítima, a modo de curso semiautónomo, sobre la que volveré más abajo, y que no resta valor a la filosofía de creación de las actividades: redacción abierta a partir de un modelo, descripción (confección de un texto completo) a partir de unos cuantos adjetivos calificativos o similares, etc.



FIGURAS 4.1.16.6. y 4.1.16.7. Ejemplos de pantallas “abiertas” para la expresión escrita (izquierda) y la expresión oral (derecha) en las que el aprendiente dispone de instrucciones pero no de restricciones en su producción: el programa no ofrece retroalimentación ni corrección, pero el usuario puede remitir sus actividades al equipo de tutores de la Universidad de Salamanca.

- en relación esa concepción renovadora, inclusión de ejercicios en los que son perceptibles vacíos de información (algunos de ellos localizados en la sección cultural, denominada *Mundo hispánico*): el aprendiente debe usar y manipular una determinada información para alcanzar nuevas informaciones o resolver determinados planteamientos. Y aunque, debido al carácter mecánico de la relación usuario-máquina, no se trate de manipulaciones especialmente complejas (ni que

requieran una interacción / negociación), lo cierto es que tal concepción es representativa de un aceptable modo de proceder en términos de ELAO.

- por último, completan este repertorio de formulaciones didácticas inteligentes (en actividades y en arquitectura del proyecto) otros rasgos, también infrecuentes en el soporte cederrón, como la indicación constante de objetivos de aprendizaje (algo que aunque pueda parecer obvio, y desde luego no implica grandes desarrollos tecnológicos, no suele estar presente en muchos de los productos del corpus), la activación de conocimientos previos (por ejemplo, actividades de pre-lectura), algunas indicaciones acerca de estrategias de aprendizaje, guiños afectivos en el proceso de aprendizaje (entre ellos el tratamiento lúdico de algunos trabajos o bien los estímulos / recompensas ofrecidos si se completa correctamente un ejercicio concreto, cuando el programa ofrece una nueva pantalla con nuevas informaciones), actividades que comportan comprensión global e interpretación, la preocupación gráfica / estética por configurar materiales de apariencia real, etcétera.



FIGURAS 4.1.16.8. *Español de todos* presenta una estética cuidada y amable (a veces algo recargada), preocupada por ofrecer apariencia "real" a los materiales de trabajo.

Son, como he apuntado, propuestas muy razonables las que formula este producto, superiores incluso a muchos materiales impresos (en prestaciones y en concepción). En el otro extremo, no obstante, el problema –no siempre bien resuelto– de ofrecer consistencia didáctica a la producción del usuario, como ya se ha referido en otras ocasiones y ha puesto de relieve la bibliografía especializada. En *Español de todos* no abundan –aunque existen– los ejercicios de verdadero / falso, selección múltiple o similares, en los que la respuesta correcta se preestablece con facilidad, almacenada en el programa. Son mucho

más comunes los que exigen la producción del usuario, preferentemente escrita, y entre éstos, los que tal producción exige una única palabra (algo que también resultaría fácil de programar). El perfil más característico de las actividades es el de reconstrucción escrita de diálogos asociados con los exponentes funcionales de la lección; y en estos casos es posible más de una solución “correcta” (sobre este particular cabe señalar que, en efecto, las instrucciones de muchos de los ejercicios no suelen ser cerradas, esto es, no condicionan la respuesta única, algo que, por lo demás, es difícil cuando intervienen varias palabras). Es encomiable el esfuerzo de autores y programadores para contemplar estos casos y “almacenar” más de una entrada posible (se admiten como válidos enunciados sin las tildes normativas y también algunas alteraciones en el orden de los constituyentes de un enunciado: así por ejemplo, en las respuestas a un cuestionario sobre un folleto de viajes, se aceptan tanto “Bali y Australia”, como “Australia y Bali”, entre otros casos). Sin embargo, a pesar de esa atención, otras muestras de corrección resultan decepcionantes (para expresar existencia de algo, el programa no admite “Hay *unos* vasos en la mesa”, sino sólo “Hay *tres* vasos en la mesa”, entre otros ejemplos que se repiten con cierta frecuencia). Se percibe, pues, una cierta contradicción entre unas instrucciones y planteamientos abiertos y unas correcciones en ocasiones cerradas. Las soluciones a tales problemas no son complejas (hemos señalado que algunas actividades sí los contemplan), pero son desde luego muy laboriosas.



FIGURAS 4.1.16.9, y 4.1.16.10. Dos ejemplos en los que la producción del aprendiente es considerada como incorrecta por el programa: a la izquierda, el enunciado introducido “Es bastante pequeño. Tiene pocos árboles y muchas flores” es tratado como incorrecto en favor de “Es bastante pequeño y tiene pocos árboles y muchas flores”. A la derecha, el enunciado “Hay UNOS niños” no es admitido, y sí, en cambio, “Hay DOS niños”.

Sobre este particular *Español de todos* adolece de consistencia en lo referido a corrección y retroalimentación (aspecto grave en tanto que se plantea expresamente como material de autoaprendizaje). Es cierto que es posible acceder al equipo de tutores para una corrección (y quizá retroalimentación) diferida de algunas actividades –no todas–, pero no lo es menos que muchas de las acciones se abordan con criterios de tentativa / error (por ejemplo, todos los casos de *drag and drop*, asociados por lo general con la comprensión



lectora, se formulan así: el programa rechaza la ubicación en un lugar inapropiado). Tampoco parece justificable, dadas las extraordinarias prestaciones del producto, que no se ofrezca ningún tipo de *feedback* (es particularmente complejo prever todas las posibles producciones de un usuario, pero no lo es en absoluto ofrecer una justificación de por qué la respuesta que el programa ofrece como correcta en efecto lo es, lo cual supondría una confirmación para los aprendientes que hubieran dado con la respuesta acertada y una explicación, posiblemente relevante, para comprender las razones del error, en los casos en que el aprendiente hubiera fallado). Es justo pensar que muchos materiales impresos tampoco ofrecen *feedback* en sus solucionarios, pero eso no amortigua esa insuficiente concepción que en lo que se refiere al tratamiento del error que presenta *Español de todos*.

Las secciones restantes, las dedicadas a cultura (*Mundo Hispano*) y a vocabulario (*Palabras*), se presentan a menudo con una escasa articulación con el resto del material de trabajo. La primera de ellas suele presentar conocimientos enciclopédicos (históricos, geográficos, turísticos...), en muchas ocasiones en inglés únicamente y con dudosa relevancia (por ejemplo, el número de provincias y departamentos de los países hispanohablantes), si bien existen algunas excepciones interesantes (por ejemplo, un cuestionario acerca de los hábitos españoles que incluye preguntas como si es posible compartir una mesa con unos desconocidos en un cafetería, con –en este caso sí– ciertas explicaciones adicionales, si bien, lamentablemente, este tipo de actividades no menudean en el cedé).



FIGURA 4.1.16.11. Pantalla de trabajo cultural (selección verdadero / falso) que aporta información adicional tras la respuesta del aprendiente (pregunta 3). Esta retroalimentación no existe en otras secciones del cedé, y aun aquí es insólita. Otras propuestas, como la que se formula en la pregunta 2, sobre la puntualidad en el inicio de las corridas de toros, se sitúa en otros parámetros.

Entre los aspectos positivos, el carácter ameno de muchas de las presentaciones culturales y, en algunos casos, su vinculación con los contenidos funcionales de la lección (la descripción, por ejemplo, se asocia con pequeños textos descriptivos de los países hispanohablantes, de modo que la sección cultural revisa en cierta medida lo tratado en la unidad; la expresión del tiempo cronológico, con una interesante actividad de resolución de problemas acerca de los husos horarios en esos mismos países). Además de las “presentaciones culturales” por sí mismas, algunas de ellas se vinculan a trabajos pertinentes de comprensión lectora, pero otras –y es un fenómeno medianamente frecuente en muchos materiales de ELE–, con la asociación de las fotografías de personajes famosos, sin garantías para que el aprendiente pueda relacionar a una modelo argentina o a un piloto de motocicletas español con su nombre (dejando ahora de lado, el carácter “efímero” de la fama de algunos de los individuos seleccionados). Entre los aspectos inconsistentes de esta sección (pero que afectan sobre todo al material lingüístico –textos y audiciones– de todo el cedé), la presencia exclusiva del español peninsular (de hecho la inclusión de la pronunciación uruguaya parece una imitación simplemente por parte de una hablante de otra procedencia).

Respecto a la sección *Palabras*, destacar el carácter lúdico y ameno de muchas de las actividades (sensatas, además, en desarrollo didáctico), pero también el hecho de que muchas de las piezas léxicas se presentan insuficientemente contextualizadas y de que estos repertorios, al igual que los diccionarios, no son accesibles desde otras secciones, de modo que este trabajo es abordado necesariamente de forma aislada. Subrayar, por último, que entre los diccionarios disponibles uno de ellos acoge agrupaciones temáticas, de modo que el aprendiente puede establecer / constatar relaciones semánticas con relativa facilidad (aunque no existen indicaciones de uso); no hubiera sido difícil prever algunas actividades en el cedé que exigieran la consulta del diccionario(s)... Los restantes diccionarios son típicamente bilingües español-inglés e inglés-español, con planteamientos muy ambiciosos pero realización final extremada e innecesariamente pobre, ya que muchos de los campos previstos no contienen entradas, de modo que no parece lógico haberlos incorporado. Así, el dedicado al “significado” se limita a la traducción de la palabra y el denominado “marca” describe la clase de palabra (son éstos los únicos que contienen siempre información); los restantes están vacíos en la mayoría de los casos: los campos “forma” (concepto algo confuso para informar, en raras ocasiones, de algún participio irregular y poco más), “otros significados”, “textos y conversaciones” y “variedades geográficas del español”.

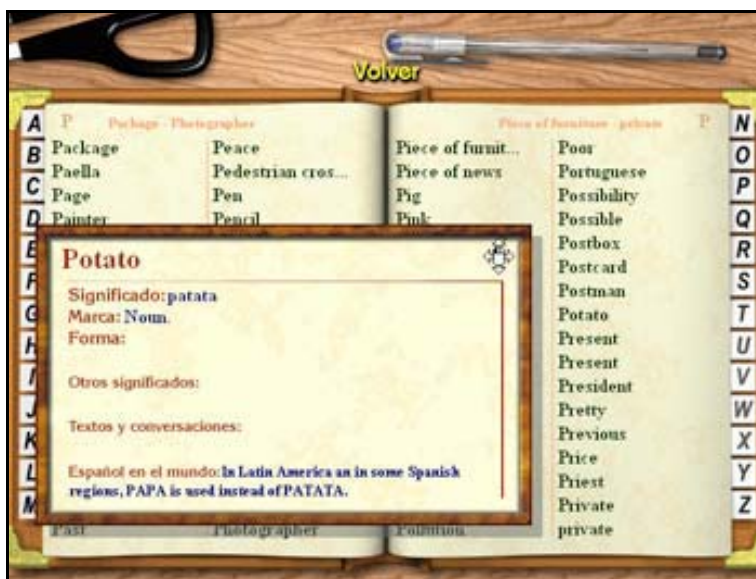


FIGURA 4.1.16.12. Pantalla correspondiente al diccionario bilingüe inglés-español, con la información (escasa) aportada, a pesar de disponer de campos preparados para ello.

Concluimos este resumen de los datos aportados por las tablas de análisis, con la mención al tratamiento de estrategias de aprendizaje y a la afectividad del producto. Los resultados son desiguales, pero se constata en cualquier caso una atención a todo ello: la selección y originalidad de las actividades, la amabilidad de las ilustraciones, la opción de disponer de un cuaderno de notas (más efectista que efectivo) en el que el usuario puede escribir e imprimir sus anotaciones), las referencias constantes a que no es preciso comprender todo y, asimismo –aunque no ha sido abordado especialmente en las tablas–, el papel del librito (178 páginas de tamaño cuartilla) *Aprende a aprender* (también desigual) son otros tantos exponentes del valor de este *Español de todos*.

Muchas de sus aportaciones en el conjunto de la obra han de ser necesariamente tenidas en cuenta como modelo para otros productos.

#### 4.1.17. *Español lengua viva 1*

(ANEXO 1, PÁGINA 365)

Esta obra es la entrega más reciente (2007) de las que tengo noticia en el panorama editorial español en el momento de redactar estas líneas. Es asimismo el único producto que declara ajustarse a las descripciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [2006], en concreto a un amplio y bastante inespecífico A1-A2.

Es también significativo que el carácter reciente del producto se plasme en la adopción de una de las tecnologías que posiblemente pueda ofrecer mayor rendimiento con una inversión baja: todo el conjunto ha sido desarrollado con el programa *Adobe Flash*. El conjunto de las trece unidades que lo forman, de funcionamiento considerablemente ágil y prestaciones similares o superiores a las de otros productos analizados, apenas supera los 22 MB, con lo que el margen para completar la capacidad real de un cederrón queda muy lejos. En este sentido cabe señalar la bondad de este programa para producir productos ligeros y, asociado a ello, subrayar la “tacañería” en recursos de este *Español lengua viva 1*, al que se le podrían haber añadido un mayor número de actividades sin comprometer el funcionamiento del producto; por otra parte, buena parte de la arquitectura de las actividades es idéntica: sopas de letras, *drag and drop*, *memory cards*, selección simple o múltiple, de modo que tampoco el trabajo de configuración informática hubiera sido costoso).

Además de por la tecnología empleada, *Español lengua viva 1* se distingue por la economía y versatilidad con que se usa un repertorio limitado de modelos de actividades. La enumeración citada en el párrafo anterior se resuelve bien, especialmente en las secuencias de elección múltiple o simple o *drag and drop*, que aparecen como diversas a pesar de responder a un único modelo informático.

Con todo, se detectan algunos problemas significativos. El primero, y fundamental, es el conceptual: el cedé es un apéndice, parco, escaso, del *Cuaderno de Actividades* (formado por el material impreso y un cedé de audio). Concebido como tal apéndice, el cedé prácticamente no aporta nada nuevo a las actividades del libro (a lo sumo un cierto componente lúdico). Al contrario: la percepción de utilidad es baja para un aprendiente que use el material impreso, ya que dispone de un número menor de ejercicios y algunos de ellos se nutren de *inputs* idénticos a los del *Cuaderno*, sin que el soporte sea capaz de ofrecer razones poderosas para reemplazar la actividad sobre el papel. En relación con ello, tal vez es posible vincular el problema al de la autoría: los responsables de las actividades del *Cuaderno* no son los mismos que los de las actividades del cederrón (insólitamente se señala explícitamente la autoría de los responsables de las mismas, distintos de los de la programación), de manera que se crea una extraña paradoja: los autores de las actividades del cedé no son los de las del *Cuaderno* pero se sirven de muchos de los *inputs* incluidos en éste, y en el otro extremo, los autores del *Cuaderno* no parecen haber asumido el papel de diálogo con los técnicos informáticos.

Tales planteamientos son graves si consideramos la facilidad para encajar los audios en el cederrón, algo que –al margen de otras consideraciones– hubiera redundado en un acceso

inmediato para el usuario, pero el cederrón sólo contiene nueve frente los setenta del cedé de audio.

Así pues, el producto carece, en algún modo, de entidad propia, en tanto que se presenta como material accesorio del material complementario del libro de texto, lo que delata desconfianza en el soporte, lejos de un planteamiento inverso en el que el cedé pueda dar cabida a lo esencial de un curso y el material impreso se configure como complementario.

En relación con lo anterior el cedé se impregna de la estética pobre que suele predominar en los libros de actividades con la que se suele reducir los costes de impresión. Las imágenes son por lo general pequeñas (en algunos casos tal reducción incide negativamente en la resolución de las actividades), el uso del color es escaso..., lo que da lugar a una pobre afectividad y atractivo del entorno de la pantalla.



FIGURA 4.117.1. Menú principal de *Español lengua viva*. Al pasar el cursor sobre una subsección se activa una información complementaria (escasa) sobre el contenido y trabajo que incluye la misma precedida de una inicial o un icono (a veces confuso, como es el caso de una espiral para indicar comprensión auditiva) del tipo de trabajo: en la imagen la "G" anuncia que se trata de Gramática. Otras opciones son "Cs" (Cultura y sociocultura), "V" (Vocabulario), "C" (Comunicación), entre otras. El listado de estas claves incluye inexplicablemente "O" para Ortografía o "P" para Pronunciación, que sin embargo no aparecen en ninguna de las subsecciones del cedé.

Con todo el conjunto es ordenado, de navegación clara, aunque simple y básicamente secuencial: es preciso regresar al menú principal después de completar todas o algunas (con orden o sin él) de las cuatro secuencias de cada unidad.

La ordenación de los contenidos principales es idéntica a la de las secciones del *Cuaderno de actividades*: trece unidades, incluida una injustificada Unidad cero. Cada una de estas unidades contiene cuatro secciones, con ejercicios diversos y no uniformes. El índice de

unidades es “argumental”, con bajo poder informativo, al igual que sucede con la información de las subsecciones, donde conviven descripciones argumentales (*¿Dónde están las llaves?*) con otras de corte próximo a lo metalingüístico (*Regulares e irregulares*) que en cualquier caso no facilitan la selección autónoma (es decir, se supedita al conocimiento previo del libro de texto o del *Cuaderno de ejercicios*).

En relación con lo anterior, conviene destacar el aspecto sesgado del conjunto del cedé, en relación con sus propios contenidos y en relación con los del *Cuaderno de actividades*: no parece existir ninguna razón pedagógica clara para la selección unas actividades y la exclusión de otras, aparte de una leve vinculación argumental. El *Cuaderno* se percibe como un conjunto más sólido que el cederrón.

La factura técnica del cedé es correcta. Todo funciona adecuadamente y sin demoras significativas. En lo que respecta a lo didáctico, algunas de las actividades están bien resueltas en términos de aprendizaje y configuración informática en tanto, como he dicho, que se extrae rendimiento a los modelos propuestos.

Entre los aspectos más positivos, destaca el hecho de que determinados trabajos de comprensión auditiva se fundan no en la comprensión directa sino en la interpretación y también en el hecho de que algunos de los ítems propuestos se resuelven a partir de la audición completa.



FIGURA 4.1.17.2. Propuesta de ejercicio de construcción de frases a partir de palabras. Los resultados son conflictivos en el caso de muchos enunciados con verbos copulativos, como en el ejemplo, marcado en color naranja como incorrecto.

Abundan sin embargo los aspectos en los que predomina la inconsistencia didáctica, tanto en relación con la técnica como, mayoritariamente, con la propia concepción de los ejercicios, con deficiencias que igualmente se hubieran detectado en otro soporte.

Entre los primeros, esto es, conceptos didácticos con implicaciones técnicas, la completa ausencia de retroalimentación: los ejercicios señalan las respuestas correctas (habitualmente en color verde o azul) y las incorrectas en color naranja (con esos datos se alimenta la tabla estadística de “progreso”, que expira al cerrar la sesión). Pulsando la tecla correspondiente se obtienen las soluciones (si bien en ciertos casos algunos de los ítems reaparecen en distinto orden cuando se realiza de nuevo el ejercicio, y para ello hay que abandonar la pantalla). La corrección, en las pantallas de escritura, afecta a la no inclusión de mayúsculas, la escritura de números, o de tildes y signos prosódicos del español (el programa ofrece teclas opcionales para la inclusión de tildes pero no para la apertura de signos de interrogación o de admiración).

No parece razonable que un producto reciente no disponga de algún tipo de retroalimentación, ni tan siquiera en forma de revisión gramatical o apoyo léxico asociado a los ejercicios (la primera sí está presente de manera esporádica en el *Cuaderno de actividades*): se parece intuir que el usuario debe consultar ese *Cuaderno* mientras opera con el cederrón, subrayando el carácter de apéndice que atribuíamos a este producto. También, aunque con mayor implicación informática, la pobre selección de imágenes / fotografías, que dificultan innecesariamente las actividades propuestas en el reconocimiento de un determinado aspecto de la ilustración.

Sobre los problemas estrictamente imputables a lo didáctico, sobresalen los ejercicios de formar frases a partir de una secuencia desordenada de palabras (variación para una arquitectura de *drag and drop*). Al margen del eventual rendimiento de este tipo de ejercicios, que se suelen considerar obsoletos, lo que es cierto aquí es que en muchos de los casos propuestos (especialmente en aquellos en los que intervienen oraciones con verbos copulativos: véase la figura 4.1.17.2.) son posibles al menos dos opciones sintáctica y pragmáticamente correctas, pero el programa solamente valida una de ellas. Una simple revisión de los ejemplos propuestos (o, mejor, la validación de ambas posibilidades) hubiera bastado para dotar de coherencia al ejercicio.

También entre las carencias, la ausencia total de vídeos o animaciones (que pueden ser excelentemente integradas en el formato *Flash*) y la irregular concepción y administración de los audios y los trabajos vinculados. Como se ha dicho, los audios proceden del cedé de audio del *Cuaderno de actividades*: se trata de una repetición innecesaria y desmotivadora para el aprendiente, a pesar de que las explotaciones no sean idénticas. No obstante, si

arriba me refería a la pertinencia de algunas de las preguntas de comprensión también he de apuntar el carácter eminentemente conservador de otras explotaciones, fundadas exclusivamente en el reconocimiento de fragmentos idénticos (audio / enunciado escrito), sin que tal decisión sea pueda ser atribuida a una determinada secuenciación en función del nivel. Por otra parte, si bien la calidad técnica de los audios es excelente (y las posibilidades de repetición), la dicción es muy marcadamente escolar, exenta de naturalidad y otras marcas de discurso (algo singularmente notable en uno de los ejemplos –unidad 8, actividad 4– en que la locutora aparenta ser andaluza).

El panorama del trabajo con otros contenidos no se muestra tampoco muy relevante en términos didácticos. El número de lecturas es muy escaso (extraordinariamente menor que en el *Cuaderno*), y las mismas actúan de pretexto para presentaciones “culturales”; sus explotaciones resultan irregulares, en ocasiones aceptables y en otras muy pobres, basadas en la literalidad, en algunos casos con procedimientos próximos a la copia de palabras de un listado (para evitar de este modo la imprevisibilidad de la producción). El único apoyo intrínseco en el cedé es un glosario multilingüe cuya aparición esconde la pantalla activa en aquel momento. Por otra parte, los aspectos estrictamente léxicos del producto, que ocupan una buena parte de los ejercicios, se resuelven por lo común en forma de crucigramas o sopas de letras, esto es, descontextualizados, o, en otros casos, como complejo acceso a definiciones. Finalmente, el trabajo gramatical suele aparecer en contextos medios pero lo sesgado de la selección, como he apuntado arriba, dificulta la rentabilización de tales ejercicios, con exponentes que se perciben como aislados.

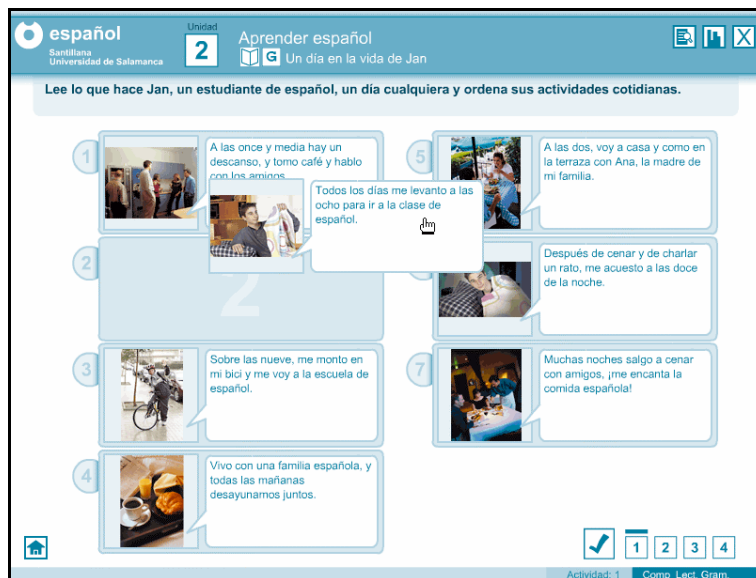


FIGURA 4.1.17.3. Variación de uno de los ejercicios de arrastrar contenidos.



Los problemas que las tablas de análisis ponen de relieve en este *Español lengua viva 1* no residen en lo técnico sino en el propio concepto y en el diseño de las actividades, responsabilidad de los didactas. De hecho no es aceptable lo enunciado en el Cuaderno de actividades para el cedé: Con el CD Rom se podrán reforzar los principales contenidos gramaticales, léxicos, de comunicación, culturales y socioculturales y comprobar los resultados de las actividades propuestas para evaluar el aprendizaje (pág. 3).

#### 4.1.18. *Español lengua viva 2*

(ANEXO 1, PÁGINA 387)

La segunda de esta serie –y última con acompañamiento de cederrón– declara su adscripción a aprendientes de nivel B1, según el detalle formulado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [2006].

*Español lengua viva 2* reproduce la factura del volumen previo (también repiten los autores), y con ello subraya algo que se afirma para otros productos que se articulan como series: que no parece que una concepción casi idéntica tenga rendimiento didáctico adecuado en niveles superiores. En efecto, los parámetros empleados en niveles bajos se ajustan con dificultad a situaciones de aprendizaje en las que los usuarios tienen mayor competencia.

Se mantiene el carácter subordinado del cedé, dependiente y sensiblemente inferior en contenidos a los que ofrece el *Cuaderno de actividades*, sin justificación aparente del porqué de la inclusión de unas actividades en detrimento de otras. Aun sin dejar de ser algo incoherente, este hecho podría resultar en este caso menos lesivo que en los niveles iniciales, concibiendo ahora un aprendiente independiente (B1), capaz de actuar con cierta autonomía en la lengua meta y de trazar determinados itinerarios de aprendizaje. Sin embargo, el menú resulta, de nuevo, escasamente informativo para llevar a cabo una navegación relevante. Pero, además de eso, una vez adentrado en la navegación, el aprendiente va a encontrar una serie de ejercicios (mayoritariamente centrados en el trabajo léxico descontextualizado) que le pueden resultar decepcionantes, tanto por su carácter mecánico y sesgado como por la torpeza de no reconocer como válidas (en especial en las secciones de gramática) producciones perfectamente correctas y que un aprendiente de ese nivel puede generar. Junto con todo ello, muestras de lengua, ejercicios y modos de operar que, en el cedé, se muestran con un nivel inferior al B1 declarado, de modo que la adscripción señalada parece haber sido adoptada de forma muy ligera.

Como apuntaba, la arquitectura del cedé es idéntica a la de la entrega anterior, aunque ahora son doce las unidades (nuevamente con cuatro subsecciones cada una de ellas). Se incluye como novedad la supresión del *Glosario* multilingüe en favor del *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, obra brillante en términos lexicográficos ya que incorpora definiciones, ejemplos de uso, entradas relacionadas con locuciones, etc. Sin embargo, su empleo genera muchos problemas técnicos. La consulta resulta imposible desde ordenadores Mac (y presumiblemente también desde ordenadores en línea, en un centro escolar por ejemplo, si bien no he podido verificar ese extremo) ya que el programa *Flash*, el que articula el cedé, enlaza con una ruta que abre el vocablo solicitado; sin embargo, esa ruta no contempla la posibilidad de que el emplazamiento del cederrón tenga una denominación diferente, algo que ciertamente sucede con ordenadores Macintosh –en los que se puede anteponer “volumes” como descripción de que se trata la unidad de lectura de discos ópticos– o, como decía, ordenadores en una red local, donde la unidad de disco puede haber sido designada de otros modos por los administradores del sistema. El *Diccionario* se abre correctamente en un pecé doméstico no adscrito a una red local, pero aun así el procedimiento es torpe: la consulta (a través de un buscador: no se establecen hipervínculos desde el propio conjunto de actividades) remite a la entrada léxica en cuestión, un documento en formato .html, lo que supone que se abra el navegador instalado en el ordenador, que ocultará la pantalla de trabajo inicial, el origen de la consulta; para regresar a la misma es necesario minimizar o cerrar el navegador. Por otra parte, en las pruebas realizadas, no ha funcionado el vínculo activo que permite acceder a otras consultas desde la página consultada... Finalmente, la riqueza del *Diccionario* contrasta con el pobre tratamiento de lo léxico en el cedé, o dicho de otro modo, las pantallas que abordan vocabulario no se sirven de los excelentes contenidos del *Diccionario*. No se propone ninguna búsqueda, no se establecen hipervínculos desde las pantallas de lectura (escasísimas por lo demás), no se retoman definiciones (como sucedía en el volumen previo...), ni, por descontado, se generan actividades en las que el estudiante deba consultar el *Diccionario*.

Como he dicho, los accesos a las doce Unidades citadas y sus correspondientes subsecciones no ofrecen información significativa para el aprendiente independiente que quiere organizar su trabajo. Sin embargo, algunos de los rasgos más notables detectados en las tablas de análisis nos apuntan, nuevamente, a la debilidad del producto como concepto y en su formulación didáctica y no tanto a sus planteamientos informáticos.



FIGURA 4.1.18.1. Menú principal de *Español lengua viva 2*.

En primer lugar, la parquedad multimedia del producto. Sigue sin haber muestras de vídeo, pero además el número de audios ha descendido a cinco (más otro en forma de listado de tríos de palabras destinado, según se dice textualmente, a la “pronunciación” y a la “ortografía”, a pesar de que se trata de discriminar entre palabras de fonética próxima). El *Cuaderno de actividades*, que se dota de un cedé de audio, reúne cincuenta y nueve grabaciones. Al decepcionante reducido número de audiciones hay que añadir un tipo de explotación didáctica que de nuevo se centra en un reconocimiento literal, en casi todos los casos, y circunscrito a un par de palabras. La percepción de no utilidad puede ser notable (máxime teniendo en cuenta que alguno de los audios estaba ya incluido en el cedé de audio, con su correspondiente explotación en el *Cuaderno de actividades*).



FIGURAS 4.1.18.2. y 4.1.18.3. Pantallas de trabajo de comprensión auditiva: el aprendiente ha de conectar el segmento de la primera columna con el de la segunda, emitido textualmente en la audición. En muchos casos el proceso mismo de audición es prácticamente innecesario.

Nuevamente no existe problema de capacidad: el archivo *Flash* que alberga el conjunto de actividades contiene 2,3 MB, y el disco en total no alcanza los 200 MB (que corresponden en su mayor parte al peso del *Diccionario* –concebido como aplicación externa– que cuenta con miles de entradas, y cada una de ellas cuenta con su propia página web). El raquitismo multimedia de *Español lengua viva 2* resulta inexplicable.

Esta concepción deficiente de las actividades afecta igualmente a otras secciones del cedé, singularmente a aquéllas de las que el tipo de aprendiente meta podría intentar extraer mayor rendimiento. Es el caso de la de *Gramática*.



FIGURA 4.1.18.4. Problemas detectados en la construcción de un enunciado a partir de las palabras ofrecidas (una variación de *drag and drop*): el primer ejemplo solamente da por válida la opción *Ayer no pude venir porque tuve mucho trabajo* y descarta los también correctos *No pude venir ayer porque tuve mucho trabajo* o incluso *Ayer pude venir porque no tuve mucho trabajo*. La capacidad de producción de un aprendiente de B1 puede verse desconcertada por la no admisión de ciertas alternativas. El ejemplo ofrecido no es el único: piénsese en el número 5, *Cuando sonó el timbre, estaba en la cocina* frente a *Cuando estaba en la cocina, sonó el timbre*, entre otros posibles en esta serie.

La mayoría de ejercicios relacionados con gramática se muestran mecánicos y básicos para el nivel, más relacionados con la comprensión lectora que con la reflexión gramatical misma, y en todos los casos supeditados a conocimientos, exponentes o presentaciones ajenos al cedé. Todos ellos carecen, como ya sucedía en el nivel 1, de retroalimentación (o cuando menos explicaciones), posiblemente exigida en un nivel B1. Sin embargo, lo que resulta quizá más relevante es la insistencia en la adopción de unos modelos de ejercicios (y de unas muestras) que pueden inducir a conflicto. En efecto, una de las apuestas fundamentales en las pantallas referidas a gramática es la constitución de frases a partir de una serie de palabras. Si en el volumen 1, el conflicto aparecía con enunciados con verbos copulativos, aquí con la colocación de complementos (especialmente circunstanciales) u otros sintagmas, la posición de apódosis y prótasis o incluso

constituyentes esenciales de la frase, como se detalla en la ilustración previa y en el texto que la acompaña.

Las deficiencias de los planteamientos de ejercicios gramaticales no afectan únicamente a los ejercicios de ordenación de las palabras de una frase, sino también a otros modelos que dan lugar a más de una producción posible y correcta. Entre ellos destacan los referidos al trabajo con marcadores, que se presentan con frecuencia mezclados con otros exponentes, algo que no contribuye a que el aprendiente pueda inferir algún tipo de funcionamiento de los mismos (las muestras seleccionadas tampoco lo facilitan).



FIGURA 4.1.18.5. Ejemplo de trabajo gramatical en el que son posibles varias opciones correctas pero que el programa no acepta (señaladas en color naranja).

Por otra parte, después de lo dicho sobre comprensión auditiva (y multimedia en general) y sobre el trabajo gramatical, recalamos en otra de las apuestas importantes del cedé, al menos en número de ejercicios, la destinada al afianzamiento de vocabulario. También aquí los planteamientos resultan raquíticos: formulación en términos presumiblemente lúdicos (sopas de letras y crucigramas), presentaciones descontextualizadas y asociaciones con fotografías con insuficiente relevancia como para completar el ejercicio de forma satisfactoria son los elementos principales de esta sección. Igualmente la selección de léxico presentado se muestra profundamente dependiente del material impreso, de modo que la deseable interacción con la máquina se ve enteramente vinculada a lo presentado sobre papel o, en otros casos, conduce a resultados de rendimiento insólito, como la inclusión del término “ganchitos” en el vocabulario asociado con los alimentos o el Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO), en un ejercicio relacionado con las

abreviaturas español, sin duda significativo para una empresa editorial pero sin rendimiento efectivo para un aprendiente de ELE.

Un último aspecto, adscrito a los contenidos socioculturales del cedé. Por un lado, su carácter insuficiente en número; por otro, la tendencia –considerablemente frecuente en muchos cedés, pero también en manuales impresos– de establecer ejercicios fundados en imágenes: paisajes, lugares, personajes famosos actuales..., éstos últimos en muchos casos con información efímera (la misma que la fama de sujeto), que en *Español lengua viva 2* se formulan con fotografías no representativas o insuficientes, y finalmente –también común– la capacidad por parte de los autores para ignorar conocimientos del mundo previos para lograr completar algunos ejercicios.

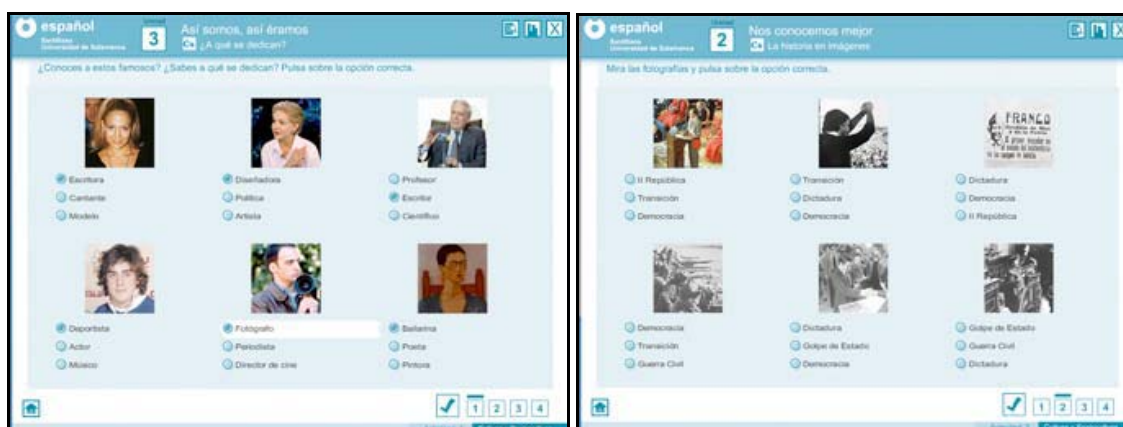


FIGURA 4.1.18.6. y 4.1.18.7. Ejemplos de trabajo sociocultural. Al margen del hecho de que los rostros de estos personajes no tienen por qué ser conocidos, se detectan otros problemas. La pantalla de la izquierda recoge famosos del mundo hispano (el cedé no informa de su nombre), que deben ser asociados con su profesión (vocabulario que no encaja en los contenidos del B1 que dice asumir la obra). Algunos de ellos no disponen de rasgos caracterizadores (por ejemplo, piloto de carreras), otros se muestran en fotografías irreconocibles y incluso se prestan a confusión: Alejandro Amenábar aparece con una cámara presumiblemente fotográfica, lo que le hace candidato a ser asociado con la categoría de “fotógrafo” (una de las posibles) y no con la de “director de cine”, que es la opción correcta. En la figura de la derecha, los aprendientes han de asociar unas imágenes con unas palabras (“Democracia”, “Guerra Civil”, “Transición”, “Dictadura”), que presuponen cierto conocimiento de la historia de España: nótese, además, que algunas de las fotografías en blanco y negro son posteriores en el tiempo a otras en color, o que una de las fotos representa al expresidente Felipe González, ¡de espaldas!

Conceptualmente y en desarrollos concretos, *Español lengua viva 2* incurre en los mismos errores que su precedente, agravados, como se ha apuntado, por el hecho de que el aprendiente meta dispone de mayor competencia. Y es éste un aspecto que ha de ser sometido a mayor reflexión: las propuestas –y los modos de interacción– que debería albergar un cedé para aprendientes con cierto dominio de la lengua.

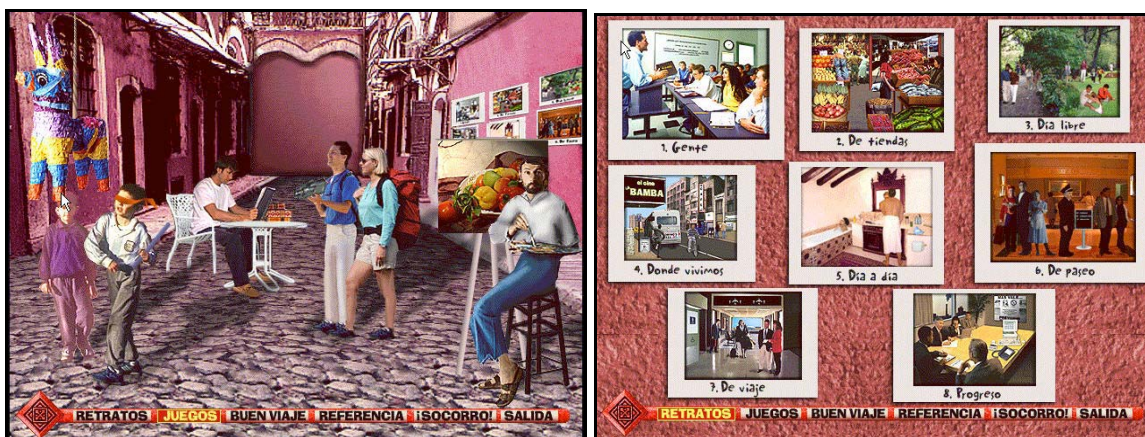
## 4.1.19. *iExprésate! Express yourself in Spanish*

(ANEXO 1, PÁGINA 409)

La primera versión de esta obra se remonta a 1994, y así consta en su *copyright*. Con todo, parece muy improbable que la versión evaluada corresponda a esa fecha ya que, según informa el producto, la misma es operativa con Windows 95, aparecido precisamente a mediados de 1995. Los escasos datos ofrecidos (por ejemplo los relativos a la autoría) impiden determinar las versiones de este cedé, incluida la evaluada, que contiene alusiones frecuentes a internet, los intercambios de correo electrónico, etc., lo que nos hace pensar en una revisión posterior del volumen original; y en efecto, alguna ficha bibliotecaria disponible en internet lo fecha hacia 1997 (c1997, sin determinación exacta).

*iExprésate!* ha sido incluido en esta categoría de cursos por proponer contenidos diversos, a pesar de que el único desarrollado sea el gramatical, y, como veremos, éste se ajusta más a la arquitectura de un libro electrónico que al de un cederrón interactivo.

El menú principal se presenta con una serie de ilustraciones cuyo contorno es activable, aunque carecen de poder informativo suficiente para determinar a qué dan paso cada una de ellas. Tras activar una suerte de rombo (igualmente poco informativo) situado en la parte inferior izquierda, se despliega un menú horizontal de texto, que tampoco es enteramente descriptivo como para poder determinar una selección, ya que la mayoría de los títulos no despejan la incertidumbre. Finalmente, la intuición puede conducir al usuario a seguir un trayecto de izquierda a derecha, que efectivamente puede ser el más sensato. Ese menú se compone de las siguientes subsecciones, cuyos títulos son los que enumeramos a continuación en ese recorrido, como decía, de izquierda a derecha.



FIGURAS 4.1.19.1. y 4.1.19.2. A la izquierda, pantalla inicial: pulsando sobre las fotografías se puede acceder a las diversas secciones (también desde la barra inferior, cuya activación es opcional). A la derecha, menú de la sección *Retratos*. Ninguna de las dos pantallas ilustra suficientemente los contenidos que acoge.

- *Retratos* consta de las siguientes subsecciones: a) *Gente*, b) *De tiendas*, c) *Día libre*, d) *Donde vivimos*, e) *Día a día*, f) *De paseo*, h) *Progreso*. En cada una de esas subsecciones se encuentran tres apartados: el de vocabulario (una o dos láminas con fotografías, con secciones destacadas que emiten el sonido de una media docena de términos y muestran la transcripción de la palabra), el de gramática (sin lugar a dudas el componente más significativo –o cuando menos extenso– de la obra) y el de práctica (una pantalla de ejercicios para la mayoría –inexplicablemente no para todos– de los repertorios gramaticales; a esas pantallas se puede acceder directamente tras haber completado la lectura / estudio de una serie gramatical o bien después haber completado todas las series de las subsecciones).

- *Juegos*: *De aquí de allá*, *Dos y dos*, *Karaoke*, *Piñata* y *Sopa de letras*, de valor desigual, pero que constituyen la única parte medianamente interactiva de la obra.

- *Buen viaje*, que alberga contenidos culturales organizados en torno a los siguientes capítulos: 1. Los Estados Unidos. Nueva York, 2. Los Estados Unidos. Miami y los Estados del suroeste, 3. México. La cultura popular, 4. México. Los muralistas mexicanos, 5. Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, 6. Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana, 7. Venezuela, Colombia y Ecuador, 8. Perú, Bolivia y Chile, 9. Argentina, Paraguay y Uruguay, 10. Los hispanos y el internet, 11. España, 12. El mundo hispano.

- *Referencia*: consta de las secciones *Vocabulario* (que no se ha logrado activar durante las pruebas), *Diccionario* bilingüe español-inglés / inglés-español, un *Glosario* de términos gramaticales y *Verbos*, con modelo de conjugaciones.

Como características generales de orden pedagógico, la obra se presenta con grandes incongruencias. Además de los problemas mencionados para establecer un trayecto de aprendizaje, añadiremos la falta de determinación de un usuario meta. A tenor de los contenidos gramaticales, que se extienden desde la flexión de género y número de los artículos y sustantivos a todas las formas del subjuntivo, se podría afirmar que el usuario meta puede recorrer desde un estadio inicial de conocimiento de la lengua hasta unos niveles encajables en un B1. Tales contenidos no parecen sin embargo acomodarse a otras muestras de lengua incluidas. En segundo lugar, la inconsistencia a que da lugar una amplia sección –la gramatical– casi exclusivamente en inglés frente a otras, las que contienen audios y lecturas, exclusivamente en español, pero sin arropamiento para la comprensión. Y, finalmente, por señalar lo más genérico, el agrupamiento de todos los contenidos audiovisuales en la sección *Buen viaje*, enteramente dedicada a aspectos



culturales de los países de habla hispana, y aun en ella –la más rica en cantidad de *inputs* y en variedad de los mismos– desterrar prácticamente toda actividad a la sección *Juegos*, muy básica, por lo demás.

Retomando el orden presentado, la sección de *Gramática* insiste en las incongruencias, tanto de navegación como conceptuales. Los epígrafes que se reparten en la sección *Retratos*, la que acoge los contenidos gramaticales, no guardan relación alguna con las explicaciones gramaticales presentadas. Y también, por lo que respecta a la navegación, una desafortunada disposición de la información en las pantallas –donde pueden quedar algunas con unas pocas líneas, continuación de la pantalla anterior– y la imposibilidad de concebir otra navegación que no sea lineal, esto es, para alcanzar un determinado “capítulo” hay que recorrer los anteriores necesariamente.

Por otra parte, y por lo que respecta a los contenidos mismos (véase el detalle de los mismos en la tabla de análisis), se presentan exclusivamente en inglés (con traducción, incluso, de algunos de los ejemplos); se formulan como conocimiento explícito, con un tono descriptivo / normativo, aunque a veces con tintes funcionales; se incide sobre enunciados de reglas que progresivamente se acercan a descripciones semánticas (si bien el trabajo vinculado al significado queda prácticamente desatendido); se incurre en notables imprecisiones y errores terminológicos (los pronombres prepositivos para denominar las formas tónicas del pronombre personal, la confusión entre preposiciones, adverbios y conjunciones y las correspondientes locuciones) y se disponen en una insólita ordenación en la que, por ejemplo, las formas del imperativo o las comparaciones se ubican por detrás –en esa ordenación lineal– de todas las formas y funciones del subjuntivo.

El panorama persiste en los ejercicios asociados a las informaciones gramaticales, a los que se puede acceder tras haber concluido –léase haber visitado– toda la serie o una parte. Primeramente señalar que no todos los subapartados gramaticales tienen su correspondiente –generalmente uno– ejercicio, sin que exista una explicación razonable para ello. Asimismo, el carácter mecánico de los ejercicios: la escritura de una forma gramatical en un hueco, que en la mayoría de los casos no representa atención al significado de la frase en la que se inscribe ya que se formula como una copia (selección múltiple) de las opciones propuestas en el encabezamiento y también la inconsistencia del diseño de los ítems que conforman la actividad (con ejemplos ajenos por completo al uso), donde tiene cabida más de una alternativa correcta. Por fin, conviene señalar la ausencia de cualquier tipo de retroalimentación.

Frente al concepto de libro electrónico que articula esa sección de *Retratos*, la notable riqueza de *Buen viaje*, que incluye textos razonables y vídeos, también sensatos en términos de *inputs* susceptibles de explotación, todo ello en un marco de informaciones culturales sobre el mundo hispánico, en el que los autores –desconocidos, aunque la mencionada ficha bibliográfica sí los determina: Dawson, Laila M.– incluyen diversas ciudades de los Estados Unidos. La variedad de los *inputs*, cohesionados pero diversos en registros, se ve descompensada por la falta de actividades, únicamente una batería de dos o tres preguntas de selección múltiple orientada a la comprensión selectiva de informaciones aparecidas en cualquiera de las muestras de lengua de la sección (auditivas, textos de mediana extensión o textos breves).

Las “exploraciones” de *iExprésate!* se llevan a cabo en la sección *Juegos*, y son todas ellas de factura didáctica muy pobre. Dos aspectos se pueden señalar en la misma. El primero, que aquí se alberga el *Karaoke*, o entorno para la producción oral. El sistema, de gran complejidad, no funcionó durante las pruebas realizadas, pero se caracteriza por la apuesta en la repetición (sin retroalimentación), lo cual no supondría ningún hecho significativo en relación con los sistemas de otros productos sino fuera por lo disparatado de algunos de los ejemplos que se proponen al usuario; ahí van algunos: *¿Tiene su nieta un televisor?* / *La abuela de mi padre está muy joven* / *La amiga de nuestra madrastra está en tu clase de química* / *Yo me puse impaciente cuando hice la cola para echar gasolina*, que afectan al sentido común y, por descontado, a criterios de rentabilidad y frecuencia.

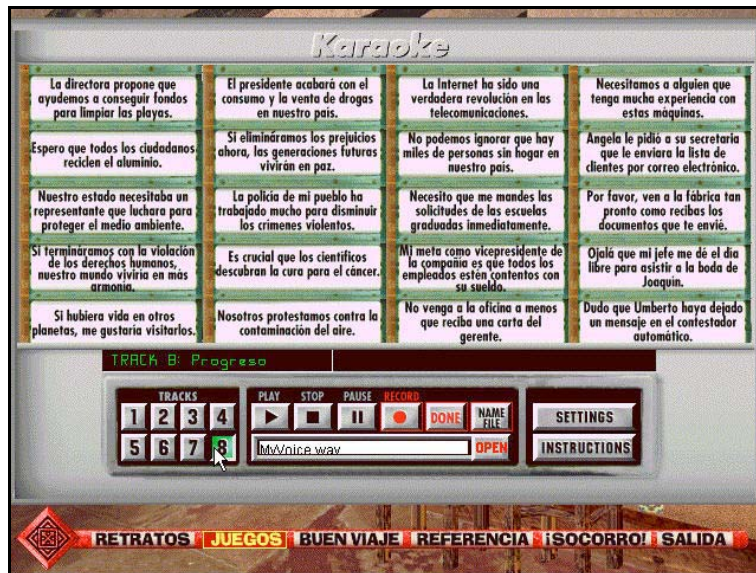


FIGURA 4.1.19.3. Apariencia general del estudio de grabación, con un planteamiento e instrucciones muy complejos.

La segunda gran área de atención de esta sección de *Juegos* es la relativa al vocabulario. Y es de destacar que es prácticamente la única intervención sobre léxico en todo el cedé. Aparte de las subsecciones de *Retratos*, que incluyen una (o en ocasiones dos) pantallas con cinco o seis entradas léxicas únicamente, de frecuencia y rendimiento muy desiguales, *iExprésate!* no contiene ningún otro trabajo relativo al léxico, a excepción de los juegos aquí recogidos, que en algunos casos –ordenar letras o agrupaciones de letras para formar palabras– no inciden sobre el significado y en otros no promueven retención ni relaciones. Se trata de otra más de las incongruencias de este producto, cuyos errores recaen sobre lo didáctico mucho más que sobre lo técnico (justificable en parte por esa posible edición temprana del mismo).

#### 4.1.20. *Language Learning Beginner Spanish / Everyday Spanish 1*

(ANEXO 1, PÁGINA 432)

Además de falto de cualquier concepción didáctica, este producto es un dislate mayúsculo desde cualquier óptica que quiera analizarse. Sin embargo, no es banal considerar que este cedé se incluye en un paquete comercial junto con el *titulado Language Learning Everyday Spanish* (analizado en tabla aparte), fechado en 2003 (año de la edición de este segundo cederrón, si bien el primero se remota a 1997, remozado en su operatividad en 2003). Por lo demás, su distribución comercial es excelente (algo no siempre frecuente con otros cedés), de modo que su penetración en el sector educativo (además de entre usuarios particulares) puede ser significativa (la compañía productora comercializa un amplio número de productos idénticos para otros idiomas, de ahí su gran presencia internacional). Además, el título genérico –*Everyday Spanish*– parece apuntar a la práctica de contenidos funcionales, relevantes en frecuencia de uso y por ello potencialmente aptos para reforzar la competencia comunicativa. Nada de eso hay en el interior del producto (a diferencia del libro de texto, la imposibilidad de ojear los contenidos de un cederrón facilita la información fraudulenta, como la que presenta la caja del cedé).

En esencia, lo que ofrece este *Language Learning Beginner Spanish* es una colección de audios descontextualizados y presentados comúnmente como palabras aisladas. No se contempla ni atención a lo formal ni tampoco al significado (a lo sumo se ofrece la transcripción y la traducción) y no existe otra actividad multimedia aparte de oír estos audios y grabar la propia voz (con un sistema rudimentario y obsoleto).

Entendido así, el *input* auditivo presentado no puede ser catalogable como comprensible, y en rigor, ni siquiera como tal *input*, en tanto que el aprendiente se siente indefenso ante esas producciones en la lengua meta. Por lo demás, muchas de ellas presentan errores severos, no sólo en español (lo cual podría pasar inadvertido para un estudiante inicial) sino también en inglés, lengua base del cedé y del usuario previsto.

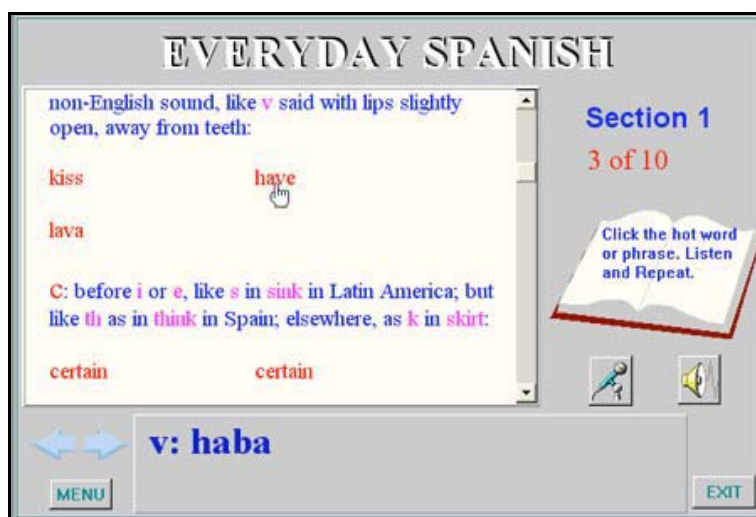


FIGURA 4.1.20.1. La forma inglesa *have* es traducida al español como *haba* (y así es producido el audio), y etiquetada como verbo (indicado con la “v” que aparece junto a la traducción). Estos errores, demasiado frecuentes, aparecen, como se observa en la figura previa, desde la Sección (Unidad) 1, de modo que el descrédito y la desconfianza que puede sentir el usuario son importantes ya desde el principio y por ello condicionar toda la relación posterior.

Los mencionados despropósitos pedagógicos se extienden a cualquiera de los segmentos del producto, incluido el trabajo auditivo, “plato fuerte” en extensión: desde un recorrido por los sonidos del español, que sin embargo se funda en grafemas y no fonemas, hasta la presentación de audiciones (en español) que se obtienen a partir de la activación de una palabra inglesa (por ejemplo, la producción del sonido vocálico [a] se “logra” haciendo clic con el ratón en la preposición inglesa *to*; o si se quiere oír el sonido del diptongo creciente [ja], el usuario debe pulsar sobre *already*).

Los casos de presentaciones o explicaciones peregrinas son muy numerosos y se extienden también a la única unidad de explicaciones gramaticales (la última en la torpe secuencia lineal –no multimedial– del cedé), toda ella en inglés (incluidos algunos de los ejemplos de gramática española).

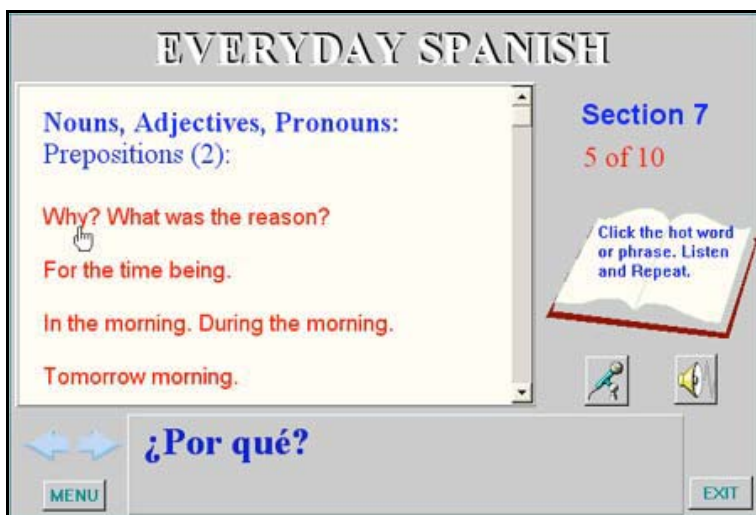


FIGURA 4.1.20.2. Sección con información gramatical en la que se abordan las preposiciones en español (obsérvese el subtítulo y las muestras de los restantes enunciados), con un primer caso (en inglés), ejemplificado con un pronombre interrogativo (*why?*).

La secuenciación de los contenidos es asimismo inadecuada y desconcertante (véase la tabla correspondiente: 1.2.7.), que da como resultado que exponentes léxicos o fórmulas para la presentación uno mismo (*Me llamo, ¿Cómo te llamas...?, Soy...*, etc.) no se presenten hasta la Unidad 6 y que, empero, en el trayecto hasta la misma hayan aparecido construcciones en voz pasiva, piezas léxicas de baja frecuencia para una competencia básica (*fósforos, manicura*, etc.) y contenidos similares.



FIGURA 4.1.20.3. Pantalla de *Language Learning Beginner Spanish*, con una desconcertante traducción para preguntar la edad de alguien, tanto más si se tiene en cuenta el nivel inicial a que se dedica el producto.

Carencias idénticas muestra la presentación de vocabulario (generalmente listados de palabras o frases, y siempre descontextualizados). Considerando el repertorio auditivo

sobre el que gravita el producto, y que tal repertorio se nutre de palabras aisladas, el cedé podría haberse decantado por la categoría de *Vocabulary builder*. Sin embargo, la nula atención al significado impide esa adscripción; además, la concepción de la selección y presentación léxicas impide también que el propio aprendiente interprete el cederrón como un producto que indirectamente le puede ayudar a ampliar y consolidar su competencia léxica. Como muestra la imagen anterior, la Sección (Unidad) 6, referida a presentaciones y descripción de uno mismo, desconcierta al usuario con una traducción didácticamente disparatada de *How old is he?* como *¿Cuántos abriles tiene?*, inapropiada para el nivel, en franco desuso en español, especialmente en su modo interrogativo y referida a un varón (*he*).

Por último, y aunque suele ser común asociar algunos productos de pobre concepción didáctica con rica expresión gráfica y cierto lujo estético, lo cierto es que, nuevamente, este cedé constituye un caso inaudito por la extrema austeridad de diseño y la nula capacidad multimedia. Estos factores y todos los relatados con anterioridad dan lugar a una profunda decepción por parte de cualquier usuario medianamente inteligente y, sin excepción, por parte de todos los docentes. Y no sólo eso, sino que transmite una imagen profundamente negativa de este soporte como portador de contenidos de aprendizaje de una lengua extranjera.

#### 4.1.21. *Language Learning Everyday Spanish 2*

(ANEXO 1, PÁGINA 454)

El segundo de los productos incluidos en este paquete comercial es más reciente que el anterior, pues está fechado en 2003. Sin embargo, su estética, programación e interactividad, aunque algo mejores que el volumen uno, hacen pensar en un producto anticuado, escasamente afectivo, y con una navegación aburrida y algo torpe, sin presencia de hipertextualidad ni características multimedia.

Con respecto al anterior cedé, ha desaparecido la posibilidad de grabación (ahora “recomendada” en las instrucciones, o, en su defecto, la repetición en voz alta) y se ha dado cabida a unas baterías de ejercicios (las *Drill-rooms*), que responden a dos tipos únicos y que se repiten de modo idéntico en estructura en todas las unidades del cederrón. Las dos tipologías se basan siempre en la traducción (español-inglés, o inversa) y toman como unidad de trabajo la palabra o la frase (segmento de un diálogo por lo general), siempre descontextualizadas: en un caso se parte de un audio en español y cuatro

opciones de traducción en inglés para elegir una; y en el segundo caso, se ofrece una entrada escrita en inglés y nuevamente cuatro opciones de traducción, ahora en español.



FIGURA 4.1.21.1. Aspecto del menú principal de *Language Learning Everyday Spanish*, de aspecto recargado (la pantalla es sumamente pequeña), con detalle de las unidades (arriba, a la izquierda) y las subunidades (abajo, a la derecha).

El programa ofrece una información estadística del número y porcentaje de respuestas acertadas y falladas, similar al que se recoge en la imagen siguiente.



FIGURA 4.1.21.2. Pantalla estadística que se ofrece tras completar una serie de diez ejercicios.

El trabajo previo a las actividades se asemeja al del cedé anterior: la *Study room* propone la audición de listados palabras y segmentos de diálogos en torno a un tema (no se podría catalogar, en rigor, de exponente funcional aunque sus títulos parecen indicarlo), asociados con su traducción al inglés. Hay, sin duda, un avance respecto a la concepción didáctica, pues se pasa de la repetición-grabación-audición (único trabajo que se exigía) al reconocimiento auditivo / lector asociado con la traducción.

No obstante, ese “avance” ha de ser igualmente cuestionado, por dos razones fundamentales. La primera es que el producto es un desatino pedagógico en su apuesta exclusiva por la traducción y por basarse ésta en segmentos sin contextualización alguna. Probablemente el apoyo en la traducción puede tener rendimiento pedagógico y estratégico para ciertos grupos de aprendientes (singularmente los que usen el producto como medio de autoaprendizaje); y, efectivamente, un soporte como el cederrón puede albergar cómodamente ese apoyo (que no existe en los productos tradicionales de audio, que aparece sólo como glosario alfabético de engorroso manejo en los libros de texto o que se muestra como subtulado en algunos materiales audiovisuales). Los hipervínculos pueden brindar esa posibilidad de forma inmediata al estudiante que lo precise (tanto la traducción escrita o como el audio en la lengua 1). Sin embargo, no es menos cierto que el uso que en este producto se hace de la traducción se asemeja a históricos manuales de conversación publicados hace muchas décadas. Por otra parte, y en su calidad de manual de conversación para viajeros (existen indicadores en la tabla de análisis que parecen mostrar la orientación de este cedé para un público meta de viajeros), el soporte cedé resulta prácticamente inútil debido a su dificultad de transporte: el libro impreso de pequeño formato o incluso el casete (aun con su dificultad para la localización de la pista deseada) resultan más operativos. De ello se deriva inmediatamente que se espera del usuario-aprendiente la memorización de léxico y estructuras, y, aceptando eso, la concepción de este cederrón como material preferentemente memorístico resulta sumamente deficiente. Nuevamente, la ausencia de un plan estructurador en la organización del *input* delata a éste y otros productos. Es legítimo disponer de un material de “aprendizaje rápido” para viajeros (y en él, la traducción puede contribuir a esa “rapidez”), pero conviene primero calibrar si el soporte cedé es el adecuado, y en el supuesto de que se opte por este tipo de presentación es imprescindible determinar cómo planificar y secuenciar los contenidos para activar estrategias basadas en la memorización.

La segunda de las razones es la fecha de publicación del producto, que hace inconcebibles esas extremas limitaciones didácticas, pero también las de programación. Aderezando ambas razones, se perciben un sinnúmero de errores tipográficos (en español y en inglés), de traducción (a título de ejemplo, *we want* es traducido correctamente en forma escrita pero en el audio simultáneo que lo acompaña se escucha en pretérito imperfecto de



subjuntivo: *nosotros quisiéramos*) y también de transcripción; de conceptos gramaticales (presentes únicamente como apéndice normativo en inglés al final del producto, se confunden categorías morfológicas, se formulan reglas cuando menos dudosas o se ofrecen explicaciones sobre, por ejemplo, la formación de los futuros a pesar de que los repertorios ofrecidos en el cedé se ciñen al presente de indicativo); de programación (que en ocasiones bloquean la navegación deseada); y también culturales (nuevamente un solo ejemplo a modo de ilustración: se traduce *ocho galones* como *ocho litros*). Todos ellos convergen para desconcertar al usuario, aprendientes iniciales, especialmente –claro está– aquéllos que se muestran en la L1 del estudiante, lo que genera un descrédito hacia el cedé (en este caso merecido).

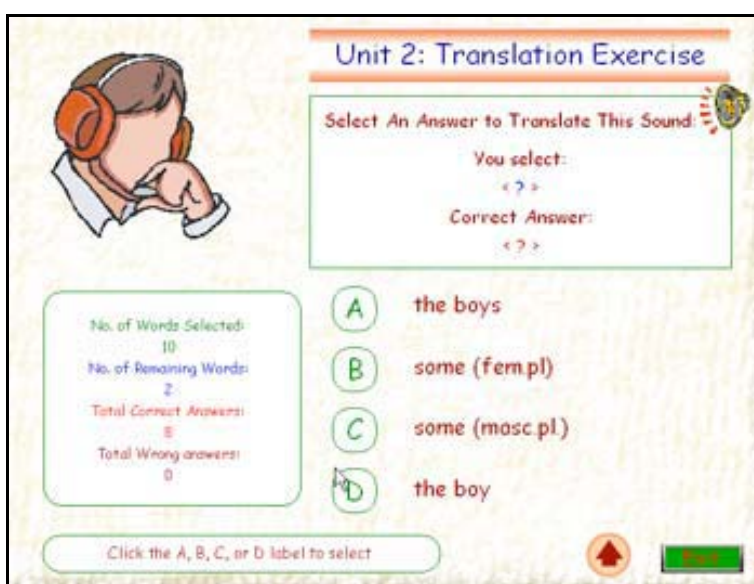


FIGURA 4.1.21.3. Pantalla de ejercicios de traducción. El estudiante anglófono ha de discriminar entre *some* (femenino plural) y *some* (masculino plural), categorías inexistentes en inglés.

Únicamente dos detalles son rescatables, más como apunte que como realidad educativa: el primero, la inclusión de ciertas sugerencias al estudiante en algunos de los textos (en inglés) de presentación de cada subunidad; en efecto, se incorporan datos acerca de posibles estrategias (se solicita al usuario que repare en posibles cognados, que escriba en un cuaderno posibles respuestas a algunas preguntas que aparecen como audios, que repita determinados pasajes en voz alta y hasta se ofrecen algunas pinceladas, anecdóticas, sobre datos socioculturales). Algunas de esas propuestas podrían tener cierta sensatez, pero de nuevo la secuenciación y la selección léxica van a desconcertar al usuario, sin otro apoyo que la traducción. Esto es así, entre otras cosas, porque las unidades (agrupadas aparentemente como exponentes funcionales del tipo *hablar del tiempo, describir a tu familia, preguntar direcciones*) jamás aportan un ejemplo de interacción completo y además suelen añadir un listado léxico que nada tiene que ver con

la agrupación prevista; así por ejemplo, la unidad dedicada a hablar del tiempo meteorológico presenta además de los listados de palabras esperables otros como *gasolina*, *gloria*, *honor* o *imposible* (recordemos en este punto que el *input* léxico es presumiblemente una de las grandes apuestas de este producto).

El segundo aspecto, cuando menos curioso, es la inclusión de algunas palabras en español entre los textos en inglés: unas pocas al principio, comúnmente cognados (junto a su traducción en inglés) y algo más numerosas en los textos de las unidades finales, entonces ya sin traducción. El resultado es un híbrido *spanGLISH*, que aunque carente de demasiado fundamento, es quizá de los pocos ejemplos de entradas en español medianamente contextualizadas (en inglés, eso sí).

Los dos productos de la serie *Everyday Spanish* sirven principalmente a los efectos de descripción / catalogación apuntados en los objetivos de esta investigación. Arrojan luz sobre una concepción didáctica e informática irrisoria, pero que no corresponde a productos antiguos o ajenos al circuito comercial, y entreabren una reflexión acerca del papel de la traducción en los materiales didácticos en general, y en el soporte cederrón en particular.

#### 4.1.22. *Learn Spanish now!*

(ANEXO 1, PÁGINA 476)

Un cedé de notable tirón comercial (cuenta con una potente distribución), en el que convergen contenidos: unos, retomados de productos previos, y otros, que nutren a obras posteriores. En efecto, el grueso del material videográfico de *Learn Spanish Now!* proviene de *TravelTur* (1999), analizado en este trabajo (4.2.2.7.), y a cuyos datos y fichas remito, si bien las explotaciones de ese material sonoro son considerablemente más sensatas en aquella obra que en ésta, como detallaré a continuación. Por otra parte, la presentación del material es la que adopta (véase 4.1.1.) *A+ Spanish* (2001), en una evolución muchísimo más razonable que la de *Learn Spanish Now!* Visto así, el presente volumen es rebasado por su antecesor y su predecesor, de modo que poco o nada rescatable hay en este trabajo, del que no consta autoría.

La base de la obra se articula como una extensa pantalla de texto para cada una de las cuatro secciones principales de la misma. Cada una de las palabras y cada una de las líneas están inventariadas y numeradas, un proceso gracias al cual la obra puede ofrecer de este modo una serie de ventanas simultáneas con diversas informaciones: el resultado es

complejo y muy difícil de administrar visualmente para un aprendiente medio, y mucho más de facilitar conocimiento (sobre todo conocimiento productivo).

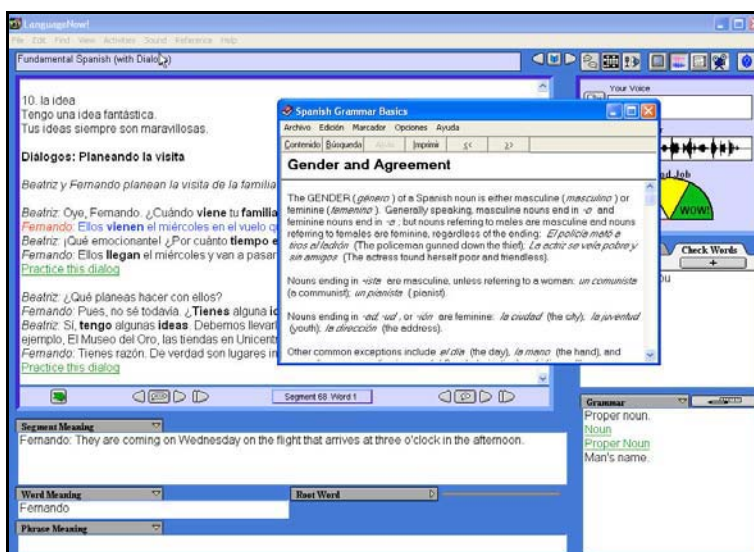


FIGURA 4.1.22.1. Panorama general de la pantalla de trabajo de *Learn Spanish Now!* con ocho ventanas de información de base y una nueva, superpuesta, y un conjunto de botones sensiblemente confuso en el margen superior derecho: los mandos asociados a la reproducción y el menú de navegación (en parte duplicado) emplazado en la barra.

Veamos esas prestaciones: en primer lugar, el usuario puede acceder si lo desea al audio de esos textos en dos velocidades, una normal y otra lenta (esta última activable con el icono de una pequeña tortuga y exenta de cualquier naturalidad<sup>112</sup>). Esa audición se complementa con una pequeña pantalla de vídeo en la que –sorprendentemente– no aparece ningún vídeo, a lo sumo, en algunas ocasiones, diversas secuencias de fotografías (por lo general primeros planos de las personas que dialogan). Bajo la pantalla principal de texto, tres pequeñas ventanas más: *Segment meaning*, en la que se propone la traducción al inglés de la frase de la palabra en la que se inserta la palabra pulsada), *Word meaning*, con la traducción de cada una de las palabras que forman la frase (aparecen una a una); *Root Word*, que relaciona, si procede, la palabra pulsada con la palabra primitiva (el infinitivo en el caso de una forma verbal, la forma masculina singular de adjetivos y sustantivos, etc.) y *Phrase meaning* (una suerte de parafraseo en inglés nuevamente del *Segment meaning*). Junto con estas pantallas inferiores, las laterales: la denominada *Grammar*, que brinda información sobre todo morfológica del término seleccionado y propone hipervínculos a los contenidos gramaticales presentes en la obra asociados con esa categoría, que al ser activados se superponen a las pantallas que describimos) y,

<sup>112</sup> La reproducción de estos audios es desesperante, porque se segmenta la audición en fragmentos muy breves. El usuario debe ir pulsando repetidamente el botón correspondiente para avanzar en la audición. En el formato vídeo los cortes suelen ser especialmente abruptos.

finalmente, una ventana doble (con dos pestañas) en la que el usuario dispone de la posibilidad de incorporar el término seleccionado a una lista propia (se almacena su localización y que en una posterior consulta devuelve al usuario a la frase en que el término aparece) y a la semiventana de notas propias.

Como es de esperar tal cantidad de datos en una misma pantalla, a pesar de que ésta cubra toda la superficie, produce una sobrecarga informativa de imposible procesamiento tanto visual como cognitivo (entre otras cosas por el dudoso interés para un usuario medio de algunos de los datos propuestos, por ejemplo todas los referidos a categorías gramaticales o la reiteración de traducciones). Piénsese además que junto con estas ventanas conviven una serie de iconos de selección de actividades y un denso menú superior a modo de los usados por los navegadores de internet. Con todo, el principal problema, y a pesar de ese perturbador despliegue técnico, estriba en las características de los textos presentados y las limitadísimas actividades que se incluyen, algo sobre lo que me extenderé más abajo.

La concepción relatada coincide con la de *A+ Spanish*, pero en ella los contenidos se presentan organizados en lecciones con un carácter medianamente sistemático, que el aprendiente puede captar. No es así en *Learn Spanish Now!*, que adopta una organización y navegación muy confusas, sin que la sección de ayuda sirva para aclarar el panorama. El menú principal aborda cuatro secciones principales, que son las que constituyen el eje de la obra, todas ellas con los bloques de texto señalados arriba:

- *Fundamental Spanish (with Dialogs)*
- *Conversation in Spanish (with Dialogs)*
- *Survival Phrases for Spanish (with Dialogs)*
- *A Spanish Adventure with Andrés (with Dialogs)*

Además el menú central dispone de tres secciones laterales: *Games*, *Listen and Speak* y *Conversation Practice*, cuya relación con aquél no queda en absoluto clara, de hecho se trata de las subsecciones del mismo, y que reaparecerán después configuradas como iconos, orden diferente y nueva nomenclatura: una innecesaria confusión para la navegación. En efecto, cada una de las secciones citadas arriba consta de los siguientes apartados: *Conversation Practice*, *Games*, *Speaking exercises* y *Sound Graphics* (esta última muy próxima a algunas de las anteriores), complementados con nuevos botones para las opciones de configuración de la pantalla: *Show the video* (donde en ocasiones no hay vídeo: sólo una imagen fija o un título), ocultar la ventana multimedia o bien agrandarla.

De regreso a la pantalla principal, la navegación se sigue complicando con nuevos botones: en la parte inferior de la misma se emplazan *Browse* (insólita sección que abre pantallas de navegación interna: ficheros y archivos de programas del sistema operativo, completamente inútiles para la mayoría de usuarios), *Reference* (que remite a *Spanish Alphabet Reference* y *Spanish Grammar Basics*) y finalmente la poco ética *Catalog* (que desde la pantalla de trabajo remite a la página web de la editorial con, exclusivamente, su oferta comercial para español u otros idiomas).

Este modelo de configuración que comporta una navegación determinada entra en conflicto con algunas de las consideraciones de la sección *Getting Started* (ubicada en el menú) en la que parecen sugerirse determinados itinerarios con arreglo a modelos de aprendizaje. Tales informaciones, que aparecen entremezcladas con el acceso al mensaje de bienvenida del presidente de la compañía, proponen dos tipos de trabajo, el primero *Successful Immersion Approach* (que comprende *Reading and understanding*, *Working with Words*, *Hear and say it*, *Fun with the language*, *Test your understanding* y *Gaining Grammar*) y el segundo, denominado *Step-by-step Approach*; en el que se alude a *lessons*, pero ese concepto ha de ser entendido como los referidos segmentos de textos; sus presuntos contenidos son los siguientes: Lesson 1: *Learning letters*, Lesson 2: *General Comprehension*, Lesson 3: *Building Vocabulary*, Lesson 4: *Listening Comprehension*, Lesson 5: *Word Pronunciation*, Lesson 6: *More Fun with Words*, Lesson 7: *Focus on Segments*, Lesson 8: *Communicating*, Lesson 9: *Expanding Comprehension*, Lesson 10: *Learning Grammar*, Lesson 11: *Grammar Practice* y Lesson 12: *Test Yourself*. En las pruebas realizadas no ha sido posible desarrollar ninguno de los trayectos sugeridos.

Pero si la estructura y la navegación del cedé son confusas, el material lingüístico que se propone es decepcionante, y también lo es el trabajo que se programa con él. El material lingüístico se reparte en dos grupos: el formado por series de frases cortas en las que se quiere poner de manifiesto un determinado objeto léxico o gramatical y el articulado como diálogos, ambos presentados en las grandes pantallas de textos descritas con anterioridad. Las primeras series se conforman, en efecto, como conjuntos de frases inconexas que resultan cuando menos chocantes (recuérdese que el único acceso al significado descansa en la traducción), como los siguientes:

#### SECCIÓN I

#### VERBOS Y SUSTANTIVOS

#### 2. VER

*Yo veo a mi mejor amigo una vez al año.*

*Tú ves las ventajas de tener un nuevo presidente.*

*Usted no ve la casa porque es muy oscuro ahora.*

*Nosotros vemos a nuestros abuelos mañana.*

*Vosotros veis a los tigres en el zoológico.*

*Ellos no ven la diferencia entre tú y yo.*

Extraído de *Fundamental Spanish* (la primera sección del cedé, y la segunda serie de la misma)

El material del diálogo resulta más sensato y se apoya esencialmente en lo situacional. Con todo, incurre en contradicciones graves. Así por ejemplo, determinadas muestras básicas incluyen ejemplos que incorporan –sin necesidad de hacerlo– exponentes de niveles superiores:

SR. CLAYTON: *Buenos días, ¿Habla Ud. inglés?*

DEPENDIENTE: *Lo siento, pero no hablo inglés.*

SR. CLAYTON: *Me temo que yo hable tan solo un poco de español.*

Extraído de la sección *Survival Phrases for Spanish*.

También en esa misma sección, la falta de consistencia se manifiesta en determinados diálogos básicos<sup>113</sup>, que están precedidos de unos textos en español contextualizadores y de activación de cierto conocimiento del mundo hispano que sin embargo sobrepasan con creces el nivel de dificultad de los textos que presenta.

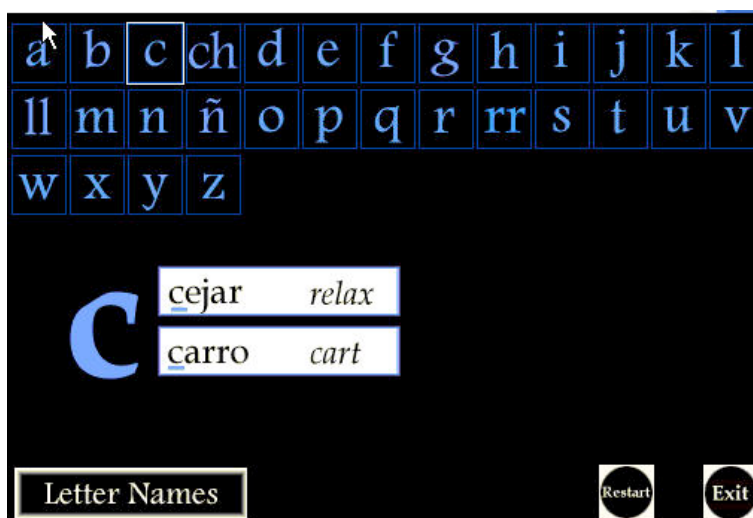


FIGURA 4.1.22.2. El tratamiento del material lingüístico es deficiente en su selección y uso. Parte de las presentaciones léxicas no son una excepción. La sección *Spanish Alphabet Reference* (pasiva: el programa repite los sonidos del alfabeto, con ejemplos de muy baja frecuencia) presenta estas palabras para el fonema /θ/, pronunciado como interdental por un hablante latinoamericano (posiblemente mexicano): *cejar* es inexplicablemente traducido como *relax*, cuando lo esperado sería *give up*, y *carro* –la forma estándar para *automóvil* en los países latinoamericanos– se asienta sobre *cart*. Por lo demás, y en la misma línea, un único término es repetido para ilustrar varios fonemas: *alhaja*, por ejemplo, se muestra en las pantallas correspondientes al de la /a/, a la grafía de la hache y también para el de /χ/.

<sup>113</sup> Resulta difícil adscribir *Learn Spanish Now!* a un nivel concreto de aprendientes, y de hecho la obra parece renunciar a hacerlo tanto por la selección de las muestras como por sus manifestaciones explícitas: **Perfect for both beginner and advanced speakers** (texto incluido en la caja del cedé).

Con todo ello, el panorama más desolador es el que se refiere a actividades. Aparte de unos pocos juegos, de configuración idéntica a la *A+ Spanish, Learn Spanish Now!* no oferta otras actividades que no sean las relacionadas con la grabación: repetición inmediata de las frases o “reconstrucción” de los segmentos de los diálogos. El aprendiente adopta el papel de uno de los interlocutores, opcionalmente escucha el diálogo completo, e “interviene” en el diálogo<sup>114</sup>: debe contestar al programa en la forma oportuna y para ello recibe en una ventana inferior la traducción en inglés de la frase esperada, la producida en la primera audición; con posterioridad el programa puede activar –sin que el procedimiento sea obvio– tres tipos de gráficas de su producción (*pitch, loudness* y *fricatives*), compararlas con el modelo nativo y obtener una “calificación” (*Keep practicing / Good job / WOW!*).

El resto de actividades de *cedé* se concentran en la sección *Games*, lo que ya de por sí refleja el tono de las mismas. Existen cinco tipos, las mismas que para *A+ Spanish*, aunque con algún ligero cambio de denominación:

*Crosswords*: crucigramas cuyos contenidos se extraen de los *inputs* auditivos (se ofrecen audio y texto: una frase en que falta la palabra buscada: sin el audio presente, en muchas ocasiones no existe otra opción de resolución que la memoria).

*Plug and Play*: actividad simple de completar enunciados arrastrando palabras de un listado a la transcripción de un diálogo (cuyo audio se puede activar opcionalmente).

*Unscramble* propone la ordenación de palabras en una frase (con audio opcional, en dos velocidades), con las ambigüedades típicas de este tipo de actividades y una resolución que no atiende al significado.

*Vocabulous*® se presenta como un ejercicio de huecos en el que el aprendiente debe escribir una palabra en la frase presentada (existe la traducción opcional: de modo que el ejercicio se asienta sobre ésta o sobre la capacidad de retención del usuario: también el audio es opcional, y por ello se puede entender como un dictado, sin apenas diferencias con *Crosswords* o *Plug and Play*). Y es que, de hecho, una buena parte de los ejercicios son irresolubles sin el concurso del audio (o, en su defecto, de una prodigiosa memoria). Así sucede, por ejemplo, con la propuesta \_\_\_ *hay que tener en cuenta que cada país hispano tiene sus propios horarios* (donde la palabra omitida es *también*).

---

<sup>114</sup> Buena parte del trabajo con diálogos (la sección *A Spanish Adventure with Andrés*, entre otros segmentos) se funda en los citados videos de *TravelTur*, pero el trabajo de comprensión es allí muy superior al de *Learn Spanish Now!*

*Segment Unscramble* propone la reconstrucción de una frase auditiva parcelada en tarjetas, de visualización sumamente deficiente. La mecánica del ejercicio resulta muy compleja porque los segmentos ofrecidos o seleccionados (véase a continuación ese procedimiento) no tienen por qué mostrarse ni cohesionados ni coherentes.

De nuevo las prestaciones tecnológicas vienen a confundir al usuario, en un falso proceso de autonomía. Aparte de poder elegir la duración (*Fast*, *Average* o *Slow*) asignada para resolver el ejercicio, se le abre un abanico de posibilidades agrupadas bajo *Segment Range*. La elección se funda en un constituyente oscuro para el usuario: la mencionada numeración de todos los elementos de los textos de la pantalla principal. Y así, el aprendiente se encontrará con un menú de opciones que le permite elegir entre, por ejemplo, segmentos del 1 –u otro número– al final –o cualquier otro inferior al que se indica como último. Al margen de la complicación intrínseca del sistema, el usuario no tiene por qué reconocer esa codificación ni recordar las equivalencias de tales números con el conjunto de palabras que desea practicar y que será la base sobre la cual el programa construirá los ejercicios. Asimismo dispone, entre otros repertorios, la elección del trabajo de las *Parts of Speech*, que no son tales sino categorías gramaticales: la elección también resulta confusa, con término y número: *Noun [1717]*, *Indirect Object [68]*, *Definite Article [654]*, etc.

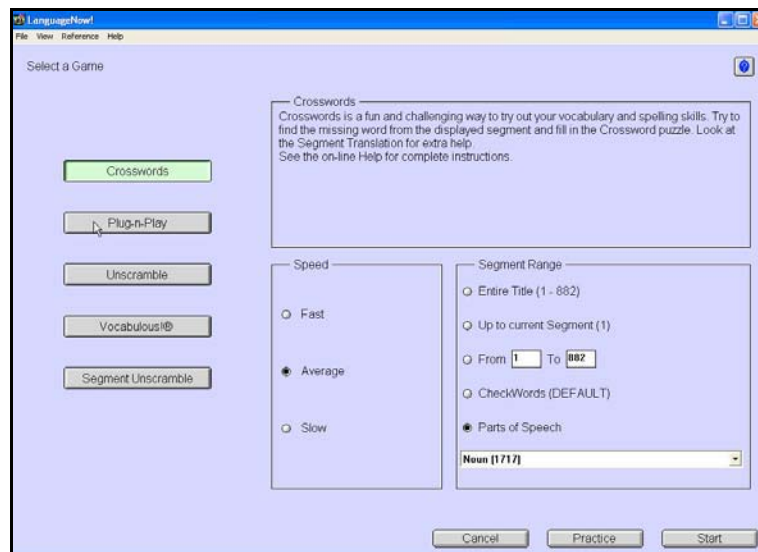


FIGURA 4.1.22.3. Menú de la sección *Games*, con el repertorio de opciones de configuración previo al acceso al ejercicio deseado.

Por lo demás la mayoría de esas actividades tienen una articulación mecánica, apoyada comúnmente en la traducción (en algunos casos –el *drag and drop* de *Unscramble*, por ejemplo– pueden ser resueltas sin atender al significado ni siquiera a la traducción ya que



un código de color va indicando si la posición es correcta) y carecen de cualquier clase de retroalimentación.

En síntesis, los resultados obtenidos en las tablas de análisis y comentados aquí refieren que *Learn Spanish Now!* representa un despliegue tecnológico completamente inútil en su transferencia didáctica.

### 4.1.23. *Motivos de conversación. Essentials of Spanish*

(ANEXO 1, PÁGINA 498)

Producto fechado en 2003 para estudiantes iniciales que mantiene un aceptable funcionamiento (únicamente en Windows), en las dos plataformas que incluye el disco, la más convencional, principal objeto de análisis de las tablas, y una suerte de *Electronic Tutor*, de funcionamiento independiente (hay que cerrar uno de los programas para activar el otro), de estética vetusta y muy ajada, próxima a MS-DOS. Forma parte, como es habitual en las series de McGraw-Hill, de un extenso libro y de diversos materiales complementarios, entre ellos un sitio web propio, fechado también en un temprano 2003.

Me referiré en primer lugar a ese *Electronic Language Tutor*, ya que su descripción en las tablas resulta muy tangencial, y sin duda contiene aspectos que merecen ser tratados con mayor detalle. En esencia, el programa se presenta como una suerte de repaso del trabajo realizado en el libro y, en parte, en el propio cedé, esto es, en la pantalla de trabajo del programa convencional (existe un pequeño y confuso icono que indica el modo de acceder al mismo, aunque durante la evaluación del producto no se abrió con ese procedimiento). El *Electronic Language Tutor* se articula como preguntas de marcado tono estructural, con unas limitadas posibilidades de intervención del usuario, siempre generadas mediante el teclado: en algunos casos debe escribir una letra para indicar la selección que estima como correcta en el ejercicio. No obstante, estos planteamientos (aunque seguramente no con esos viejos procedimientos) son útiles para una de las prestaciones capitales de la ELAO: no mostrar agotamiento (al tiempo que desterrar fuera del aula<sup>115</sup> actividades repetitivas y poco comunicativas). En efecto, se trata de series largas, minuciosamente repartidas entre los componentes gramaticales (y los próximos a lo funcional), que pueden resultar de utilidad a los estudiantes para afianzar conocimientos, en especial los

---

<sup>115</sup> El menú de este programa incluye la localización de los ficheros en una red de ordenadores locales (esto es, más allá de un uso estrictamente doméstico), de modo que se intuye un uso escolar normalizado de sus contenidos. Con su funcionamiento independiente, el programa genera su propio informe que puede ser impreso para el docente, (y así se sugiere explícitamente).

morfológicos. Con todo, su valor no reside en esto (existen productos con formulaciones muy similares) sino en el valor de la retroalimentación ofrecida, algo en absoluto común en este tipo de series, que suelen despachar el ejercicio con un “correcto” o “incorrecto”. El *Electronic Language Tutor de Motivos de conversación* proporciona en todos los casos una retroalimentación que rebasa la relación con la respuesta almacenada y asume la de respuesta realmente producida; y así, mostrará una pantalla de texto en la que se informa al usuario de que es necesaria una letra mayúscula (si la entrada ha escrito con minúscula), que precisa la forma masculina del artículo si ha teclado la femenina, que corresponde una determinada persona verbal si detecta incorrecciones u omisiones, o bien indicará error ortográfico<sup>116</sup> para señalar una forma próxima a la esperada pero no correcta. También las respuestas correctas cuentan con mensaje de confirmación. Y de forma solidariamente coherente las pistas opcionales no ofrecen la primera letra de la palabra esperada (opción frecuente y activada por defecto en algunos programas de autor tipo *Hot Potatoes*), sino, por ejemplo, la conjugación verbal.

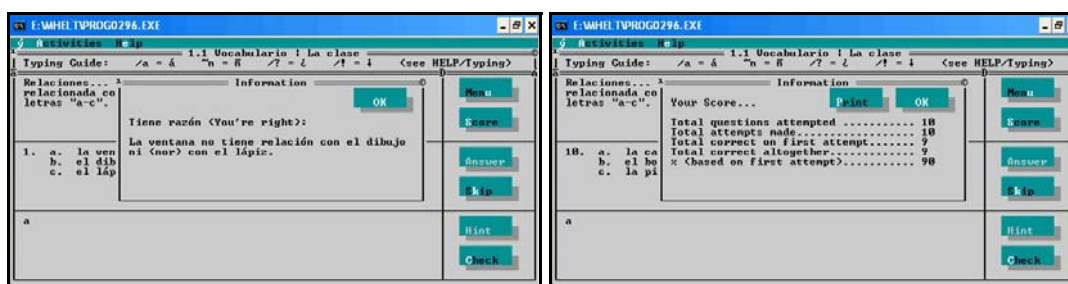


FIGURA 4.1.23.1, y 4.1.23.2. Pantallas del *Electronic Language Tutor*, de localización extremadamente difícil en el cedé.

Es cierto que el manejo de las opciones es en ocasiones muy torpe y también es cierto que algunas de las opciones de los ejercicios admiten diversas soluciones válidas que el programa no acepta (repertorios con los contrastes entre artículos determinados e indeterminados, por ejemplo, debido en su mayor parte a contextos insuficientes o no significativos), pero eso no invalida la concepción inteligente de la retroalimentación, y tanto más en la fecha temprana de la obra.

Todo ello contrasta con la sección “convencional” de *Motivos de conversación*, muy básica en sus planteamientos didácticos: contenidos, interacción y, desde luego, retroalimentación. La filosofía que parece estructurar la obra es precisamente la que da

<sup>116</sup> Según las pruebas realizadas, el programa “reconoce” una forma próxima a la esperada (que resulta en un mensaje del tipo *Check spelling*) y una forma sin aparente relación (que da lugar a un mensaje diferente: *Check for*, e información para alcanzar la respuesta esperada). El reconocimiento no es del todo real en tanto que se basa en la proximidad a partir de la primera(s) letra(s) pero la percepción de efectividad es razonable.

título a la obra: conversar, y, en efecto, en la *Introducción* del material impreso se reparten claramente las funciones de cada uno de los soportes. Así pues, en el cederrón la sesión de grabación se convierte en una suerte de tarea final, y para ella se disponen, a modo de actividades capacitadoras, dos secciones: la de vocabulario y la de gramática (ésta un tanto difusa como trabajo gramatical). Este tipo de circunscripción de los contenidos puede ser una decisión didáctica inteligente en el soporte de los discos compactos, y así lo han puesto de manifiesto otras tablas (véase, más abajo, *Viaje al pasado*), pero en este caso el cedé de *Motivos de conversación* no logra proveer desarrollos suficientes para ese objetivo. Piénsese que el conjunto del material (incluido el *Electronic Language Tutor*) apenas sobrepasa los 92 MB, sobre una capacidad total de 700..., a pesar de estar desprovisto de trabajo cultural y lector, y limitar las audiciones como tales a la sección de grabación, siempre con audios, ya que los vídeos no se incluyen en el cedé.

En efecto, la estructura mencionada se reparte del siguiente modo, con un predominio de lo argumental-léxico: 1. *Mis compañeros de clase*, 2. *Mi ciudad*, 3. *La ropa que llevo*, 4. *Mi familia*, 5. *La comida que me gusta*, 6. *Mi casa*, 7. *Las Américas: pasado y futuro*, 8. *Mis diversiones*, 9. *La persona (sic)*, 10. *La presencia hispánica en los Estados Unidos*, 11. *¿Cómo te sientes?*, 12. *De viaje por España*, 13. *De viaje por Hispanoamérica*, 14. *Las relaciones humanas* y 15. *El mundo del trabajo*.

Cada una de esas quince lecciones se articula en tres partes: *Gráficos* (con tres –en la mayoría de los casos– subsecciones dedicadas al vocabulario: *Escuchar*: presentación de audio, texto y dibujo; *Emparejar*: un *drag and drop* de texto y dibujo; e *Identificar*: audio y escritura, con dibujo pasivo), *Gramática esencial* (tres subsecciones presuntamente dedicadas al trabajo gramatical –aunque, como se verá, lejos de ser así–, cada una con una única pantalla) y *Comunicación* (sección de audición-grabación), entendida como resultado de las secciones previas que actúan de capacitadoras.

Los planteamientos son escasos y por encima de otras consideraciones el diseño de actividades se muestra del todo insuficiente en la estructura del cedé para alcanzar la competencia deseada en la “conversación”, en unos intercambios próximos a lo situacional. El usuario no se dota –no en el cedé– de la capacidad para generar respuestas articuladas a partir de la información / exposición recibida en el cedé, singularmente por la endeble concepción de la sección de *Gramática*, en muchas pantallas demasiado próxima al trabajo léxico, y al deficiente tratamiento de la comprensión auditiva, limitado a los citados repertorios léxicos-gráficos, con la palabra como unidad única, de manera que el estudiante alcanza la sesión de grabación sin apenas apoyos para la comprensión de los mensajes sobre los que debe reaccionar y sin herramientas para articular los que debe producir

en el intercambio esperado. Lógicamente, la dependencia con el material impreso y con el complementario es –innecesariamente– extrema, e inoperativa en el caso de la interacción con el cedé, que destila la idea de que la exposición al vocabulario puede bastar tanto para la comprensión como para la expresión.

En efecto, de lo expuesto se puede inferir que la idea que vertebra el disco es la de una especie de cuaderno de actividades de repaso, al que el usuario debe llegar con unas competencias consolidadas (algo que cuestionaría su utilidad significativa); y en ese caso carecen de sentido las secciones previas de vocabulario y “gramática” (inútiles también, como he apuntado, en el supuesto de que el usuario aborde el trabajo del cedé sin esas competencias). Y en ese entorno, la navegación es muy limitada: por el reducido repertorio de actividades, por la escasa información (en el cedé) sobre los contenidos que abordan y por la propia configuración, que parece entender que el orden señalado (vocabulario, gramática y conversación es el que determina la adquisición).



FIGURA 4.1.23.3. Formas de abordar el trabajo gramatical en *Motivos de conversación*, sin que se pueda intuir la eficacia de las mismas.

El repaso de los resultados de las tablas completadas (se han descartado las de expresión escrita, lectura y trabajo cultural) confirma esas formulaciones. Por una parte, el trabajo gramatical, que se muestra sumamente disperso, con muestras de lengua insuficientes y descontextualizadas, validadas únicamente por contener alguno de los exponentes objeto de trabajo, cuyos referentes residen en el material impreso (del que se toman la mayoría de muestras, de modo que el tono de repaso y la falta de novedad son acusados). La sensación de indeterminación que puede experimentar el usuario se acrecienta por algunos de los tipos de actividades diseñadas. En efecto, dentro de esta sección, uno de los

modelos más utilizados es el de *matching pairs* entre un brevísimo enunciado y un dibujo<sup>117</sup> (de pequeña resolución y no siempre con la capacidad de significación deseable); esta insólita propuesta da como resultado que bastantes de estos trabajos carezcan o requieran de aprehensión gramatical (a lo sumo cierta revisión morfológica cuando se presentan dibujos muy similares). En cualquier caso, el modelo está más próximo a un trabajo de comprensión escrita básico que no a desarrollos gramaticales; sin embargo, con él se despachan, por ejemplo, algunas de las muestras del subjuntivo (tal y como se observa en la figura anterior). Los restantes procedimientos se decantan por un aburrido perfil estructural con un no menos monótono abuso de los *drag and drop*, sin apenas variaciones.

El tratamiento del vocabulario responde también a estos planteamientos presumiblemente muy poco sólidos. La segmentación del trabajo en *Escuchar*, *Emparejar* e *Identificar*, tal y como se han descrito arriba, parece bastante tradicional, casi en la línea de las *flash-cards*.

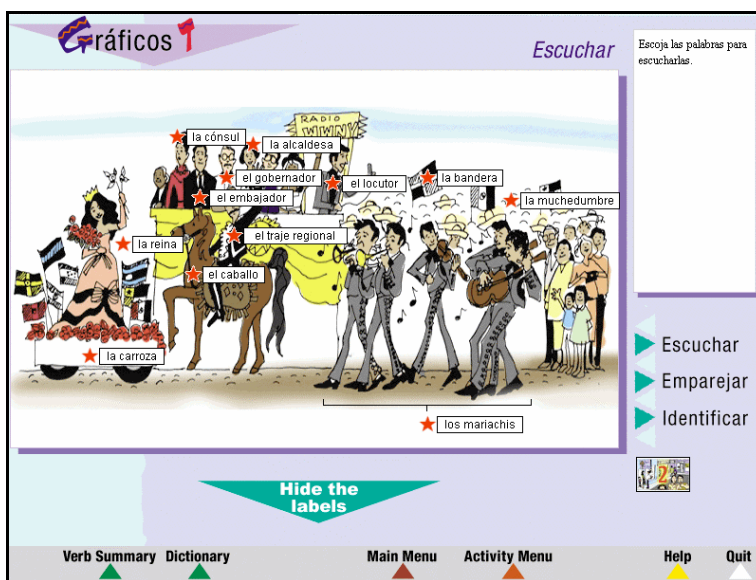


FIGURA 4.1.23.4. Pantalla tipo de las que conforman la sección de vocabulario del cedé, todas ellas idénticas a las del material impreso, si bien en el libro de texto se acogen más términos (y en ocasiones más láminas).

La decepción surge de inmediato cuando se observa que todas esas láminas de léxico son las mismas que las que abren cada una de las lecciones de la versión en papel, esto es, unas series que, en mayor o menor medida, han formado parte del desarrollo de las lecciones.

<sup>117</sup> En algunos casos, cuando la asociación de parejas de funda en texto – texto (hueco por lo general), la sensación de desazón aumenta por la mecánica compleja del ejercicio, que no facilita la resolución: no es el utilizado el modelo más apto para este tipo de trabajo.

Al margen queda el hecho de que la selección en muchos casos puede ser más que pintoresca, con dudosa consistencia productiva y retentiva. Así por ejemplo la Lección 10 (*La presencia hispánica en los Estados Unidos*) se resuelve con las siguientes piezas: *la cónsul, la alcaldesa, el gobernador, el embajador, el locutor, la bandera, la muchedumbre, la reina, el traje regional, el caballo, la carroza y los mariachis*. En ese mismo orden de cosas, se pueden encontrar agrupaciones con elementos insólitos (*el espejo, el jabón, la ducha, la toalla, mojado, el lavabo y “el intercomunicador”*). O series completas, como las de la lección 9 (*La persona*), que en sus tres apartados acogen términos relacionados directamente o indirectamente con el cuerpo humano, pero una de sus pantallas presenta el *despertador, la almohada, la sábana y la mecedora*. Es posible, aunque improbable y en cualquier caso no se ha verificado concienzudamente, que en el material impreso o en el videográfico esas unidades léxicas puedan ser retomadas<sup>118</sup> como *input* lector o audiovisual, y proveer algún contexto para ellas, pero ciertamente no en el cedé.

Por otra parte, la subsección *Identificar* es la única del cedé que acoge algún tipo de retroalimentación (más allá del lento “Felicitaciones” que aparece tras concluir correctamente una serie). No obstante, la resolución informática de la misma carece de consistencia: si la forma escrita no es idéntica a la almacenada (la mostrada en las láminas previas) se reproduce el siguiente mensaje: *The word is wrong. Either you’ve typed the wrong word, or the spelling is incorrect*. El mensaje aparece cualquiera que sea la forma escrita (lo que no aporta información relevante al usuario). Con todo, en estos casos se señala la primera letra errónea de la palabra y, a medida que se van corrigiendo las previas, las restantes letras. En el caso de la omisión del artículo, el mensaje es inamovible (a pesar de que el sustantivo sea correcto): *There are too few words or punctuation marks in your answer. Try again*. Tampoco en el asunto de la retroalimentación la obra se distingue por sus aportaciones.

Desalentadores los resultados que arroja *Motivos de conversación*, en cualquiera de los parámetros de análisis, que no pueden explicarse únicamente por su antigüedad, ya que su “añadido”, el *Electronic Language Tutor*, posiblemente muy anterior, posee una factura didáctica mucho más razonable, en sus limitaciones.

---

<sup>118</sup> La segunda –y última de las pantallas– de esa misma lección acoge únicamente tres términos: *el cartel, la carnicería y la heladería*. Son los mismos que figuran en la correspondiente lámina del libro, pero en él se justifican en un trabajo más amplio, algo que no sucede en el cedé, que únicamente propone esas tres palabras.

#### 4.1.24. *Primer plano 1. Vida profesional*

(ANEXO 1, PÁGINA 520)

Allá por el ya lejano 2002 el principal reclamo –comercial y educativo– de esta serie era su epígrafe “Secuencias en vídeo. Tareas en internet”, compendio entonces de modernidad, de vanguardia tecnológica. No lo era tanto, ni siquiera por aquellas fechas, y tampoco extraía rentabilidad del soporte que podría haber representado ese carácter puntero: el cederrón. Conceptualmente los cedés que forman parte de esta serie no van más allá de la simple transposición literal de contenidos del *Libro del alumno*, transposición en ocasiones desafortunada para operar con ellos por las limitaciones mismas de la pantalla del ordenador, que afectan tanto a la cantidad de información que tiene cabida como a la legibilidad –a menudo deficiente– de los contenidos propuestos... Eso quiere decir texto plano, escasez de recursos audiovisuales, orden secuencial... Y también una visión muy parca de la interacción y de lo multimedia: una concepción de material impreso, presentado ahora en pantallas.

Las relaciones entre el usuario y el programa se fundan esencialmente en la escritura, un proceso agotador para el estudiante, y que no está bien resuelto: el uso insistente de la escritura como medio de interacción diluye la capacidad de inmediatez de las actividades (dejando ahora al margen el hecho de que todas ellas provienen del material impreso), y en el caso de *Primer plano 1* se articulan comúnmente como baterías medianamente extensas y de modo tal que el usuario no conoce la corrección hasta que no completa esa serie; tras ello, una “devolución” mecánica, de acuerdo con lo almacenado en el cedé: las letras (o las palabras enteras) que no coincidan con los datos programados se marcan en color rojo, con independencia de su entidad. Además, muchos de los datos reclamados en esas pantallas son estrictamente literales (sin aceptación de otras posibilidades razonables e incluso correctas), de manera que la activación de adquisición parece basarse solamente en la memoria (incluso de segmentos extensos).

Por otra parte, como apuntaba, muy poco de vídeo hay en el cedé (un total de ocho vídeos breves, uno por unidad, emplazados en la sección *Objetivos comunicativos*), y, además, la concepción presente de *tarea* dista mucho de que lo que la bibliografía especializada entiende como tal. Por último, es manifiesta la ausencia de razones pedagógicas para repetir esos contenidos impresos en otro soporte, lo que repercute en una falta de motivación: no resulta atractivo para ningún aprendiente repetir los mismos ejercicios que presumiblemente ha completado en el libro, en el cuaderno de ejercicios y en los test de evaluación (material fotocopiado publicado por la misma editorial). En rigor, del cedé se excluyen únicamente las actividades que en la versión impresa se articulan como trabajo oral de parejas.

Con todo, la novedad conceptual, esencialmente en su versión impresa, de *Primer plano* fue la ordenación y progresión de la serie según usos sociales y situacionales de la lengua. Y así, esta primera obra, a caballo entre lo funcional y lo situacional, se orienta a la “vida profesional”; *Primer plano 2*, a la “vida cotidiana”; *Primer plano 3* se centra en la “literatura y arte”; y, finalmente, *Primer plano 4* retoma la vida profesional con sus ocho situaciones laborales.

Tales distribuciones –de cuya efectividad no se tiene constancia y que desdibujan el perfil del aprendiente esperado– se reproducen en los cedés correspondientes y han supuesto una cierta dificultad de catalogación de los mismos, si bien ha primado su carácter de “curso”, ya que la obra puntualiza que la primera entrega se dirige a estudiantes principiantes, la segunda a estudiantes con conocimientos básicos, la tercera a los que “quieran adquirir un nivel avanzado” y la última se entiende como “curso de perfeccionamiento”. Esos planteamientos funcionales / situacionales aparecen en ocasiones como poco sólidos, recordando sus deudas con listados de documentos nociofuncionales, sin el desarrollo adecuado. Así, por ejemplo, el Episodio 8 apunta a *Expresar urgencia* y para ello se sirve de un intercambio previo (pedir un taxi) al que se añade *(Es que) tengo mucha prisa, (Es que) Es (muy) urgente*; y a continuación *Tranquilizar* se resuelve con un único *No se preocupe*.

Con ello, se reproduce la misma estructura que el *Libro del alumno*: el cedé dispone de un Episodio cero y ocho episodios más, organizados en las siguientes secciones: *Objetivos comunicativos, Objetivos gramaticales, Pronunciación, Léxico, Prácticas, Internet* y *Test*. Las cuatro primeras activan una información flotante de tono funcional sobre los contenidos que se abordarán. Los contenidos generales se articulan sobre las siguientes situaciones: *Llegando al hotel, Llamando a empresas, Concertando una cita, Viajando en metro, Conociendo una empresa, Comiendo en un restaurante, Sacando un billete de tren* y *Pidiendo un taxi por teléfono*.

Finalmente el menú de cada una de las unidades recupera tres subsecciones fijas, presentes en el material impreso: la primera, la denominada *Comunicación*, un repertorio medianamente extenso de exponentes lingüísticos y funcionales a modo de cuadros de estudio, con deudas marcadas con los publicados en fechas previas, desde los mostrados en *Un Nivel Umbral* a los recogidos en *Para empezar*.





FIGURA 4.1.24.1. Conjunto de exponentes presentados en *Primer plano 1* en pantalla superpuesta y que en ocasiones han de ser recuperados literalmente por el usuario para completar ciertos ejercicios.

Tal formulación entraña algunos problemas severos en mi opinión: alguno de orden técnico, como el acceso a esos exponentes del cedé (desde cualquier lección se accede a la serie de esa lección, pero la pantalla permite igualmente el acceso al resto de los que acoge el cedé: en primera instancia el usuario ignora si el resto forman parte o no de esa unidad); en este caso el problema se podría haber solucionado con una configuración de nuevas pantallas. Otros problemas de orden técnico inciden igualmente sobre lo didáctico: la concentración de todos esos exponentes de la lección en una única pantalla (que en el material impreso se reparte y se ofrece gradualmente a lo largo de las páginas de la lección) dificulta la aprehensión y el procesamiento de la información: se trata de pantallas densas y de difícil lectura que debieran haber sido reconducidas con otra disposición. El asunto no es banal pues algunos de los ejercicios de escritura abierta del cedé exigen que el estudiante recuerde en términos más o menos literales esos exponentes (el único objetivo detectable en este tipo de presentación es la activación de lo memorístico...). Finalmente, problemas estrictamente de concepción didáctica, no exclusivos de *Primer Plano 1*, los relativos al tratamiento "excesivamente" formulaico de tales exponentes, que afecta al procesamiento, muy rígido, de los intercambios mostrados.

La segunda de las subsecciones del menú es la correspondiente a *Gramática*, con problemas de acceso, legibilidad y densidad informativa similares a los expuestos: se trata de síntesis de exponentes y reglas gramaticales muy sumarias, de tono algo estructural. Finalmente, *Diccionario* es la tercera de las subsecciones del menú: un glosario multilingüe de los términos y unidades léxicas –lo que refuerza la propuesta de lo formulaico– aparecidos en el cedé. El concepto de diccionario es rígido no sólo por sí

mismo sino también porque buena parte de los ejercicios de la sección de léxico inciden sobre la traducción, esto es, exigen que el usuario traduzca a su lengua materna las piezas que se le proponen, y en ese caso el usuario sólo dispone de una única propuesta de traducción (con todo es cierto que esos ejercicios no son penalizadores en la subsección de *Léxico*, pero sí en la de *Test*). Algunas de las opciones pueden resultar frustrantes para el usuario.

Recuérdese que todas las opciones del menú detalladas están presentes en el material impreso, y con mayor ventaja didáctica, sobre todo en lo que supone a su administración, su presentación, más estrechamente asociada a los trabajos del libro del alumno.

La otra de las grandes apuestas de *Primer plano*, también incluida de modo idéntico en el libro de texto, es la propuesta de “tareas en internet”. En sentido estricto tales tareas se limitan a la visita de una página web (algunas de ellas inexistentes en la actualidad) en la que el estudiante debe localizar ciertas informaciones próximas a los exponentes abordados en la unidad<sup>119</sup>. Es detectable el hecho de que los responsables han visitado el sitio web al que remiten para determinar las acciones posibles, pero el trabajo no sobrepasa un cierto tono de *webquest* no siempre del todo arropado. En los años en que fue publicada la obra, la propuesta resultaba “moderna” (quizá irrealizable debido a la menor implantación de la conexión a la red), pero no necesariamente eficaz en términos de didáctica, como he apuntado arriba... Sin embargo, esos planteamientos siguen vigentes con pocos cambios, ahora amparados bajo la denominación de “tareas 2.0”. El material quiere conferir también a estas “tareas” la asunción del papel de trabajo cultural, y así se sostiene explícitamente en libro de texto. Sin embargo, el análisis de las acciones previstas nos sitúa básicamente en un trabajo de discriminación lectora (estrictamente

---

<sup>119</sup> Las “tareas” son las siguientes: 1) reservar una habitación en uno de los Paradores nacionales ([www.parador.es](http://www.parador.es)), 2) simulación de instalar un teléfono en el domicilio ([www.telefonica.es](http://www.telefonica.es)), 3) abrir una cuenta de correo gratuita en [www.lettera.net](http://www.lettera.net) (página inexistente en la actualidad), 4) planificar un viaje en metro desde el aeropuerto hasta el centro de Madrid (<http://www.metromadrid.es/es/index.html>), 5) simulación de procesos de mejora en la propia empresa mediante las informaciones de [www.upv.es/ofi/config1.htm](http://www.upv.es/ofi/config1.htm) (página inexistente en la actualidad), 6) realizar (simular) una compra virtual en el supermercado de [www.elcorteingles.es](http://www.elcorteingles.es), 7) simulación para completar un estudio comparativo sobre viajar en AVE o en avión de Madrid a Sevilla ([www.iberia.es](http://www.iberia.es) / [www.renfe.es](http://www.renfe.es)) y 8) recabar información en [www.tourspain.es](http://www.tourspain.es) sobre turismo de negocios. La editorial ofrece en su página web direcciones de internet alternativas para los enlaces inactivos:

<http://www.edelsa.es/direcciones.php?nivel=1&coleccion=Direcciones%20web:%20actualizaci%C3%B3n&id=25> un proceso complejo para los usuarios. En cualquier caso vale la pena señalar que el cedé anota esas direcciones, pero carece de enlaces activos (no es posible la conexión desde el mismo), y que la “tarea”, en fin, debe realizarse en parte o en su totalidad sobre un cuaderno.

guiado) cuya relevancia no va allá del hecho de operar con *realia*<sup>120</sup> (por lo demás muy ingenuo al entender que las páginas mantendrían las informaciones sin cambios), un trabajo para que el que el usuario no dispone apenas de estrategias (la escasez de textos es uno de los rasgos notables de *Primer plano 1*, en cualquiera de sus versiones). Debemos descartar por consiguiente que la sección “Tareas en Internet” pueda asumir los contenidos culturales de la obra (se ha renunciado a completar la tabla correspondiente), ni, de hecho, las propuestas mismas.

Siguiendo el orden esperado en el recorrido (los apartados están dispuestos verticalmente), se accede al denominado *Pronunciación*, articulado sobre todo como un trabajo auditivo (las opciones para grabación son muy escasas: únicamente dos en toda la obra) que recorre tres grandes áreas: la de reconocimiento y discriminación fónicas (y en parte prosódicas); la que hace lo propio con la sílaba tónica y, finalmente, actividades destinadas al trabajo con el acento gráfico, todo ello rematado en una o como máximo dos pantallas en cada uno de los episodios.

De entre los contenidos abordados por el cedé, seguramente el más descorazonador es el que acoge el trabajo léxico: todos y cada uno de los episodios del mismo se organizan como un listado de palabras y, como hemos señalado, unidades léxicas<sup>121</sup> asociadas directa pero también vagamente con los intercambios de la unidad. Sobre ese listado, el único trabajo propuesto es que el usuario escriba la traducción en su lengua 1, una propuesta insólita en el perfil general del producto y que destaca doblemente debido al hecho que el trabajo léxico no ocupa el primer lugar en el orden esperado de trabajo, esto es, el aprendiente ha sido expuesto a –y ha utilizado– una buena parte de esas piezas léxicas para resolver las propuestas anteriores. Tampoco en este aspecto el cedé se distancia del libro de texto ya que el glosario final del mismo incluye áreas sombreadas para que el alumno incluya la traducción, aunque el rendimiento es menor en el cedé. El proceso, además, se muestra en esta subsección profundamente descontextualizado, de modo que el proceso de recuperación y afianzamiento es más que cuestionable, con unos ejercicios presentados en estrictamente orden alfabético en los que, por ejemplo, buena parte del vocabulario de los colores se asocia con *Viajando en metro* (Episodio 4), donde se encuentran asimismo enunciados como expresiones de frecuencia, *el partido de fútbol*, *los*

---

<sup>120</sup> No obstante, el hecho de operar con material real parece entrar en colisión inmediata con la presentación de simulaciones (sobre todo las tareas presentadas en 5) y 8) de la nota anterior.

<sup>121</sup> Conviven, por ejemplo, segmentos lexicalizados del tipo *el viaje organizado*, *la esperanza de vida*, etc.), pero también, mucho menos justificables, *¿Qué es de tu vida?*, *excelente presencia*, *llevar gafas*, etc., y ejemplos del todo insólitos, como la serie *el/la director/a comercial*, *el/la director/a financiero/a*, *el/la director/a general*, *el/la director/a de marketing*, *el/la director/a de producción*...

*padres, el supermercado, el representante, la mujer, el examen, etc.* La selección y la distribución, además de un rendimiento irregular, justifican las dudas expresadas sobre el tratamiento del léxico en *Primer plano 1*.

La mayor inversión en todos los contenidos del cedé recae en el componente auditivo, que se incorpora en todos los momentos de las secuencias descritas, incluidos los mencionados segmentos de *Práctica* y *Test*. En rigor, y dada la práctica ausencia de muestras lectoras, las audiciones (algunas recuperadas como audios a partir del vídeo inicial) articulan el *input* de la obra. La mayoría de ellas retoman en parecidos términos los exponentes comunicativos y gramaticales de la unidad (reafirmando en parte ese tono excesivamente formulaico, pero afianzando cierta competencia al mismo tiempo). Las acciones son muy variadas en diseño (aunque similares –predominio de la escritura– en ejecución), una variedad que podría resultar muy razonable si no fuera porque, como hemos dicho, todas ellas proceden del material impreso (aunque el formato cedé ofrece la inmediatez de reproducción de la que carece el libro: este asunto podría tener cierta rentabilidad en función de la programación / secuenciación sugerida o efectiva, real, de los contenidos de un cedé y los de un libro, su alternancia, etc., pero ello escapa de los límites de este estudio, de modo que nuestras observaciones deberán ceñirse al valor de recomendación).

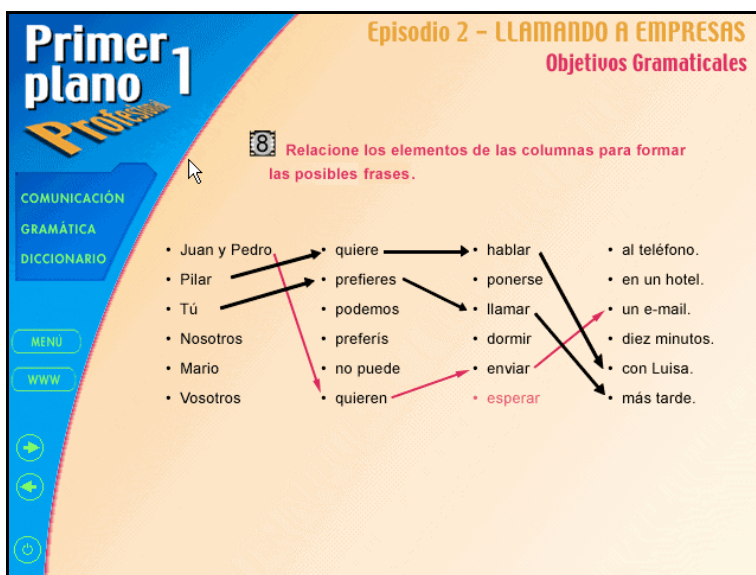
El repertorio de actividades relacionadas con audiciones incluye, entre otras propuestas, la discriminación fónica de pares próximos, preguntas de comprensión específica basadas comúnmente en elección entre dos supuestos (o bien verdadero / falso, e incluso un conjunto de opciones amplio), ordenación de diálogos, reconocimiento específico de exponentes gramaticales en una secuencia (generalmente conversacional) o de piezas léxicas a partir precisamente de esos exponentes gramaticales, transformaciones gramaticales a partir del *input* auditivo recibido, prácticas de pronunciación, dictados de extensión media...

A pesar de ello, algunas propuestas, a priori atractivas por su capacidad de escapar del reconocimiento / copia / memorización literal, quedan a menudo malogradas; así sucede, por ejemplo, con el trabajo con la estructura *estar + gerundio* (Episodio 2): el usuario debe redactar qué está haciendo un determinado personaje de un dibujo y para ello dispone de unos audios con “ruidos” que le revelarán la acción en consonancia con el dibujo: la realidad es que la pésima calidad del dibujo impide completar la actividad y la rígida concepción de la programación da por incorrectas perfectamente válidas (véanse las figuras 4.1.24.2. y 4.1.24.3.). No es posible, con una mínima sensatez didáctica, generar pantallas de producción semiabiertas y disponer de procedimientos de corrección enteramente cerrados.



FIGURAS 4.1.24.2. y 4.1.24.3. A la izquierda, propuesta de resolución del ejercicio, con dos enunciados no identificados, pero con el resto aceptablemente solucionados. No obstante, la corrección generada por el programa (marcada en color rojo), es devastadora, e incluye formulaciones –véase más abajo– no reconocibles: *Bea y Laura están bebiendo*, pero no consumen bebidas alcohólicas sino que parece que se hallan ante una máquina de café o de refrescos; *Gloria está tomando un taxi*, frente al esperado *cogiendo*, aunque en rigor lo *está llamando*. Tampoco el sistema previsto de corrección actúa de forma útil para intentar una segunda acción: se preservan como correctas algunas letras en determinadas respuestas del programa, pero no se preserva el sintagma *un taxi*, enteramente correcto. Ello se debe a que todas y cada una de sus letras aparecen en una posición no almacenada. Por lo demás, y aunque sea un dato tangencial, en la empresa en cuestión (véanse las instrucciones) prácticamente nadie trabaja, lo que da una visión un tanto sesgada de la realidad española. Por fin, obsérvense los errores de concordancia en el enunciado de la actividad.

La situación descrita no constituye algo aislado sino que menudea en el disco, en especial cuando se persigue una producción o semiproducción menos controlada. La siguiente imagen –no referida en este caso a una audición– ilustra cómo se considera incorrecto el enunciado *Nosotros podemos esperar diez minutos* simplemente porque no es el almacenado por el programa, o mejor, por los programadores. Otras pruebas impidieron asociar *Mario* con *quiere...* o *Mario quiere dormir con Luisa* / *Pilar* con *no puede*, etc. Todo frustra la capacidad de “manipulación morfológica” que podría experimentar el usuario con esos repertorios. Nótese en cualquier caso que el enunciado propone formar *las “posibles” frases*.



FIGURAS 4.1.24.4. Nuevo ejemplo de programación cerrada para ejercicio semiabierto.

Igualmente desconcertante para cualquier usuario es la descompensación de ciertas actividades, como alguna del Episodio final: en la ordenación de diálogos a partir de un audio interviene una sola pregunta y una sola respuesta (entre ellas, preguntar / decir el nombre: figura 4.1.24.5.), lo que contrasta con trabajos similares en unidades iniciales donde intervienen intercambios más extensos.



FIGURAS 4.1.24.5. Propuesta de ordenación de diálogo en la unidad final de *Primer Plano 1*, extremadamente simple, en una unidad que aborda las peticiones, pero sobre todo contenidos gramaticales relacionados con el futuro.

Y sin abandonar algunos de los problemas detectados en el análisis, destacan algunas muestras de lengua apenas reconocibles y sociopragmáticamente inaceptables, como por ejemplo la pregunta *¿Qué haces?* para conocer la profesión de alguien, o *¿Quién eres?* vinculada a la invitación para presentarse (ambas en el Episodio 0).

También algunas actividades ciertamente insólitas, como las recogidas en las unidades iniciales para abordar el deletreo (con propuestas como *Izaskun* para ilustrar el fonema /k/ u *Oswaldo* para /w/, ejemplos que el usuario difícilmente retomará en otras muestras de lengua) o la pretendida recuperación auditiva (el usuario debe escribir lo que oye, a modo de mini dictado) del nombre *Iñaki Zaborraechea...* (véase este ejemplo en la figura 4.1.26.1.).

Igualmente algunos de los contextos propuestos en esos ejercicios resultan próximo a lo absurdo. Así sucede por ejemplo con la audición en la que dos hablantes nativos ignoran cómo se escribe la palabra *compañero* y por ello deciden preguntarle a una tercera persona,

que será la que se encargará de deletrear la palabra, que el estudiante deberá escribir en la pantalla.



FIGURA 4.1.24.6. Dictados breves en la unidad inicial, en el que se propone que el estudiante reconozca y escriba Iñaki Zigorrrachea (*Me llamo Iñaki Zigorrrachea. Soy vasco, de San Sebastián*).

Con todas las objeciones señaladas y el carácter conservador de algunas propuestas, el conjunto de las actividades relacionadas con audiciones parece en principio medianamente motivador por su capacidad de trabajo (al menos en número de actividades) y por la percepción de secuencias vinculadas a los objetivos de la lección. Lamentablemente el hecho de tratarse de actividades ya incluidas en el material impreso cuestiona esa motivación.

Y si lo auditivo es el principal *input* de *Primer plano 1*, las pantallas de escritura son su principal vía de interacción, el *output* principal exigido al usuario. Subrayado su carácter agotador y los problemas que comportan algunas correcciones, debiéramos concluir que el valor de este tipo de ejecución es desigual: no existe creación de discurso, la producción se asienta con frecuencia en la copia y parece confiarse en el hecho de que la escritura por sí misma afianzará (de nuevo el carácter formulaico) la adquisición (memorización) de los exponentes propuestos. De este modo, una buena parte de las acciones en las que interviene la escritura (en especial las que carecen de *input* auditivo) resultan francamente mecánicas.

Mucho más irregular es el tratamiento de la gramática, pues en ella se percibe de forma evidente el contenido libresco: series de exponentes, listas de conjugaciones, cuadros morfológicos, etc., todo esencialmente plano, por lo general sin apoyo de las audiciones, y

con cierta indeterminación acerca del papel de la observación (y capacidad de inferencia) y la formulación de conocimiento explícito, a menudo sintético y muy sesgado, carente de validación pragmática e insuficientemente ejemplificado, aun considerando los esfuerzos, efectivamente detectados, de vincular esos repertorios gramaticales a usos. Con esos planteamientos, los repertorios de acciones son más limitados y tendentes a subrayar la memorización como herramienta casi exclusiva de adquisición.

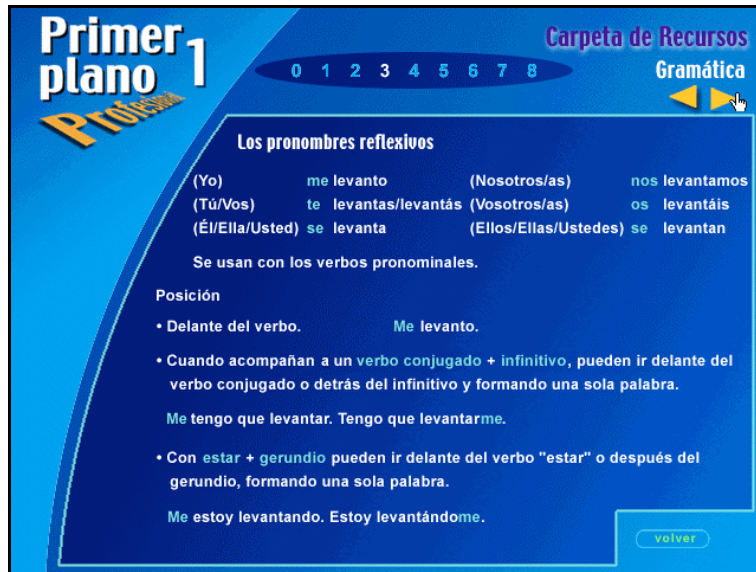


FIGURA 4.1.24.7. Muestra de informaciones gramaticales de *Primer Plano 1*: en este caso se concluye que los pronombres reflexivos se usan con los verbos pronominales.

Producto muy representativo de una época, *Primer plano 1* no logra –tampoco lo intenta– desembarazarse de su concepción de papel, con una estructura sumamente rígida en un soporte que no tiene por qué serlo. Poco de rescatable queda en él, ni en sus contenidos ni en sus modos de operar.

#### 4.1.25. *Primer plano 2. Vida cotidiana*

(ANEXO 1, PÁGINA 542)

Esta obra, firmada por la misma autora que la anterior (a diferencia de lo que sucederá con el tercer y cuarto volúmenes) mantiene en esencia los planteamientos técnicos y didácticos de la anterior. Y mantiene también el volcado de buena parte de los contenidos impresos al disco. Por esa razón las tablas renuncian a detallar esos aspectos comunes y prefieren incidir en lo diferencial entre ambas. Lo mismo ocurrirá con este apartado.



*Primer plano 1* y *Primer plano 2* comparten un segmento del grupo meta: iniciales en el primer caso, con conocimientos básicos en el segundo. Y ciertamente, existen en *Primer plano 2* contenidos catalogados de “repaso”, si bien se amplían sus repertorios y se ofrecen muestras de lengua más complejas desde un primer momento.

Respecto a la anterior, el esquema general de este cedé ha visto suprimidas sus secciones de *Pronunciación* y de *Práctica*. La primera era ya prácticamente inexistente en la primera entrega, si entendemos que en la pronunciación debieran intervenir las grabaciones, de modo que no parecía haber razón que sustentara que se mantuviera en ésta. Diferente es el caso de *Práctica*: tal decisión simplemente despoja al disco de un conjunto de actividades, lo cual reduce el material de exposición (no se detecta ampliación de las secciones que permanecen); es cierto que *Práctica* no difería mucho de *Test*, pero permitía al usuario repetir las actividades si lo deseaba, navegando adelante o atrás en las pantallas de la sección, y constituía un modo de preparación para *Test*, más condicionado por puntuaciones, sin opciones de repetición (aun entendiendo que el concepto de ansiedad adquiere otra dimensión en la interacción con una máquina en situación de simulación).

Las situaciones que ahora se abordan, siempre asentadas sobre un vídeo, son las siguientes:

- 1) *Llegando al hotel.*
- 2) *Pidiendo información una oficina de turismo.*
- 3) *Preguntando en la calle por una dirección.*
- 4) *Comprando ropa.*
- 5) *En una farmacia.*
- 6) *Haciendo la compra en un mercado.*
- 7) *En una oficina de correos.*
- 8) *Encargando comida por teléfono.*

Se trata de un repertorio que recuerda notablemente al previo, aunque donde allí había un hombre de negocios como hilo conductor de los vídeos ahora es una pareja de turistas con dicción latinoamericana<sup>122</sup> en Madrid, emplazados en los entornos anunciados con unos intercambios de baja adecuación sociopragmática e irregular montaje, si bien se detectan

---

<sup>122</sup> Muy forzada (con muestras titubeantes de seseo, pero exageradas en la pronunciación de /ll/ como fricativa alveolar sorda por parte de la mujer; y con modismos mexicanos muy acusados, por parte del hombre), lo que puede hacer pensar que se trata más bien de una imitación, no demasiado afortunada. En cualquier caso, no parece detectarse ningún trabajo adicional respecto a la pronunciación de la pareja y la de sus interlocutores, que muestran la norma peninsular.

esfuerzos en el guión para mantener cierta espontaneidad, aunque precisamente esos segmentos carecen de explotación. Según ello, los epígrafes de “Vida profesional” o “Vida cotidiana” no son demasiado sólidos (se rastrean algunos ingenuos esfuerzos sobre el particular, como el tratamiento –correcto, pero no explotado– de *usted* en la primera serie, que se convierte en un obstinado tuteo aquí, a pesar de que no está en absoluto justificado en la práctica totalidad de los intercambios comerciales que la pareja mantiene en distintos establecimientos de Madrid: el tratamiento de *usted* hubiera sido el apropiado, tanto para la adecuación de las conversaciones como por la procedencia mexicana de los personajes que las vertebran).

La explotación que se hace de esos vídeos resulta menos dinámica que en la obra anterior, aunque igualmente se persigue la atención a la literalidad del mensaje para captar los exponentes funcionales en que se asientan. Tras el visionado del vídeo, se emplazan una serie de pantallas con cuestionarios o actividades (verdadero / falso, ordenación de la secuencia, atribución de enunciados a los distintos interlocutores... todo muy literal) y finalmente áreas de escritura semiabierta para que el usuario reproduzca más o menos textualmente (presumiblemente con intervención de la memoria y el acceso al menú permanente *Comunicación*) los exponentes funcionales de la lección, algunos poco sólidos y, de nuevo, formulaicos. Una estructura de actividades<sup>123</sup> muy rígida para unos objetivos también muy rígidos. Rígida y en general más pobre que la obra predecesora, ya que no se detecta aquí el grado de implicación entre contenidos funcionales y gramaticales en ella señalado: parecen haberse repartido estrictamente los *inputs*: los audiovisuales, asociados a lo funcional; los auditivos, a lo gramatical.

Las actividades con audio (no demasiado numerosas) resultan por lo general más creativas que las planteadas en las explotaciones con vídeo, y también más que las de *Primer plano 1*, aun a pesar de estar muy circunscritas a lo gramatical. Algunas de esas propuestas pueden ser: la audición de una conversación telefónica para detectar los errores en un dibujo (sobre todo para un trabajo de localización en el espacio), la anticipación (por escrito) de las prohibiciones que unos padres harán a su hijo, para luego contrastar ese redactado con el audio (en un trabajo relacionado con los imperativos que confiere una dimensión muy diferente a la audición), enunciados que comportan comprensión no literal (o manipulación de lo escuchado), inferir contextos o asuntos a partir de segmentos de conversación, comprensión fina para reconocer la morfología verbal, ejercicios en los

---

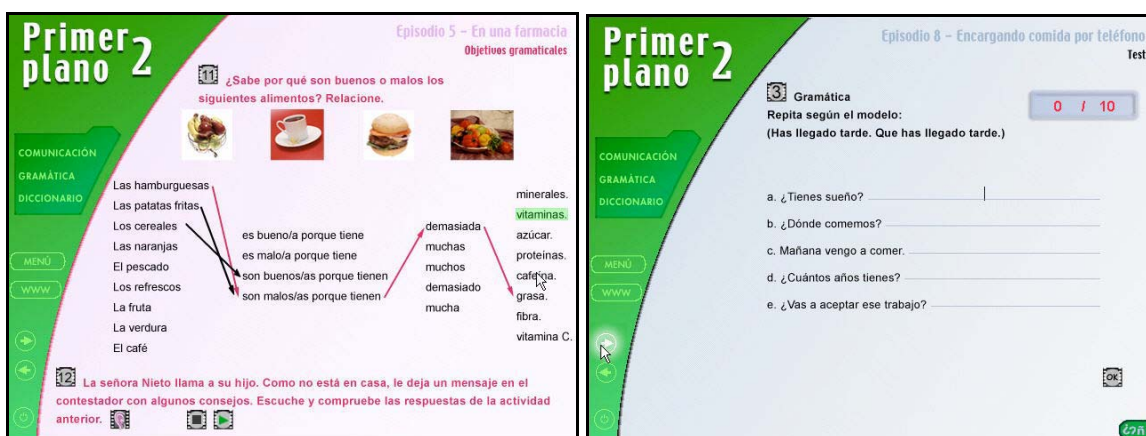
<sup>123</sup> La inclusión de actividades con relación tangencial con el vídeo es muy infrecuente y, desde luego, no modifica la secuencia descrita. Muchas de ellas pueden verse frustradas por la insuficiente calidad gráfica de los dibujos que las articulan, aunque se percibe alguna mejora en este aspecto.

que una nueva audición (que incluye las formas buscadas) se presenta como comprobación de la resolución ejercicio.



FIGURAS 4.1.25.1. y 4.1.25.2. Muestras de trabajo de comprensión auditiva fundadas en audios. En la imagen de la izquierda el usuario debe señalar las informaciones erróneas escuchadas, en relación con el dibujo. En la imagen de la derecha se anticipa la expresión de mandatos para servirse del uso del imperativo: la audición y la lectura –tras pulsar el botón de corrección OK– permiten que el usuario valide sus enunciados.

No obstante el sensato tratamiento de las audiciones al servicio de la gramática, la percepción general es que el trabajo gramatical –el desprovisto de audiciones– del disco es extremadamente conservador, y del todo ajeno al contenedor que lo alberga: la sección *Objetivos gramaticales* se caracteriza por una extensa sucesión de páginas sucesivas (la navegación en las secciones se mantiene sin cambios) con informaciones (paradigmas, conjugaciones...), ejemplos y aproximaciones –con lagunas patentes– a la formulación de reglas: todo lo que suele ofrecer un libro impreso.



FIGURAS 4.1.25.3. y 4.1.25.4. Ejemplos de trabajo gramatical. El ejercicio de la izquierda invalida combinaciones posibles y correctas no almacenadas. El ejercicio de la derecha se resuelve correctamente añadiendo la conjunción *que* y omitiendo, si procede, los signos de interrogación (con la excepción de *sí*, en la primera frase): *Que si tienes sueño, Que dónde comemos, Que mañana vengo a comer...*

Tal concepto –muy pasivo– comporta un predominio del conocimiento explícito, un repertorio de actividades limitado y sumamente mecánico y también algún intento fallido de generar acciones semiabiertas con procesos de corrección cerrados, como ya sucedía en la entrega anterior.

El tratamiento del vocabulario en esta obra es nuevamente decepcionante. Persisten las actividades de traducción, aunque localizadas en exclusiva en las pruebas de *Test*. Ninguna novedad en este sentido. Lo que sí se modifica sustancialmente es la sección de *Léxico*, que se centra en las variedades mexicana y argentina del español, en comparación con la peninsular (en todos los casos una única pantalla en cada episodio). La totalidad de las pantallas –excepto la del episodio 2– son de observación (incluso de refranes), algunas de ellas aderezadas con *hot spots*, que vinculan el término elegido con el dibujo. En el único caso en que se propone que el usuario escriba vocablos de ciertas procedencias americanas se recurre a la simple localización y copia (el disco no ofrece desarrollo alguno para ello, ni siquiera indicaciones lexicográficas).

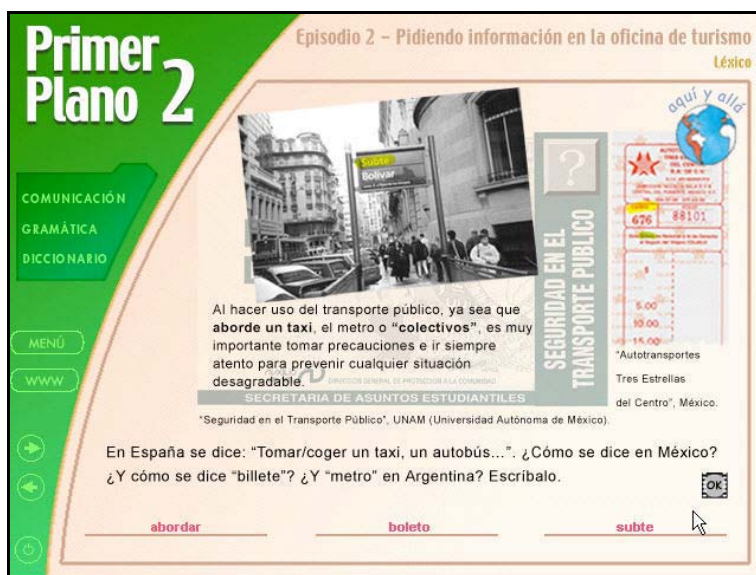


FIGURA 4.1.25.5. Único ejemplo de actividad en todas las secciones de *Léxico*: el usuario debe escribir las voces argentinas y mexicanas que se le solicitan. Las imágenes incluyen esos términos, en negrita o destacados manualmente, si bien la visibilidad es muy deficiente. El concepto de la actividad no parece ser muy consistente en lo que se refiere a adquisición léxica de estas variedades del español.

La pasividad mencionada antes se reproduce en la sección *Test*, que recoge las tres secciones anteriores de forma fiel y parcelada, aunque sin *inputs* auditivos o audiovisuales. Ya sea como escritura o como reconstrucción, el usuario debe completar un intercambio casi idéntico al propuesto en *Objetivos comunicativos*; a continuación tiene que enfrentarse con ejercicios gramaticales, muy centrados en la morfología y raramente en el uso, incluidos los que contienen instrucciones cerradas del tipo *repita como en el modelo*;

y finalmente debe traducir a su lengua materna los términos y unidades que se le proponen. Sin cuestionar aquí el planteamiento de esta suerte de examen [Yagüe, 2010], lo cierto es que el conservadurismo y literalidad de los cuestionarios se avienen poco con la plataforma multimedia que los acoge: se renuncia a una posible evaluación de, por ejemplo, lo auditivo que hubiera podido recoger los mismos exponentes que se observan, hubiera proporcionado corrección inmediata y, desde luego, con tales características, no hubiera tenido cabida en el soporte papel.

Finalmente, ninguna novedad en relación con lo señalado arriba para las “Tareas internet” (véase en el Anexo I información detallada en la tabla correspondiente: 8.1.14.): páginas desaparecidas o modificadas que impiden el seguimiento de la tarea y proponen muestras de lengua no previstas y en ocasiones con nivel inadecuado para los usuarios meta. A pesar de ello, los problemas fundamentales residen en el carácter estrictamente cerrado de las instrucciones (que deberían ser comprendidas y seguidas escrupulosamente por parte del usuario), en que el aprendiente carece (no se han propuesto actividades capacitadoras para ello) de estrategias lectoras para filtrar información con la que se enfrentará y en el hecho de que se reproduce en cierto modo una situación comunicativa como la abordada en el material del curso pero que la misma no da lugar a los exponentes observados. El concepto confunde realidad comunicativa y situación pedagógica comunicativa, y como he apuntado antes si el vínculo entre ambas es simplemente un hipervínculo...

El concepto de corrección incurre en la mayoría de los casos en las torpezas señaladas para *Primer plano 1*. Correcciones en series completas, determinación de corrección letra por letra y con arreglo a su posición, bloqueo de respuestas posibles, ausencia de retroalimentación... Los escasos atisbos sensatos apuntados en el trabajo de comprensión de audios no logran alcanzar entidad en este disco, sensiblemente más pobre que el anterior.

*Primer Plano 3* y *Primer Plano 4* son tratados en el apartado 4.4. (Cedés no analizados). La razón de esa ubicación se detalla precisamente allí.

#### 4.1.26. *Punto y aparte. Spanish in review. Moving Toward Fluency. 3rd edition*

(ANEXO 1, PÁGINA 564)

Producto fechado originalmente en 1999, con una segunda edición de 2003, pero remozado notablemente en la edición analizada (de 2007, tanto para la impresa como el

cederrón), una fecha que hace inexplicables algunos de sus errores de funcionamiento y su concepción gráfica, tanto en entornos Windows como en las últimas generaciones de ordenadores Macintosh. Entre ellos, el más inmediato, la imposibilidad de visualizar (ni siquiera oír), en ninguno de los diversos ordenadores en que se ha probado el producto, los vídeos de dibujos animados que contiene. Se trata de archivos simples (formato *QuickTime*), que tampoco se han podido ver en la exploración de los archivos del cedé, esto es, fuera de las áreas de trabajo. Los audios del cedé, con idéntico formato .mov, han sido reproducidos sin problemas. Es posible que el problema se deba a la configuración que tuvo este disco en su edición de 2003, a pesar de que las indicaciones de la carpeta que lo protege en su edición de 2007 anuncian la compatibilidad con los sistemas operativos coetáneos.

*Punto y aparte* es el cedé de acompañamiento del manual del mismo título dirigido a estudiantes de nivel intermedio (que a tenor de los contenidos vertidos se situarían en el nivel B1 del *MCER*, aunque el título de la obra, *Spanish in review*, da lugar a confusión), y como cedé presenta importantes inconsistencias didácticas que se relatarán a continuación.

La primera de ellas es compartida por muchos cedés: junto con la razonable –tanto más para un estudiante de nivel intermedio– posibilidad de navegar con notable libertad (es posible seleccionar directamente cualquier capítulo, sección o subsección), encontramos la indeterminación para que el usuario pueda hacerlo, de manera que la autonomía del soporte se resiente y se subraya su supeditación estricta al material impreso. Como se apunta en este estudio para otros productos, hubiera bastado con proponer nuevos enunciados o detallar los contenidos de los capítulos y sus secciones en términos de objetivos para que el estudiante pudiera determinar con precisión las rutas que desea recorrer en el disco, como sucede en el libro del alumno, aun considerando que la manipulación sobre el papel resulta siempre más evidente.

En efecto, tras una unidad preliminar (*Para empezar*) que no resulta en absoluto ilustrativa, se proponen seis capítulos con los títulos siguientes: 1) *Perspectivas*, 2) *Conexiones*, 3) *Pasiones y sentimientos*, 4) *Las obligaciones y el tiempo libre*, 5) *El mundo actual* y 6) *El porvenir*, todos ellos insuficientes para proceder a una elección fundada. Tampoco es muy significativa la enumeración de los apartados de esos capítulos: *La historia* (que consta a su vez de *Ficha*, *Dibujo animado* y *Comprensión*), *Vocabulario del tema* (éste, sin subapartados, pero también sin capacidad para determinar qué vocabulario se puede encontrar en la mayoría de los capítulos), *Puntos clave* (el único segmento que puede ofrecer información relevante, y al que me referiré a continuación), *Rincón cultural*

(*Mapa, Lugares y Práctica*), *Lectura (Vocabulario en contexto, Verificar, Visualizar)* y *Hablando del tema (Conversación y Comprensión)*.



FIGURA 4.1.26.1. Vista general de una de las pantallas de trabajo, con el menú desplegable de cada uno de los capítulos y sus subsecciones, en concreto la correspondiente a *Puntos clave*.

Como mencionaba en el párrafo anterior, el apartado *Puntos clave*, que acoge los aspectos gramaticales, es el mayor luz aporta sobre sus contenidos (y en cierto modo de todo el capítulo) en tanto que explicita los siguientes: el capítulo 1) aborda el contraste entre *ser/estar*, las concordancias y las comparaciones; el 2), los mandatos, el subjuntivo y la secuencia de tiempos; el 3), el pretérito y el imperfecto, el presente perfecto y el pluscuamperfecto; el 4), los pronombres de complemento directo, pronombres directos e indirectos y el verbo *gustar* y similares; el 5), las situaciones habituales, las situaciones probables y las situaciones hipotéticas; y finalmente el 6) se ocupa del futuro y de las cláusulas adverbiales, que subdivide, literalmente, en *SPACE* y *THE CD*, enteramente incomprensibles (véase la figura anterior)<sup>124</sup> por sí mismos y mucho más después de haber analizado las muestras de cláusulas adverbiales que se presentan.

Con todo, y ajustándonos a los términos literales de las descripciones de *Puntos clave*, nos hallaremos ante un nuevo y mayúsculo despropósito. Así es, cada uno de los epígrafes mencionados va precedido del enunciado *Dictado de...* (las concordancias, el subjuntivo,

<sup>124</sup> Puede tratarse de una errata o unas anotaciones iniciales olvidadas en la versión final, pues de hecho el cedé no dispone de informaciones en inglés (con excepción de las contenidas en la *Ayuda*), pero en él no son infrecuentes los errores tipográficos (incluidos algunos relacionados con signos españoles, como la eñe, según revelan las tablas de análisis).

etc.). Y, efectivamente, los contenidos y las acciones programadas no son otros que dictados, simples dictados, esto es, un breve audio que incluye alguno de los exponentes gramaticales o funcionales citados. La acción exigida al usuario es que escriba también literalmente ese enunciado en la pantalla suministrada (un total de tres en la única pantalla programada). Sin embargo, no concluye ahí la debilidad de la propuesta: el usuario dispone de un botón para verificar su respuesta, pero no es preciso invertir demasiado tiempo para descubrir que la respuesta (la transcripción de la frase del dictado) se puede activar y aparecer en pantalla sin haber usado la pantalla de escritura, de modo que el programa no “corrige” en absoluto, simplemente ofrece esa transcripción: el *input* escrito del usuario no está vinculado –es perfectamente inútil en términos de interacción– con el programa y su reacción. Descubierta la nula interacción con el programa, el usuario puede sentir una justificada desmotivación, ya que ciertamente no se revisa su producción. Por lo demás, es obviamente cuestionable la eficacia didáctica de las actividades para la adquisición de los contenidos gramaticales propuestos, perfectamente asumibles en soporte papel.

Por fin, de inconsistente ha de calificarse también el hecho de que cada una de los subapartados mencionados arriba conste de una única pantalla, con independencia de la complejidad de adquisición de los contenidos tratados, con el problema añadido de que determinadas actividades se alimentan de pantallas previas, con lo que la recuperación y el uso de la información aparecida resultan difíciles. El dictado de tres frases breves en las que aparece una forma de subjuntivo en cada una de ella es a todas luces insuficiente para imaginar siquiera una adquisición de la forma.

La descripción del menú concluye con los accesos, disponibles en todas las pantallas, al sitio de internet del material<sup>125</sup>, *Verbos* (un breve paradigma de la conjugación verbal), *Diccionario* y *Ayuda* (en inglés, con informaciones escuetas sobre las acciones que puede realizar el usuario en la pantalla de trabajo).

Los datos aportados por las tablas nos apuntan nuevas inconsistencias, en este caso en el apartado *Rincón cultural*, en el que se proponen acercamientos a seis áreas

---

<sup>125</sup> [http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0073124486/information\\_center\\_view0](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0073124486/information_center_view0): con planteamientos similares a los anotados para otros productos de McGraw-Hill. El trabajo *online* (2007) incluye visitas a páginas de internet (algunos de los enlaces aparecen rotos), con una selección no demasiado justificada o al menos no arropada, y propuestas de escritura abierta sobre las mismas. Vale la pena destacar que, también como en otras obras de esta editorial, el sitio web es en gran parte un volcado de los contenidos del disco, y que, sorprendentemente, no existen problemas de visualización de los vídeos en esta versión en línea (de hecho, ha sido a partir del sitio web como se ha podido completar el análisis).



hispanohablantes (el Caribe, la región andina, Centroamérica y el Cono sur; sólo dos países reciben tratamiento individualizado: España, México) y que son las que imprimen cierto tono unificador a todos los *inputs* (lecturas y audiciones) de cada capítulo. La primera de sus subsecciones, *Mapa*, es irrelevante a efectos didácticos: un simple “arrastrar y soltar” para ubicar en el mapa cuatro centros de interés de la zona, que pueden ser ciudades o, más complejo sin conocimientos previos, lugares como ruinas arqueológicas, parajes naturales o similares (la mayor parte de esas áreas no se recuperan en los trabajos posteriores). La segunda –*Lugares*– se articula como una audición, con su transcripción opcional, sin ninguna actividad asociada: se trata de un monólogo a modo de “experiencia de viaje en la zona” carente de toda naturalidad. La audición acoge a supuestos hablantes de esas regiones lingüísticas; no obstante, la correspondiente al español peninsular parece una imitación: ciertamente los locutores no sesean pero su prosodia y diversos elementos léxicos delatan la procedencia no española del texto; del mismo modo, la dicción caribeña resulta casi una caricatura, entre las reconocibles. Finalmente, *Práctica*, propone el texto de la audición para completar unos pocos huecos (con procedimientos de *drag and drop*): la sorpresa salta cuando se detecta que todos los huecos en todas las series corresponden única y exclusivamente a tiempos de pasado... El denominado *Rincón cultural* no establece garantía alguna para la comprensión de los contenidos culturales de los textos propuestos ni para la audición ni casi para la recepción lectora: la actividad se resuelve con una básica estrategia gramatical...

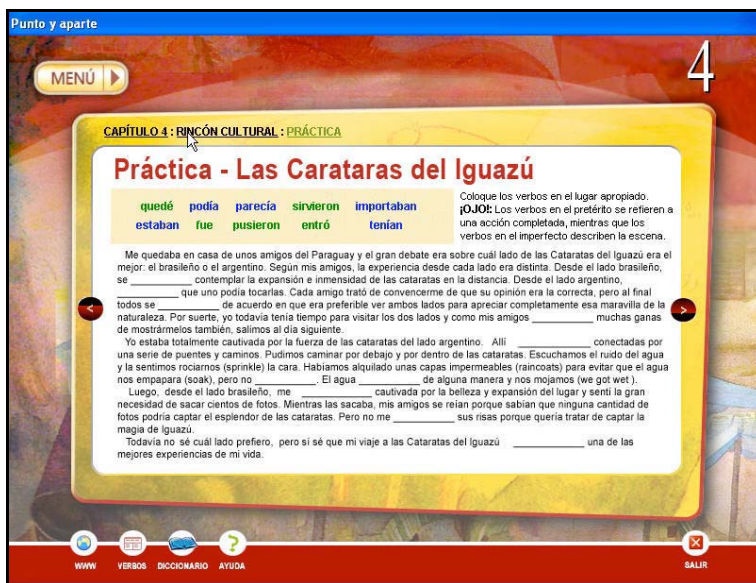


FIGURA 4.1.26.2. Actividad final de la sección cultural: se ofrece la transcripción del audio previo en el que, en todos los capítulos, se deben insertar unos tiempos de pasado.

El resto del panorama auditivo y audiovisual se articula también con cierta falta de objetivos claros, en especial como segmentos de comprensión auditiva. Los rasgos más

perceptibles son muestras de lengua carentes de naturalidad (con la excepción, en parte, de los dibujos animados), en muchos casos no reconocibles como lengua oral; predominio de monólogos saturados de exponentes gramaticales que no reciben tratamiento didáctico; contextualizaciones insuficientes o confusas<sup>126</sup>; acciones fundadas en diversos modos en la traducción y otras, como hemos visto, que no exigen comprensión auditiva o exigen la copia literal de lo escuchado... Aun siendo los *inputs* auditivos muy numerosos en el cedé (con segmentos de muy diversa duración), la falta de cohesión pedagógica para los mismos da lugar a que se pueda concluir que la comprensión auditiva quede prácticamente sin tratamiento en el disco.

Los presupuestos señalados son detectados también en el tratamiento de la comprensión lectora. Si ya se ha puesto de manifiesto su papel en la sección cultural y en las pantallas de audición con transcripción, los segmentos dedicados específicamente a lectura reproducen problemas similares. Se trata por lo general de textos próximos a lo literario (no recogidos en el material impreso), sobre los que se propone una prelectura (*Vocabulario en contexto*) que persigue localizar algunos términos nuevos / difíciles, expresamente señalados (si bien no queda en absoluto claro el criterio de selección): la acción programada es ofrecer la traducción de los mismos al inglés. La segunda subsección, *Verificar*, recae en los errores ya apuntados: se presenta una corta batería de preguntas sobre el texto<sup>127</sup>, con la particularidad de que éstas son abiertas; el usuario debe escribir sus respuestas en la pantalla ofrecida, con la posibilidad de guardar o imprimir el texto producido para una eventual corrección diferida (no existen detalles al respecto). La opción "verificar" se limita a aportar nuevamente el texto original (que mantiene incluso las marcas de la observación léxica previas). Con todo, la tercera parte de la sección *Lectura* es la más insólita. Las instrucciones anuncian que el estudiante seguramente habrá pensado en imágenes durante la lectura y que debe comparar esas imágenes con la que le ofrecerá el programa (*¿En qué son diferentes y similares su visualización original de la escena y el cuadro?*). La actividad se realiza también con una pantalla de escritura abierta (para guardar y/o imprimir) en un área de trabajo gráficamente muy densa (texto con las instrucciones, área con desplazamiento vertical con la lectura y otra área, también

---

<sup>126</sup> Sólo la sección *Dibujos animados* va precedida de una pantalla en la que se presentan nueve palabras que aparecerán en las audiciones –a pesar de que son notablemente extensas–, y para las que se programa el audio, la traducción al inglés y una frase en la que aparece el término. A título de ejemplo extremo, el término *la especie* (Capítulo 1, sección *Ficha*) es ilustrado con la siguiente frase: *Pensé que eras una especie de donjuán*.

<sup>127</sup> El texto de partida ya no está presente en el área de trabajo, de modo que se debiera pensar en preguntas muy relacionadas con comprensión global; sin embargo, la realidad es otra: buena parte de las preguntas inciden sobre aspectos de detalle.

con desplazamiento vertical, para la escritura). Ninguno de los tres apartados de la sección es capaz de garantizar la comprensión lectora del texto ofrecido.

Se ha apuntado arriba parte del tratamiento de lo gramatical, fundado inexplicablemente en el uso de los dictados, y se ha subrayado su inconsistencia didáctica. Además de esos dictados, la sección de gramática de *Punto y aparte* consta de lo que se denomina *¿Cuál es la razón?* (presente en todos los capítulos menos en el cuarto) y *Práctica*. La primera de ellas presenta unos enunciados relacionados con los dictados previos y un conjunto de “propuestas / razones” (en inglés) por las que una determinada forma gramatical es empleada en aquel enunciado, que el estudiante deberá seleccionar (mediante un procedimiento de “arrastrar y soltar”: la formulación –insólita– pretende propiciar una conciencia metalingüística pero lo que suministra en definitiva es un conocimiento encorsetado que no responde a formulaciones gramaticales o puede inducir a errores. Así, por ejemplo, en el capítulo 2 se presentan las razones siguientes para justificar el uso del subjuntivo: *wish, emotion, request, doubt, ojalá, personalized...* La sección gramatical concluye con el apartado *Práctica*, posiblemente los ejercicios más convencionales de toda la obra, pues se trata de completar huecos de textos breves (conversaciones) o frases, tanto sin supuestos como por elección múltiple que el estudiante debe escribir en la pantalla. El tono es, con frecuencia, mecánico, y en ocasiones cuenta con apoyos en inglés, que causan que el conjunto tenga una difícil lectura.

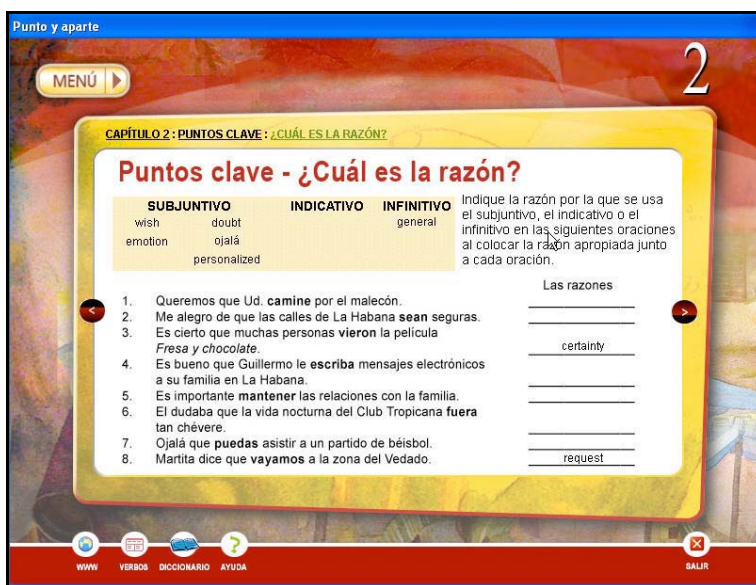


FIGURA 4.1.26.3. Débil propuesta de reflexión metalingüística en la sección gramatical de *Punto y aparte*. Como en otros capítulos las muestras de lengua retoman el área geográfica hispanohablante que aborda el capítulo, en este caso Cuba, sin las garantías suficientes para que el usuario establezca relaciones entre los enunciados (*Fresa y chocolate*, el malecón, el Tropicana, el Vedado...).

El repaso a este disco se completa con el tratamiento que recibe el léxico. El denominador del trabajo propuesto es la traducción, bien por observación (piezas léxicas marcadas los *inputs* escritos) bien por escritura –la sección de *Vocabulario*–, en la que se le pide al usuario que traduzca al inglés la palabra que lee y oye. De nuevo el programa no corrige sino que ofrece una propuesta de traducción (muchas otras, también posibles, no son recogidas). Con tales planteamientos, la recuperación de ese léxico en textos o audios posteriores no siempre es efectiva, entre otras cosas, además, por lo disperso de la selección, en tanto que selección léxica, ya que su única cohesión –muy vaga– es la generada por la relación con los textos asociados a un país o un área hispanohablante: demasiado etéreo para encajar cierta rentabilidad didáctica.

*Punto y aparte* reúne una colección notable de despropósitos de toda índole, todos ellos atribuibles a una falta de concepción didáctica.

#### 4.1.27. *¿Qué tal? An Introductory course*

(ANEXO 1, PÁGINA 586)

Otra de las macroseries de McGraw Hill, y uno de los productos más recientes del corpus de trabajo, pues fue publicado como tal en 2007. La fecha ha hecho posible que el producto funcionara correctamente tanto en Windows como en los sistemas operativos actuales de Macintosh.

*¿Qué tal?* es un producto sumamente denso que se articula en dieciocho capítulos, además de una introducción, cada uno de los cuales consta de una amplia sección de vocabulario; la denominada *Videoteca*, que acoge los *inputs* audiovisuales y las pantallas de grabación; la parte dedicada a gramática; y las tituladas *A leer y a escribir*, *Un poco de todo* y *Enfoque cultural*. La pretensión, sensata, de ofrecer la máxima capacidad de elección al usuario da lugar a que las pantallas iniciales resulten muy densas en información... En el “interior” de las secciones la navegación –aún con problemas de legibilidad– se resuelve mejor gracias a una serie de menús desplegados fijos, si bien sacrifican una quinta parte de la pantalla de trabajo.

La configuración del cedé remite a la del material impreso, con el que el cedé contrae muchas deudas (y con ellas, resta motivación al usuario de ambas obras), con su diseño abigarrado y densamente informativo (piénsese que en la edición en papel cada uno de los capítulos ocupa aproximadamente 50 páginas).

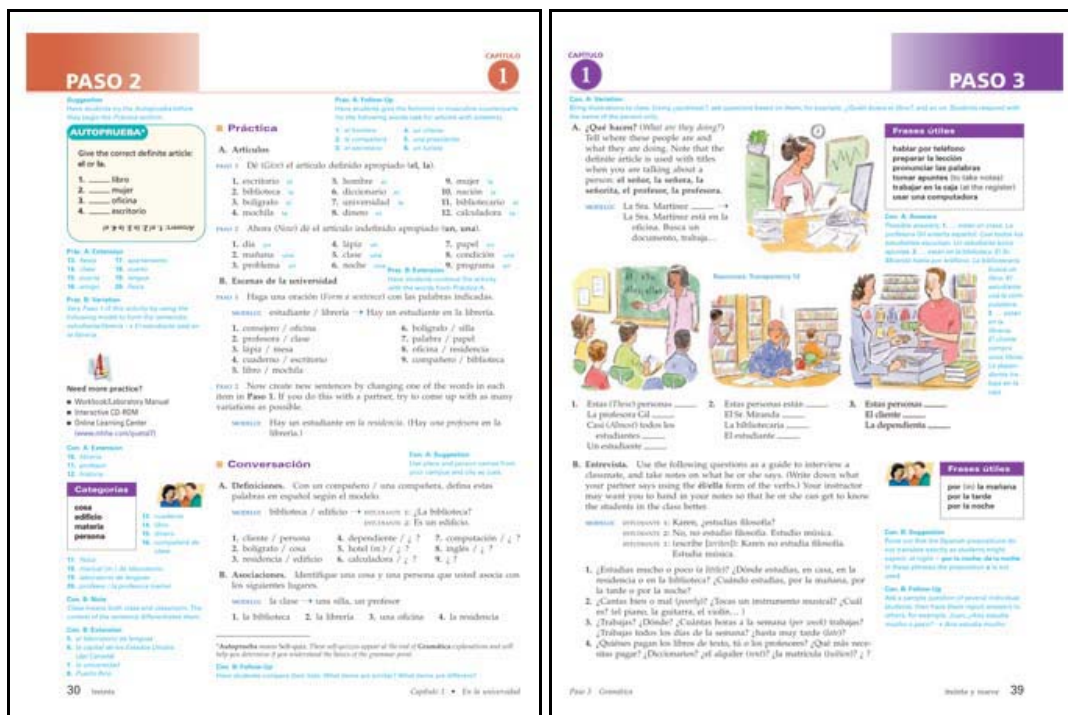


FIGURA 4.1.27.1. y 4.1.27.2. Reproducción de dos páginas del libro *¿Qué tal?*, extremadamente recargadas, con profusión de colores y cuadros, sin orden claro de lectura o consulta. Ambas proceden del capítulo introductorio, de modo que el aprendiz puede sentirse desbordado.

El cederrón parece, en efecto, un calco del material impreso (aunque no se han cotejado la totalidad de los capítulos), con las mismas o parecidas propuestas. Su ventaja frente al libro de texto, la inclusión de sonido principalmente. Sus desventajas, significativas: repertorios más breves; necesidad de cerrar eventuales opciones de respuesta (cuando en el libro se apuntan posibles opciones para un ejercicio, en el cedé se plantea una única alternativa), y aun así, alternativas ambiguas; las eventuales sugerencias de agrupaciones y negociaciones sugeridas en aquél desaparecen del disco; incluso el tamaño de visualización de las imágenes resulta ahora deficiente en tanto que lo que era estático ahora es o pretende ser dinámico...

No éste este el único caso en este estudio de transferencia de contenidos casi literales. En muchos de ellos, los resultados son desafortunados por muchas razones, la más evidente la falta total de razones para repetir las mismas secuencias de un libro ante la pantalla del ordenador. Y las mismas explicaciones...



FIGURAS 4.1.27.3. y 4.1.27.4. Pantallas de *¿Qué tal? An Introductory course*. A la izquierda, disposición de los contenidos de un capítulo (todos los textos, excepto los títulos en azul son hipervínculos). Nótese el error en el título del capítulo. A la derecha, una de las pantallas de trabajo, también sobrecargada, cuyas ilustraciones coinciden con las del libro impreso (arriba: FIGURA 4.1.27.2.).

Por cantidad de pantallas y por prestaciones de las mismas, la principal apuesta de *¿Qué tal?* es precisamente la extensa sección dedicada a explicaciones gramaticales, emplazada permanentemente en el menú de navegación, y que contrasta con el limitado repertorio de ejercicios gramaticales de la obra.

El conjunto<sup>128</sup>, enteramente en inglés (incluida la traducción de los ejemplos), y organizado como una larga secuencia de pantallas sucesivas superpuestas sobre la pantalla base o de trabajo, pone de relieve una visión estructural del trabajo con la lengua (dato medianamente sorprendente en un proyecto fechado en 2007, con instrucciones tan romas como las de completar los huecos de un texto con las formas de un determinado tiempo verbal) y un concepto muy miope de lo multimedia: explicaciones prolijas similares a las ofrecidas en libro de texto en unas pantallas más reducidas sobre las que se implementan diversas prestaciones: la activación opcional de algunos audios (los correspondientes a los ejemplos o a la conjugación verbal), prestaciones también optativas que abren una nueva ventana sobre la ya superpuesta. La navegación se funda en flechas laterales o en el cierre de esas nuevas ventanas...

<sup>128</sup> Denominado *Flash Grammar* y con una autoría distinta, estos archivos *Flash* están en la actualidad disponibles libremente en el sitio web complementario del material:

[http://highered.mcgraw-hill.com/sites/007304850x/student\\_view0/flash\\_grammar\\_tutorials.html](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/007304850x/student_view0/flash_grammar_tutorials.html)

Considerando que la edición de 2007, la que aquí se ha manejado, es la última publicada y disponía de un cederrón, es posible pensar que el producto, el cederrón, no haya alcanzado las ventas esperadas y se "libere" en internet.

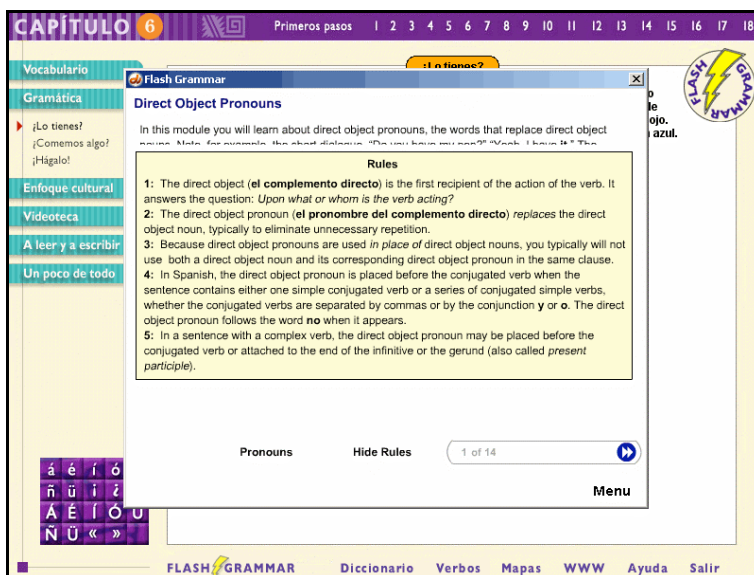


FIGURA 4.1.27.5. Pantalla informativa de *Flash Grammar*, superpuesta sobre dos pantallas más; la de la base, el área de trabajo principal. Las explicaciones, en inglés siempre, son esencialmente tradicionales (y complicadas). Nótese que las explicaciones sobre los pronombres de objeto directo se desarrollan durante catorce pantallas sucesivas.

Únicamente dos aspectos reseñables en todo ello. El primero, la correspondencia entre ejercicio y explicación gramatical (dejando de lado su valor como tal explicación): en el repertorio limitado de ejercicios gramaticales el icono de *Flash Grammar* aparece en un lugar destacado de la pantalla (existe otro en la barra de navegación), y pulsándolo se abren las explicaciones gramaticales relacionadas precisamente con el objeto de atención gramatical (prestación ésta, de agradecer). El segundo aspecto, posiblemente un simple guiño, que no es infrecuente en el cedé, aunque tampoco se puede catalogar como constante: una vez presentada una explicación / descripción gramatical, el programa concede un tiempo para que el usuario intente inferir alguna extrapolación a partir de aquella... Por ejemplo, una vez detalladas las irregularidades de una conjugación verbal, el programa muestra los morfemas lexicales de la conjugación tratada y solicita que el estudiante reflexione acerca de los morfemas gramaticales esperados antes de activar su aparición en la pantalla... Este tipo de mensajes de apelación directa al usuario menudean en el cedé, en un terreno borroso entre lo afectivo y lo estratégico, muy básico (*You may not understand all the words. Use the information you do know to complete the activity*)<sup>129</sup> y también son habituales en el texto impreso.

<sup>129</sup> El inglés es la lengua única para las instrucciones durante los cinco primeros capítulos. A partir del sexto se usa exclusivamente el español si bien las instrucciones –no demasiado sencillas– de todos los segmentos son prácticamente idénticas.

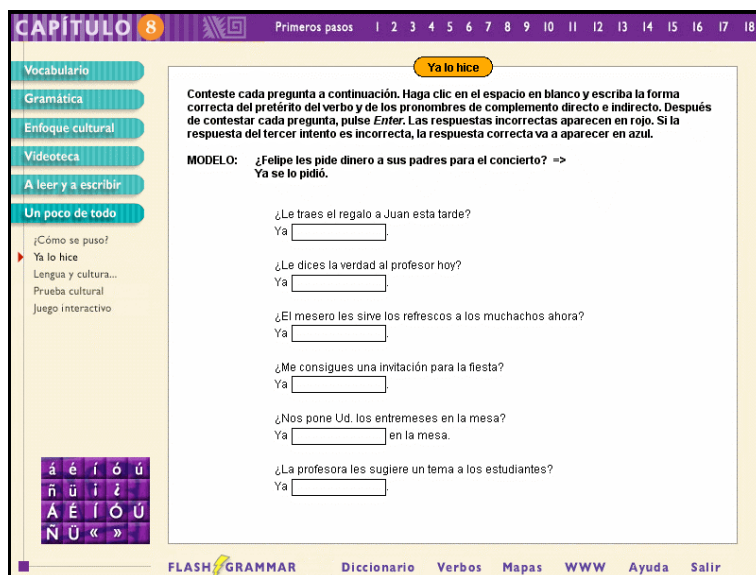


FIGURA 4.1.27.6. Ejercicio eminentemente mecánico, ajustado al modelo y a las instrucciones, de *¿Qué tal?*

El compendio gramatical –contenidos explícitos– permite igualmente determinar los niveles en los que se mueve la obra, que alcanza contenidos asentados en nuestro europeo B1.

El hilo conductor de esos contenidos lo forman unas series argumentales responsables sobre todo del aparato léxico de *¿Qué tal?* En el orden en que se presentan, son las siguientes: la Universidad, la familia, las compras, la casa, las estaciones y el tiempo, las comidas y los gustos, las vacaciones, las fiestas, el tiempo libre, la salud, las “presiones de la vida moderna”, la calidad de vida, el arte y la cultura, la naturaleza y el medio ambiente, la vida social y la vida afectiva, *¿Trabajar para vivir or (sic) vivir para trabajar?*, *En la actualidad* y *En el extranjero*.

Como sucede en muchos de los cedés norteamericanos, el vocabulario es presentado en primer lugar (seguramente como presunta garantía de comprensión del trabajo posterior) con contenidos idénticos a los del libro de texto, con mecánicas simples de asociación palabra y dibujo, pero pronto el trabajo léxico (piezas léxicas más amplias) se desembaraza de procedimientos tan simples en favor de contextos más amplios y con procedimientos más ricos en los que la comprensión lectora deviene fundamental para la resolución del ejercicio (asociación, definición, completar huecos –más dinámicos cuando se formulan como de *drag and drop* y el número de opciones es alto–, reconocimientos fónicos, agrupaciones de familias semánticas...). Con tales presupuestos, las tablas muestran las dificultades para delimitar los contenidos estrictamente léxicos y los relacionados con la comprensión lectora, lo cual supone una saludable concepción integradora.



Y lo es también el papel de la lectura en las tareas de escritura. El redactado se ha de fundar en la comprensión (e interpretación, ésta menos arropada) de un texto que el usuario deberá reacomodar con informaciones de su propia experiencia (comparaciones, adaptaciones..., resúmenes en algunos casos). El éxito de la tarea depende en parte de las características del *input* ofrecido<sup>130</sup> (en algunos casos cuestionable, presentado con frecuencia como “lluvia de ideas” para la escritura posterior, pero falto de elementos de cohesión textual), si bien la mayoría de los temas propuestos son atractivos y promueven el uso de los exponentes gramaticales abordados en el capítulo. Una vez completado el texto, el estudiante puede optar por guardarlo, imprimirlo o enviarlo por correo electrónico a su profesor. Esta última opción funciona perfectamente –así se ha comprobado en la evaluación– sin necesidad de que el usuario configure su cuenta de correo personal en el ordenador en el que está operando, y salva así los obstáculos que algunos administradores escolares ponen al uso de cuentas particulares en los ordenadores del centro educativo (en este caso, en la propia pantalla de escritura, basta añadir la dirección electrónica del usuario y del destinatario). Con todo, y a pesar de que la configuración de lectura y escritura con previsión de recuperación de exponentes gramaticales (y léxicos) es sensata, no es posible concluir que todo ello aporte mejoras sustantivas a un trabajo sobre papel, excepción hecha de la remisión inmediata al docente para una corrección diferida.

El concepto de integración gobierna asimismo parte de la comprensión auditiva, la conducente a producción oral, compilada en *Videoteca*<sup>131</sup>, con una concepción idéntica a la relatada para *Entrevistas* (también publicada McGraw-Hill<sup>132</sup>). La secuencia propone una audición (vídeo) sobre el tema de la lección (un diálogo), precedida de una serie de preguntas al usuario que persiguen que prevea los contenidos del material audiovisual y seguida de una batería de preguntas de comprensión muy literal. Tras completar el trayecto de la audición, el estudiante participará en un diálogo similar: uno de los participantes en el diálogo formulará preguntas parecidas para que el estudiante pueda grabar sus respuestas y finalmente escuchar el conjunto. Con todo, y a pesar de la

---

<sup>130</sup> La articulación técnica es correcta ya que el usuario puede regresar a la pantalla de lectura sin perder el texto iniciado.

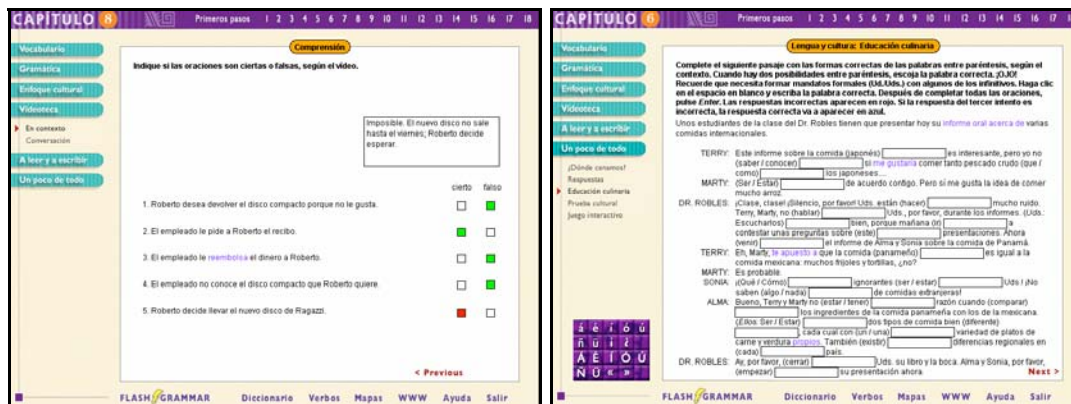
<sup>131</sup> El trabajo de comprensión auditiva de la sección *Enfoque cultural* (un total de diecinueve vídeos) es más descompensado: se aglomeran en la misma pantalla el material audiovisual y una lectura complementaria que aborda contenidos próximos: la sobrecarga visual y cognitiva es notable.

<sup>132</sup> *¿Qué tal?* fue publicado en 2007; *Entrevistas*, en 2005. Es sensato pensar que el rendimiento de éste justificara la concepción de este apartado en la obra posterior. Sin embargo, no he podido encontrar información bibliográfica que lo justifique.

imitación del sistema, *Entrevistas* aventaja a *¿Qué tal?* en la calidad del material lingüístico (mucho menos espontáneo ahora) y en la falta de verosimilitud de la grabación, que propone situaciones que se perciben como de rol y en la que el control de la conversación recae en el actor que formula las preguntas y comprometen la coherencia de la conversación si el usuario no graba lo esperado (por ejemplo, en el capítulo 3, dedicado a las compras, se espera que el estudiante regatee el precio: si no lo hace, la siguiente pantalla con la intervención de la actriz resulta incongruente). En el otro extremo, las propuestas auditivas –y presumiblemente de producción oral– se perciben en *¿Qué tal?* mucho más próximas a los exponentes lingüísticos objeto de trabajo en el capítulo, aunque con sensibles excepciones: a efectos funcionales y de estructuras lingüísticas las grabaciones del capítulo 18 y del 3 son muy semejantes (una interacción con una vendedora; la variación es léxica –argumental: se compran cosas distintas– únicamente); de hecho, los intercambios de este tipo son muy frecuentes (además de los citados, los repertorios son similares en la agencia de viajes, en el banco –trámites para la apertura de una cuenta–, la vivienda o las comidas, resueltas precisamente como la compra en el mercado).

Inconsistencia en *¿Qué tal?* en relación con la corrección de los ejercicios, con un resultado poco elaborado para un producto de 2007. Los ejercicios de *drag and drop* simplemente bloquean cualquier movimiento incorrecto, y los trabajos de elección múltiple señalan los errores y permiten tres intentos –en los casos en que se proporcionan cuatro ítems– hasta ofrecer la solución correcta, cuando precisamente sólo queda una opción... En todos los casos, y con independencia del número de errores, el programa felicita al usuario cuando completa una serie...

En definitiva, un conjunto de despropósitos técnicos que hacen que la comunicación con el ordenador se perciba como mecánica. Entre todo ello, sin embargo, una opción sensata, pero programada muy raramente y con una disposición gráfica deplorable; me refiero a la inclusión de retroalimentación en la pantalla, en ocasiones tanto si la respuesta es incorrecta (se apuntan razones plausibles para comprender la razón del error) como si es correcta (en ese caso se confirma la elección con alguna explicación), aunque en otras sólo cuando se acierta (lo que desconcierta al usuario, pues el espacio previsto para la información se mantiene). Planteamiento de *feedback* constructivo e inmediato que sin embargo, inexplicablemente, únicamente se apunta muy ocasionalmente a pesar de que la programación informática de este mensajes no es en absoluto difícil.



FIGURAS 4.1.27.7. y 4.1.27.8. Dos muestras del trabajo en el cedé. La primera se destaca por la retroalimentación ofrecida (en el rectángulo superior) al error de la pregunta 5 (existe también información corroboradora cuando la respuesta es correcta). A la derecha, ejercicio “integrador”, en el que se revisan aspectos gramaticales y léxicos del capítulo: la resolución gráfica es extremadamente densa. Obsérvese que la imagen de la derecha corresponde al capítulo 6, recogido en la figura 4.1.27.5, como muestra de trabajo con los pronombres de objeto directo), que sin embargo no se proponen en este ejercicio de revisión. Los términos señalados en azul en ambos ejercicios disponen de traducción al inglés.

Finalmente, dos secciones más: la dedicada a contenidos culturales constituida como un apéndice de informaciones sobre todo “turísticas” (algunos con datos marginales) de los países hispanohablantes, casi una constante en los materiales de ELE, con independencia de su formato. Lo paradójico del caso es que *¿Qué tal?* lleva a cabo una considerable inversión en este apartado: textos extensos y un vídeo para cada capítulo convierten *Enfoque cultural* en la sección más rica del cedé, pero también una de las peor resueltas: vídeo y texto comparten pantalla con la consiguiente sobrecarga visual y cognitiva (los contenidos de textos y vídeos son diferentes) para dar paso a una única pantalla de actividades: una batería breve, comúnmente presentada como de verdadero / falso, basada en la comprensión de ambos *inputs* sin que se hayan puesto los medios para asegurarla.

Y la última, titulada *Un poco de todo*, una especie de cajón de sastre donde intervienen componentes gramaticales (con los presupuestos conservadores señalados) y léxicos al mismo tiempo y se despliega (en *Juego interactivo*) una variedad de modelos de “interacción”, sin que la mayoría de ellos justifiquen didácticamente el objeto de trabajo, más allá de un mero y dudoso componente lúdico. Sea como fue, este capítulo, de recuperación / revisión pone de manifiesto la dificultad de recuperación de contenidos en contextos nuevos: la memoria parece el constituyente vertebrador de este trabajo... Es cierto que muchos libros de texto incluyen un apéndice final de ejercicios, pero recuperar el origen de esos ejercicios no representa otro esfuerzo que retroceder unas páginas. No sucede lo mismo en un cederrón.

Mucho en *¿Qué tal?*, y muchas indecisiones, poco justificables en un producto que podría haberse nutrido de obras anteriores.

## 4.1.28. *¿Sabías que...? Beginning Spanish*

(ANEXO 1, PÁGINA 608)

Grandes expectativas depositadas en éste y en el próximo cedé, *Sol y viento*, por estar ambos firmados por un especialista importante en adquisición de lenguas, Bill VanPatten. Es razonable intentar establecer lazos entre los resultados de las tablas de análisis y sus teorías sobre el *input* estructurado circunscrito al soporte cederrón, si procede.

Y a tenor de lo que arrojan esas tablas, podemos hablar de resultados desiguales. Señalemos en primer lugar que el cederrón *¿Sabías que...?* se muestra extremadamente dependiente del libro de texto, lo cual no deja de ser sensato en el papel que le hemos asignado en la instrucción, pero en muchos casos, como veremos, le resta operatividad hasta límites inaceptables. Hay, en efecto, cierta congruencia: numerosas piezas del material impreso remiten al cedé<sup>133</sup>, y algunos segmentos del cedé remiten al libro (en este caso la justificación es más débil, y quizá explicable solamente por la mejor legibilidad de algunos textos). Y es que, en efecto, la legibilidad es un problema severo del cedé: una pantalla de trabajo excesivamente pequeña y un sistema de navegación complejo a base de minúsculos menús y submenús deslizantes horizontalmente son los causantes. Una de las consecuencias de ello es que el aprendiente se decante por el uso lineal de la obra: desplazamientos sucesivos a modo de libro electrónico. Seguramente podemos avanzar que el recorrido programado por los autores (similar al del libro de texto) es el mejor trayecto para la obra, pero la colisión con la multimedialidad y con la apertura de tránsitos propios es evidente: los cedés no tienen “páginas”. Por lo demás, la baja capacidad de descripción de los títulos de las lecciones obligan al usuario a la referencia obligada del libro. Obviamente hubieran sido posibles otras soluciones, y de modo sencillo, tanto más en un producto que se sirve con inteligencia de las pantallas superpuestas<sup>134</sup>.

Además de una lección preliminar, el cedé consta de seis unidades de tres lecciones cada una, cuyos títulos revelan una aproximación cercana a lo funcional (que no tiene por qué ser obvia para un aprendiente inicial). Una aproximación que asume riesgos, como la

---

<sup>133</sup> Por sistema todas las que se apoyan en material auditivo / audiovisual, disponibles también en formato de cinta de vídeo, pero que en el cedé resultan más fáciles y dinámicas.

<sup>134</sup> Así es, en un buen trabajo de programación informática, *¿Sabías que...?* es capaz de abrir pantallas flotantes para, por ejemplo, acoger un vídeo, y, al mismo tiempo, mantener la operatividad de la pantalla de trabajo. Tal presentación redundante positivamente en la captación, según los postulados de Mayer [1997, 2002] relativos a la simultaneidad de planos visuales.

secuenciación que conduce desde la expresión de las rutinas en presente (Lección 1: *¿Cómo es tu horario?* y Lección 2: *¿Qué haces los fines de semana?*) a, de modo inmediato, referir hechos del pasado (Lección 3: *¿Qué hiciste ayer?*), poco frecuente en los manuales, lo que pudiera –sin otras justificaciones– entrar en colisión con la *Processability Theory*, y en especial con la *category procedure* formulada por el propio VanPatten [2003: 64 y ss.]. En el otro extremo, la localización en el espacio, un contenido comúnmente temprano en muchos manuales, se retrasa hasta la lección 15, justificado posiblemente por su aparición junto con los usos del imperativo para dar direcciones y los valores espaciales de *por* y *para*.

Cada una de las lecciones se reparte a su vez en secciones dedicadas a vocabulario y gramática (*Ideas para explorar*), la que acoge los contenidos audiovisuales (*Los hispanos hablan*) y la que presenta contenidos culturales (*Vistazos culturales*), todas ellas implicadas con el libro... Así por ejemplo, *Ideas para explorar* puede iniciar una secuencia de vocabulario con la revisión de piezas no aparecidas en el cedé; *Los hispanos hablan* incorpora vídeos que han sido presentados en el libro no como material auditivo sino como lecturas o propuestas de trabajo; y *Vistazos culturales* remite al material impreso para abordar nuevas preguntas de comprensión lectora. En esta dependencia manifiesta es necesario subrayar que las secciones no transfieren las actividades del libro al cedé (como sucede con muchos otros proyectos de trasunto directo, aun sin afirmarlo): existen nuevas actividades, similares exponentes, distintos contextos... un conjunto coherente, que se sirve del cedé como material complementario –no accesorio–, a pesar de que no parece que al producto se le haya asignado una función definida, ni siquiera como material complementario.

Junto con la dependencia del material impreso, otra observación inmediata: la renuncia a trabajos de producción. En efecto, el cedé carece de pantallas de grabación o de escritura, entendida como expresión escrita: ambas actividades se circunscriben al aula.

El principal activo de *¿Sabías que...?* es la inclusión de unas muestras de lengua muy elaboradas y eficaces, o al menos lo son para el trabajo que se persigue (en especial para el trabajo gramatical). Consecuente con sus formulaciones sobre el *input* estructurado, la obra de VanPatten, Lee y Ballman articula todo su trabajo con una estrecha vinculación entre forma y significado, cuyos trazos más sobresalientes son:

- se pretende una elaboración –calificable en algún modo de (auto)negociación<sup>135</sup>– del *input* propuesto de manera que el ejercicio no supondrá en ningún caso una actuación mecánica, haciendo bueno lo declarado en el *Guide Tour* (página XXI) del libro de texto: *¿Sabías que...?* does not offer purely mechanical grammar practice, such as transformation and substitution drills. La elaboración puede ser medianamente simple si la intervención incide sobre aspectos de morfología elemental o mucho más sutil cuando la intervención implica valores de uso: en esos casos el significado es fundamental para el trabajo de lo formal<sup>136</sup>.

El planteamiento es perfectamente coherente con las propias reflexiones de VanPatten:

The job of the learner is comprehend the message. Thus, input is related to comprehension in that whenever a learner of a language is engaged in actively trying to comprehend something in the L2, that learner is getting input and that input serves as the basis for acquisition. The message the learner attempts to comprehend is encoded linguistically with lexical items (words), syntax (sentence structure), morphology (inflections on words), and so on. As the learner is grasping the meaning, he or she is making connections between meaning and how that meaning is encoded. Without an attempt at comprehension (a primary focus on getting meaning), there can be no connections between meaning and how it is encoded. For this reason we say that *acquisition happens as a by-product of comprehension*. [VanPatten, 2003: 26]

Un ejemplo, entre los muchos que alberga el cedé, puede ilustrar esos casos: en un repertorio auditivo de consejos (Lección 12), el estudiante debe vincular lo oído con una reacción de entre las opciones que se le ofrecen: el enunciado *¡Come mejor!* dispone de las alternativas *No compres tantos chocolates / No pidas tanta ensalada en los restaurantes*.

---

<sup>135</sup> Las instrucciones suelen insistir al estudiante en que halle una construcción lógica, con sentido, esto es, no apelan directamente a su conocimiento / competencia gramatical.

<sup>136</sup> En algunos ejemplos, no obstante, la atención al significado arroja resultados difusos. Así sucede, por citar un caso, con uno de los ejercicios de gramática (Lección 3, subapartado *¿Qué hicimos nosotros?*), en el que, tras oír un enunciado en pretérito indefinido, el usuario debe seleccionar entre *durante la semana / durante el fin de semana*. En la elección, la reflexión sobre el pretérito indefinido no es relevante a pesar de ser el asunto gramatical que vertebra la lección, sino que es el tipo de actividad realizada el que determina si la respuesta es correcta (académica o de ocio –ésos son los enunciados que se emiten en el audio–, y por ello, con un componente léxico mayor que el gramatical). La reflexión sobre el significado ciertamente tiene lugar, pero no converge al propósito gramatical presuntamente esperado. En este sentido queda descompensado el doblete que propone VanPatten cuando afirma



FIGURA 4.1.28.1. Propuesta de trabajo gramatical en *¿Sabías que...?* en la que el audio formula una parte del enunciado y el usuario debe seleccionar el segmento restante. El trabajo rebasa el simple reconocimiento de las formas de indicativo / subjuntivo en la audición, ya que persigue una aprehensión del significado en las predicciones que se proponen, y se distancia de las *mechanical drills* a las que VanPatten alude [op. cit., 84].

- los planteamientos señalados, con una cuidada selección de la lengua propuesta, logran disipar respuestas ambiguas (tantas veces detectadas en muchos cedés), en tanto que la corrección estrictamente morfológica es insuficiente para validar la respuesta sin una justificación de significado.
- es perceptible el *input* objeto de trabajo, que ha de entenderse como realizado y eficiente en términos de aprendizaje.
- formulaciones de este tipo podrían, desde luego, haberse presentado sobre papel, pero la versión electrónica ofrece los valores añadidos del componente auditivo y de la inmediatez, valiosas para el trabajo de internalización.

He apuntado que el libro de texto remite al cedé (o a la cinta de vídeo convencional) cuando se propone un trabajo de comprensión auditiva. Esa interrelación y también el desarrollo propuesto en el cederrón dan como resultado que el trabajo de comprensión auditiva se muestre singularmente arropado. El libro (y en parte el propio cedé) se encarga de presentar / activar léxico y algunos exponentes asociados a la audición, que consta además de una pantalla previa (*Antes de ver*), fundada en una lectura con la transcripción de un fragmento de la audición posterior (y para ella se propone una corta

---

que se obtiene información lingüística del *input* a partir del establecimiento de *form-meaning connections* y *parsing* [VanPatten, 2003: 29].

batería de preguntas, en ocasiones algo literales, incluso extremadamente literales, tanto más en la medida en que avanzan las lecciones).

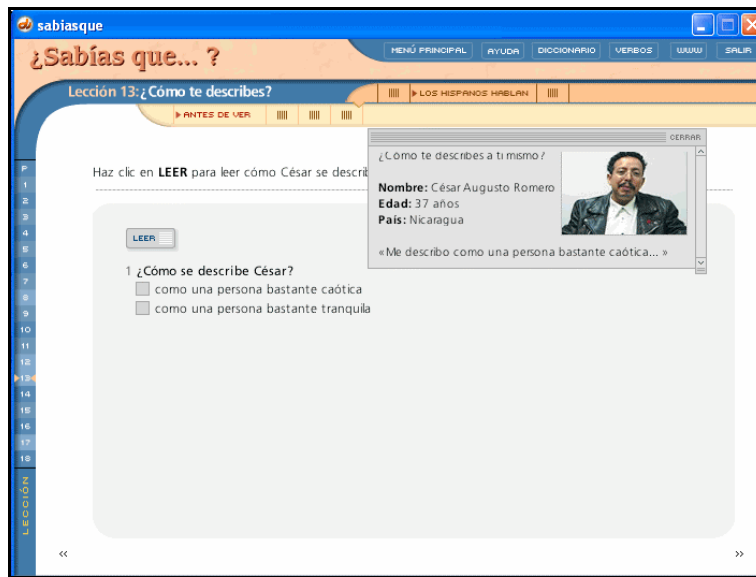


FIGURA 4.1.28.2. Propuesta extremadamente literal –y más si se tiene en cuenta que no se trata de una unidad inicial, sino de la lección 13– del trabajo de comprensión lectora de *Antes de ver*, que anticipa el vídeo de *Los hispanos hablan*, de escaso valor para preparar la audición. Este tipo de preguntas no son infrecuentes en algunos segmentos de *¿Sabías que...?*

La siguiente pantalla (*Vídeo y comprensión*) presenta el material auditivo, más extenso que el transcrito en la pantalla previa, e igualmente un repertorio breve de preguntas. Finalmente, una tercera pantalla propone un interesante nuevo visionado de atención selectiva en el que se procura una reflexión sobre un par de aspectos relacionados con el significado de una expresión o una muestra que aporta algún matiz semántico (las instrucciones sugieren que se adivine el significado: para ello se propone también una batería corta de preguntas, a veces sustentada en la equivalencia en inglés). Y de nuevo es perceptible el bagaje teórico de VanPatten sustentado dos de los principios que establece en su *From input to output*: P1. Learners process input from meaning before anything else. P1a. Learners process content words before anything else [VanPatten, op. cit: 30]. Con todo, el planteamiento se debilita en el tratamiento de la corrección, cuya caracterización es común a todo el producto. La selección errónea es marcada como tal (o la acción es bloqueada, si se trata de un ejercicio de arrastrar y soltar), de manera que el usuario no tiene otra opción que activar otra respuesta diferente, y proceder a la exclusión como única vía de alcanzar la solución, muy pobre como concepto didáctico, sobre todo si se proponen solamente un par de ítems. El programa siempre felicitará al usuario cuando complete una serie, con independencia del número de intentos, una configuración que puede distanciar al usuario de la máquina.



VanPatten había formulado interesantes planteamientos a propósito de la corrección, los tipos de corrección y su rendimiento, que sin embargo no encuentran de forma suficientemente consistente en su obra –tampoco, más adelante, en *Sol y viento*– el correlato deseable:

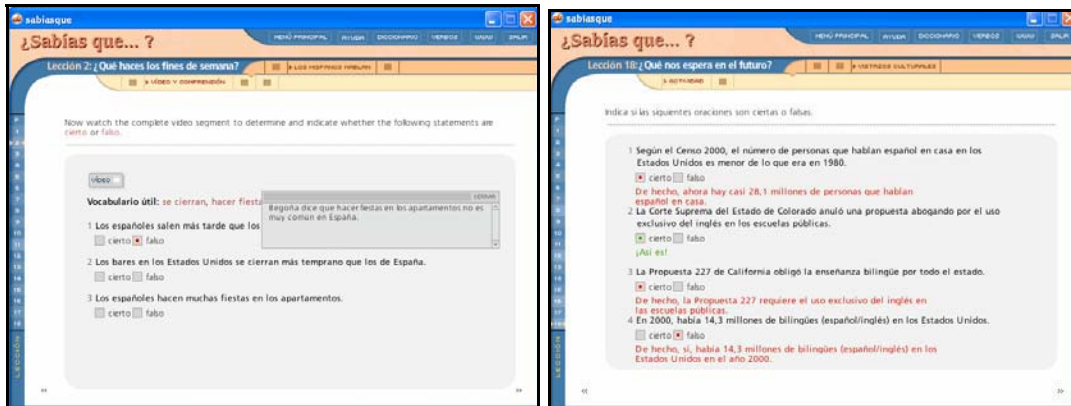
What is clear from the research on error and development is that correction in the form of OVERT CORRECTION does little good in the long run. Overt corrections might cause temporary improved performance (the learner may monitor more because the overt correction establishes or reinforces conscious knowledge), but they don't cause an actual change in the underlying implicit system and they don't cause lasting changes in the output-procedures. INDIRECT CORRECTION may be useful. Indirect corrections are those that are part of a communicative interchange in which attention is drawn not to the error per se but either to the communicative intent or to the information the learner is attempting to convey. These corrections include recasts and confirmation checks, in which a speaker rephrases what a learner says. [VanPatten, 2003: 85-86]

Por otra parte, la paradoja sobre el tratamiento de la corrección estriba en la presencia de retroalimentación, y más concretamente en la aparición indeterminada de mensajes en pantalla como reacción a la activación de una respuesta incorrecta. Alguna de las secciones de *Vídeo y comprensión* (en rigor, sólo se ha detectado en la lección 2) ofrece, en los casos citados, una pequeña pantalla de texto que recoge lo efectivamente dicho por la persona que hablaba, una opción presumiblemente próxima al concepto de *indirect correction*. No se trata de una solución espectacular en términos didácticos, ni siquiera para la mecánica del ejercicio (en el caso que se ilustra a continuación –4.1.28.3. y 4.1.28.4.– sólo queda una opción, la correcta), aunque es útil en términos de interacción y de consolidación de una audición deficiente. Lo desconcertante para el usuario es que no se disponga de ese tipo de pantallas de forma constante. Las tablas no han sido capaces de revelar las razones de la aparición o, mucho más extendida, la no aparición.

La programación de esos mensajes es técnicamente posible, por supuesto, y existe en la obra, y de hecho se articula en otros casos con un valor enteramente superfluo<sup>137</sup>. Lo inexplicable es su carácter asistemático. La situación se reproduce en otras secciones de la obras falta de criterio para la inclusión e incluso configuraciones gráficas distintas, como se aprecia en la figura 4.1.28.4.:

---

<sup>137</sup> Así sucede con los ejercicios de *matching pairs* (texto e imagen), donde la elección de la pareja adecuada es reforzada con un *¡Muy bien!* innecesario ya que la pareja correcta se queda en posición visible.



FIGURAS 4.1.28.3. y 4.1.28.4. Ejemplos de retroalimentación ofrecidos en *¿Sabías que...?* Su configuración gráfica es distinta, aunque ambas comparten una legibilidad deficiente: ventana superpuesta en la pantalla de la izquierda y texto inserto en rojo (o en verde, con un escueto *¡Así es!* para las respuestas acertadas) en la pantalla de la derecha.

Un aspecto más sobre retroalimentación / interacción. Algunos ejercicios proponen unos inéditos intercambios. Como en otras actividades, el usuario debe completar un enunciado con la forma adecuada, sin embargo, en las pantallas a las que refiero (no demasiado numerosas y de aparición no pautada), el programa interroga (sí / no) al usuario en relación con su propia experiencia respecto al enunciado resultante. Así, por ejemplo, una vez incluida la forma verbal adecuada, en *Dormí hasta muy tarde*, el usuario debe pulsar sí o no... La respuesta afirmativa da paso a un mensaje en pantalla (*¡Qué suerte!*); la negativa, a otro acorde (*Entonces te levantaste temprano, ¿no?*).

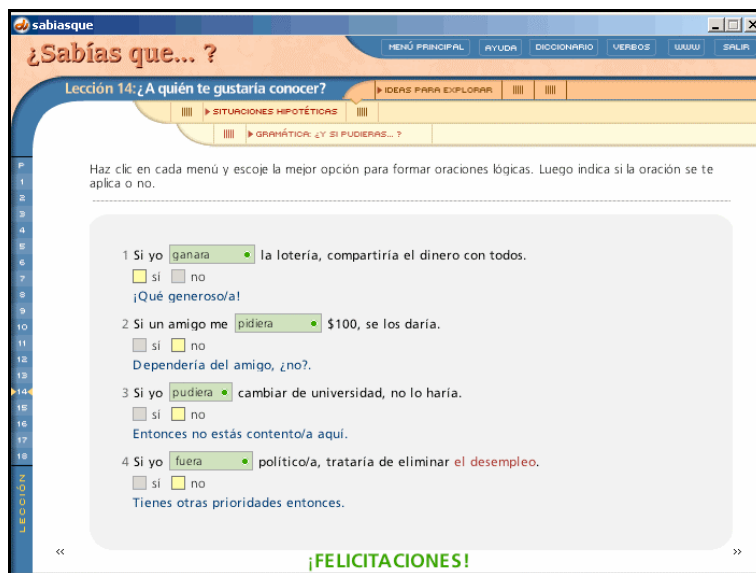
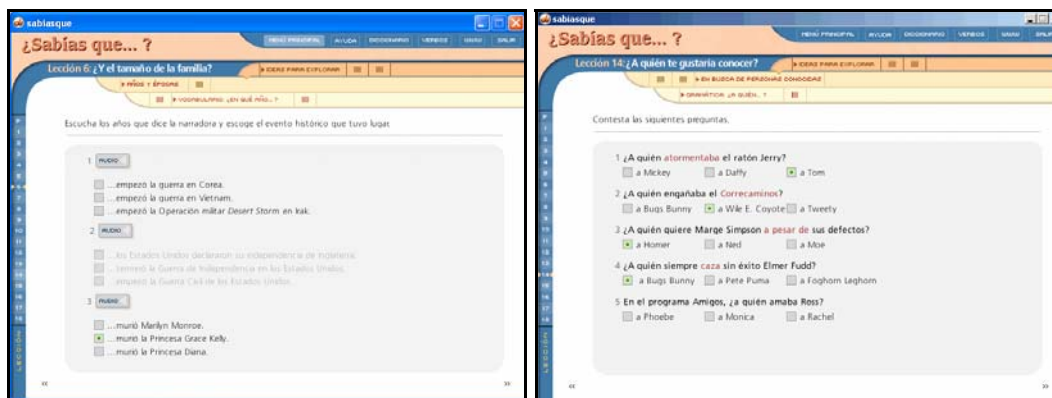


FIGURA 4.1.28.5. Ejemplo de “diálogo” con el usuario, al pie de cada frase.

La percepción de “diálogo” afectivo es aceptable, y proporciona *input* lingüístico añadido (comúnmente antónimos, enunciados corroboradores o similares). No obstante, el desarrollo informático es sumamente torpe: todos los mensajes son estándar (lo cual puede pasar inadvertido si no se repite el ejercicio), pero –más grave a efectos de afectividad– se pueden activar aunque no se haya contestado la pregunta o se haya contestado mal (y en este caso, la solución de programación informática es medianamente simple).

Otros “guiños” a la complicidad y la afectividad con el usuario (que no abundan en una obra austera, sobre todo en el tratamiento de lo gráfico) son las alusiones a la “actualidad” (y de la realidad propia del estudiante, de su conocimiento del mundo, no el de la realidad hispana): algunos ejercicios se articulan sobre personajes o acontecimientos famosos con un objetivo distinto, esto es, no vinculados al propio personaje. La decisión no está exenta de riesgo, ya que la respuesta puede aparecer condicionada por ese conocimiento del mundo.



FIGURAS 4.1.28.6. y 4.1.28.7. En la pantalla de la izquierda la audición de números (años) debe ser puesta en relación con diversas efemérides (inicio de la guerra de Corea, de Vietnam o de la operación “Tormenta del desierto” en Iraq; la fecha de la muerte de Marilyn Monroe, Grace Kelly o Diana de Gales). En la pantalla de la derecha, de trabajo sobre la forma ¿A quién? se vincula con personajes como Tom y Jerry, Bugs Bunny o los Simpsons.

Hemos puesto de relieve arriba el notable valor que el cedé ofrece al significado, a la comprensión para el trabajo de lo formal. A pesar de ello hemos de señalar que *¿Sabías que...?* incurre en paradojas e incongruencias, precisamente en uno de los contenidos en el que podría ser esperable una buena eficacia: la comprensión lectora. El cedé carece de textos propiamente dichos, esto es, de entidad suficiente o con propuestas de trabajo no vinculadas esencialmente a lo léxico o a lo gramatical: en estos casos la extensión oscila entre la frase o un enunciado más o menos breve. Los únicos textos de mediana extensión se encuentran en el libro de texto y a ellos remiten las instrucciones de las actividades, de manera que el usuario debe disponer de su libro para completar unas pocas preguntas (el libro propone también otras preguntas de comprensión), lo que constituye un sinsentido

mayúsculo. Las tablas apuntan además que las preguntas contenidas en el cedé inciden sobre comprensión selectiva, de modo que el recurso a la memoria, al recuerdo de la lectura, no puede estar contemplado. Y sobre este particular añadir que estos textos se vinculan esencialmente a contenidos culturales (se asocian a la sección *Vistazos culturales*), lo que parece explicar ese trabajo de localización próxima a lo literal de datos como único desarrollo de la comprensión... Con todo, ésa es la tónica empleada en otros casos en que se propone una lectura, como ya anunciábamos en la subsección *Antes de ver*. Gran paradoja, pues, el tratamiento de la comprensión lectora en estas propuestas, en contraste con el trabajo gramatical (y léxico) que, aunque basado en unidades menores, exige un buen ejercicio de comprensión lectora para encajar lo formal.

La configuración de esos textos (ausentes) lesiona la sección *Vistazos culturales*, convertida en un par de pantallas de pocas preguntas y respuestas inmediatas, pero también la capacidad de establecer puentes sólidos con el concepto cultural de la obra, especialmente rico con las aportaciones audiovisuales de *Los hispanos hablan*. En efecto, el conjunto de textos –ausentes, insisto– se decanta por unas aportaciones transversales: el socorrido y a menudo torpe repaso de los países hispanos que caracteriza muchas obras es reemplazado aquí por un conjunto de temas<sup>138</sup> interesantes y atractivos, ilustrados por varios países hispanohablantes. El contraste entre ellos está implícito (recuérdese que el trabajo de explotación es raquítrico), y se podría haber puesto en relación con el contraste explícito que se ofrece en *Los hispanos hablan*, basado en la comparación que un grupo de hablantes nativos realizan entre su propia cultura y la de los Estados Unidos, donde residen. Un potencial inexplorado, apto para el disco (recuérdese que el libro carece de vídeos), y que subraya algo ya apuntado arriba: que no parece existir un papel determinado para este cedé, ni siquiera en su calidad de material complementario.

Finalmente, y por lo que se refiere al trabajo con el léxico, las tablas revelan que el trabajo propuesto parece ser más efectivo cuando no se formula como tal trabajo de vocabulario. Con frecuencia algunos ejercicios gramaticales exigen un componente léxico importante, y viceversa. En esos casos los contextos suelen ser más ricos, y el trabajo con el significado más efectivo (es el caso, por ejemplo, de la muy sensata subsección *Lenguaje Paso 1*, tras la audición). Con todo, los repertorios de trabajo en el cedé son bajos, la selección de piezas incluye unidades insólitas (algunas de ellas detalladas en las tablas) y, entre otros aspectos, la capacidad de retención es cuestionable.

---

<sup>138</sup> Los siguientes: la vida diaria en el mundo hispano, la música y la danza, el folclor, el bilingüismo, el mestizaje, la inmigración y la emigración, la globalización, la civilizaciones prehispanicas, el indigenismo, el medio ambiente, las ciencias, la economía, la moda, la revolución y la guerra civil, y el futuro del español en los Estados Unidos. El tratamiento es a menudo anecdótico, pero aceptable para un curso inicial.

Hasta aquí el resumen de los datos obtenidos sobre *¿Sabías que...?*, que –con la excepción señalada de las muestras de lengua, por lo demás exigibles a cualquier obra pero notables en cualquier caso– no parecen brindar grandes aportaciones al soporte, ni en lo técnico ni en lo didáctico.

#### 4.1.29. *Sol y viento. Beginning Spanish*

(ANEXO 1, PÁGINA 630)

Una telenovela –producto al parecer esencialmente hispano– para el aprendizaje del español. Un reclamo de antemano original en un momento en que el género triunfaba no sólo en Latinoamérica sino también, traducidas, en muchos países, incluidos los Estados Unidos, donde por primera vez se procedería en 2006 a la adaptación de un original colombiano (*Betty la fea*, con una producción a cargo de la actriz mexicana Salma Hayek) a una versión norteamericana (lo habitual había sido lo contrario), que circularía paralelamente a las muchas que emitían los poderosos canales hispanos en ese país.

En ese marco habría que situar *Sol y viento*, una película completa de 90 minutos<sup>139</sup> de duración –una gran inversión económica en producción– que articula este proyecto para estudiantes iniciales, fechado tan sólo un año más tarde de que uno de sus autores, Bill VanPatten, firmara otro método para el mismo público meta, *¿Sabías que...?* Será pues razonable valorar la progresión entre ambas obras, un dato que escapa a las tablas de análisis pero que abordarán estas páginas. En cualquier caso, se anticipa que el cederrón no contiene el conjunto de ese material audiovisual, sólo un repertorio de segmentos, que serán los sometidos a análisis. Tampoco se analiza la inscripción o no de esta telenovela al perfil que se ha descrito como inherente al género (véase Rojas Bez, 1992).

---

<sup>139</sup> La mayor parte de los capítulos de la película están disponibles en YouTube desde 2008, presumiblemente emplazados por la misma editorial: <http://www.youtube.com/user/solyvientospanish>, en versión subtitulada. Y ello a pesar de que la serie ha dado luz a nuevos productos, como *Sol y viento en breve* (2007) o *Lights, Camera, Spanish*, un DVD y un libro (McGraw-Hill, 2006), que incluye y trabaja, respectivamente, los 90 minutos de la película *Sol y viento*, eje central de la obra, aunque en ese caso enfocado en la práctica conversacional: un trabajo de corte muy convencional –aunque seguramente motivador– basado en preguntas de comprensión en un material impreso, en el que abunda el inglés. Recuérdese que entre nosotros, *Es español* retomaba la idea de teleserie –episodios en vídeo con continuidad argumental–, si bien en aquel caso, paradójicamente, la inspiración procedía de algún modelo norteamericano, tipo *Friends*. Un dato curioso que merecería mayores indagaciones; la obra norteamericana opta por asociaciones con la lengua meta, mientras que el producto español se centra en la presumible L1 del estudiante.

La primera observación inmediata –y el primer diferencial con *¿Sabías que...?*– es la gran calidad gráfica del conjunto. El producto abarca la pantalla completa y se acomoda incluso a las de gran formato panorámico. El resultado más inmediato es que los contenidos pueden disponerse con eficacia en la pantalla y eso va a paliar algunas de las carencias detectadas en aquel cedé, como la provisión de mensajes de retroalimentación y, desde luego, la legibilidad más básica. Además, el entorno aparece como mucho más amigable, a pesar de que la elección de colores no siempre resulta adecuada (algunos textos en color blanco sobre un fondo gradado en verde, sin suficiente contraste en las partes más claras; o al revés, si los textos son oscuros).

La configuración de la obra de la obra es un tanto rígida y monótona: un prólogo (básicamente en inglés como familiarización con la obra) y nueve “Episodios”, cada uno de ellos con dos lecciones (A y B). En cada una de las lecciones, una estructura repetida: *Cinemateca*: la presentación de una primera secuencia de vídeo y las llamadas *Primera parte*, *Segunda parte* y *Tercera parte* <sup>140</sup>. A su vez, las “partes” están divididas en tres secciones (una pantalla en cada caso): *Vocabulario*, *Gramática* y *Sol y Viento*, esta última con una nueva secuencia de la película. La estructura es perfectamente clara, pero ofrece una cierta sensación de parquedad debido al limitado número de pantallas, el tono de repetición y el carácter mecánico de algunos de sus ejercicios de vocabulario, y también de indeterminación en las tres “partes” y subsecciones de las lecciones. Y con ella, una descompensación de los contenidos presentados en relación con la complejidad de su adquisición (el cedé, por ejemplo, sobrevuela, y desde lejos, los tiempos de pasado y el contraste entre los mismos). Se trata, ciertamente, de la misma estructura del libro de texto, pero en él la presencia de contenidos extensos con objetivos explícitos (las lecciones rebasan las 30 páginas) explican esa segmentación.

Igualmente son de observación inmediata la falta de contenidos productivos: de nuevo se omiten pantallas de grabación o de escritura en cualquier modo. Pero no sólo eso: el cedé carece de lecturas propiamente dichas y de sección específica de trabajo cultural (aunque sí se encuentra presente en el libro), un rasgo marcado de la obra previa y casi inherente a los productos norteamericanos. Sólo se incluye ahora, como parte del menú permanente, pero innecesario, un repertorio de mapas de los países hispanohablantes con datos básicos como la población, la capital, la moneda, las exportaciones, la bandera y similares (conjunto retomado de otra obra de esta misma editorial).

---

<sup>140</sup> La única excepción es la lección final (9B), con sólo dos partes.

Más allá de la expresión oral y escrita, la parquedad del conjunto se extiende además a la comprensión lectora y al trabajo cultural, de manera que *Sol y viento* es una de las obras analizadas con menor número de tablas desarrolladas.

En relación con las lecturas, de nuevo recordar el pobre papel que desempeñaban en *¿Sabías que...?*, totalmente ausentes del soporte. Tal vez sea ésa la razón que determina que *Sol y viento* renuncie a proporcionar lecturas. Los textos que se presentan, que a menudo exigen una operativa capacidad de comprensión e interpretación, son enunciados breves (en ocasiones sólo una frase) a modo de diálogos, y en ellos se apoya gran parte del trabajo gramatical y léxico.

Y en este repaso de generalidades obvias, un estrechísimo y muy significativo control de la navegación. Si en *¿Sabías que...?* era el desconcierto de los menús y submenús los que decantaban al usuario por una navegación lineal, en *Sol y viento* son los propios mensajes del programa los que dan lugar a ese mismo recorrido. A pesar de que la selección inicial es libre (aunque no bien documentada), al completar correctamente las actividades de la pantalla el programa felicita al usuario y le indica que puede pasar a la siguiente sección (recuérdese que sólo hay una pantalla por sección), a la siguiente parte (tres partes en cada lección) o a la siguiente lección: el cuadro de ese mensaje incluye una flecha activa que le conducirá a la pantalla siguiente, sin necesidad de activarla en el menú, muy visible por lo demás.

Como sucede con otros productos, no hay en *Sol y viento* detalle, ni siquiera enumeración, de los contenidos de las lecciones: el material impreso es la fuente primera de información. Con él, es posible confirmar que la secuenciación adopta también algunos riesgos (la introducción temprana del indefinido –lección 4–, por ejemplo) y que alcanza contenidos emplazables en el B1 – Umbral europeo. También se detecta una impronta funcional que sin embargo no parece obvia en el cedé, entre otras razones porque el reducido número de contenidos (a pesar de que el cedé no usa un tercio de su capacidad) impide establecer una conclusión fundada.

Es presumible entender que el contenido audiovisual posee un peso relevante en el conjunto de *Sol y viento*. Sin embargo, la decisión de presentar únicamente segmentos breves en el cedé y con una explotación también parca parece descompensar esa idea. Aunque es “reconstruible”, no existe continuidad en el argumento, lo que a priori sólo quedaría justificado si la segmentación respondiera a la presentación de exponentes muy obvios de los contenidos gramaticales abordados en las dos pantallas previas a la de visualización. Pero no es el caso, o no lo es de manera obvia ni tampoco con frecuencia (a pesar de que desde el libro de texto se remite al cedé), de manera que el material

audiovisual aparece “descolgado” de la secuencia didáctica..., acrecentado además por el hecho de que aquí carece del vínculo cultural que tenía *¿Sabías que...?* con la serie *Los hispanos hablan*, aglutinadora argumental y recuperadora de al menos las secciones léxicas de las unidades.



FIGURA 4.1.29.1. Pantalla inicial, *Cinematoteca*, que abre todas las lecciones. En este caso (Lección 1A), se ofrece la transcripción y un constante apoyo en la traducción (los términos marcados en amarillo), que prácticamente anulan el concepto de aproximación a la audición.

Lo recogido por la correspondiente tabla de análisis nos permite establecer una completa caracterización del tratamiento de la comprensión auditiva. Además del carácter sesgado que acabamos de apuntar, en el cedé destacan otros aspectos. El primero de ellos es un tratamiento singular de la comprensión global, incluida la impresión general (y visual) del segmento de vídeo, que persigue una aproximación a otros segmentos de la lección o una interpretación básica del diálogo. En cualquier caso, más allá de la descodificación estrictamente lingüística, y en ocasiones hasta lejana a la misma. Se formulan en este sentido preguntas como: si los dos protagonistas se sienten atraídos, si un determinado personaje parece antipático... y propuestas similares, que se suelen emplazar en el primero de los visionados (la sección *Cinematoteca*). Los planteamientos, razonables en esta previsualización, son prácticamente inéditos ya no en los cederrones sino en la explotación de los materiales audiovisuales en general.

Siguiendo con el trabajo de comprensión auditiva, subrayaremos que, como el resto del cedé, es pobre. Los clips son mayoritariamente breves (en torno al minuto de duración, aunque algunos fragmentos rondan los 10 o 20 segundos), todo el trabajo se concentra en una sola pantalla (aunque en ocasiones el fragmento puede repetirse en otra de las “partes”, sin que la nueva pantalla aporte grandes diferencias sobre el trabajo previo), y en



ocasiones esos ejercicios son muy reducidos, o mecánicos (de reconocimiento fónico apoyado en texto), y ciertamente menos arropados que los que incluía *¿Sabías que...?* En los pocos casos en los que el *input* lector del ejercicio es más extenso o se incrementa el número de preguntas, la visualización en pantalla resulta considerablemente deficiente.

El tratamiento de los ejercicios relacionados con las audiciones es variado, aunque no pueden establecerse vínculos entre los tipos y su efectividad. Con mecanismos de selección múltiple (desplegable o no) y de *drag and drop*, el programa propone la traducción de términos (se ofrecen tres opciones en inglés para una de las formas oídas en español, y en algún caso a la inversa), en la mayoría de los casos con una invitación a inferir esa traducción a partir del contexto), ordenación de los párrafos (intervenciones de un diálogo), ordenación –también mediante el procedimiento de arrastrar y soltar– de las palabras de una frase, preguntas de verdadero o falso, completar los huecos de la transcripción del fragmento y otras similares relacionadas con comprensión selectiva, y también –en algunos casos y distanciadas gráficamente de esas series–, una o dos preguntas próximas a lo que podríamos entender como interpretación, ahora ya más fundada en lo lingüístico, de factura sensata.

Por otra parte, *Sol y viento* carece de los audios breves que articulaban un buen número de los ejercicios gramaticales (y de léxico) en *¿Sabías que...?* y que se habían revelado como eficaces para el procesamiento. Se ignoran las razones de esta decisión, y si es que procede de la evaluación por parte de los autores del rendimiento de aquel material.

Por lo que respecta a la retroalimentación, su caracterización se asemeja a la establecida para *¿Sabías que...?*: desconcertante aparición irregular (aunque habitual en la sección *Cinemateca*, a pesar de ser la de menor “riesgo” en tanto que se concibe como de aproximación al material auditivo) y localización también irregular (en ocasiones eclipsada por el mensaje de fin del ejercicio<sup>141</sup> y paso a la siguiente pantalla). Sus contenidos pueden referirse tanto a respuestas correctas como incorrectas, pero a menudo el nivel de lengua empleado es superior al que era objeto de trabajo.

---

<sup>141</sup> En efecto, en los raros casos en que ofrece retroalimentación puede suceder que el texto ofrecido para la última de las preguntas (situada en el margen inferior izquierdo de la pantalla y de visibilidad limitada) coincida con el mensaje (central, superpuesto, y de mayores proporciones) de felicitación e invitación a seguir la secuencia (subsección, “parte” o lección). Esta programación (que se podría haber articulado con una demora) parece ignorar, despreciar en cierto modo, el contenido y el concepto mismo de la retroalimentación.



FIGURA 4.1.29.2. Ejemplo de comprensión global, que requiere de cierta capacidad de interpretación aunque fundada en una selección léxica un tanto difícil (*dilema*, *sentir un peso*) y no siempre rentable, con la retroalimentación correspondiente (el cuadro inferior de la izquierda de la pantalla). El programa brinda esa retroalimentación tanto para respuestas correctas como incorrectas, aunque exclusivamente en este tipo de pantallas, de aproximación.

Considerando lo relatado hasta ahora parece que la gran apuesta audiovisual de *Sol y viento* actúa casi como un lastre sobre la concepción didáctica de la obra, cuando menos en lo presentado en el cedé... Tratándose ambas de grabaciones realizadas expresamente para fines de enseñanza de la lengua, las series de *Los hispanos hablan* se mostraban mucho más flexibles para acercar los enunciados a los objetos de trabajo, algo que el esquema argumental de la película y la ausencia de otros audios impiden.

Unos apuntes antes de referirme al concepto de trabajo gramatical del cedé. Los datos sobre gramática, por usar un término neutro, se hallan presentes, en distintas medidas, en el propio cedé, que revisaremos a continuación, en el manual de clase, donde alternan explicaciones y ejercicios (cuyo análisis no tiene cabida en este estudio) y también –es ésta la novedad– en la página web de la editorial<sup>142</sup> para, exclusivamente, *Sol y viento*. La

<sup>142</sup> [http://higher.ed.mcgraw-hill.com/sites/0073513121/student\\_view0/grammar\\_tutorials.html](http://higher.ed.mcgraw-hill.com/sites/0073513121/student_view0/grammar_tutorials.html), de acceso gratuito para visualización y descarga, incluidos –en otra sección– todos los audios del libro. Tras el rastreo de otras páginas de productos de la editorial, parece que *Sol y Viento* es la única obra que cuenta en la fecha de consulta [agosto de 2010] con los recursos que se describen. En otros casos, este tipo de trabajo se articulaba a través de la plataforma Quia, de acceso limitado y, generalmente, posibilidades reducidas, muy fundadas en lo estructural (<http://www.quia.com>). En el mercado español, las propuestas son por el momento tímidas, muy limitadas; entre las más recientes, la presentada por la Editorial Difusión para la serie *Aula* (<http://aula.difusion.com>), insuficiente en cantidad de información y actividades, algunas de ellas de resolución mecánica, de torpe interacción y de dudosa concepción (corrección de textos u ordenación de palabras en la frase, por ejemplo). Actividades esencialmente

cantidad de información que alberga esa página es ingente y si se hace referencia a ella ahora es porque todo los contenidos gramaticales están presentados como archivos *Flash*, un formato común en la internet, pero también en soportes como el cederrón, pero no en el que aquí se analiza. La sección es descrita del siguiente modo:

Called *Gramática en acción*, these engaging tutorials will help reinforce grammar that you have already learned, and will allow you to practice what you know in a fun, interactive format. These tutorials were designed to play on video iPods™ or any portable media player capable of handling M4V files.

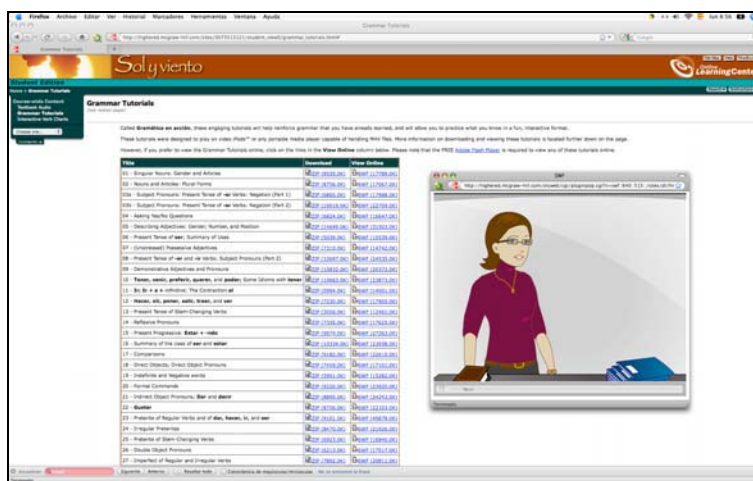


FIGURA 4.1.29.3. Visualización del repertorio de datos gramaticales de la web de *Sol y viento*. En la pantalla pequeña, el contenido del archivo *Flash* seleccionado (en todas las pruebas, la carga resultó muy lenta).

Sin embargo, poco o nada hay de interactivo en ese material (ni tampoco de divertido), a lo sumo alguna pregunta sobre los ejemplos seguida de una pausa para que el usuario genere la respuesta. Finalmente –a los pocos segundos–, el programa proporciona la forma esperada de la misma. Una concepción muy restringida de lo informático, sin duda. Como también lo es el hecho mismo de que estos archivos se articulen como una suerte de clase magistral con explicaciones, en ciertos casos muy tradicionales<sup>143</sup>, con predominio del inglés (incluidos segmentos intermedios y avanzados, donde el cedé usa el español de modo exclusivo) y también con un fuerte componente metalingüístico (por lo demás posiblemente no demasiado efectivo para estudiantes anglosajones). La “docencia” corre a

tradicionales amparadas, según consta, bajo el epígrafe genérico de “web 2.0”. Todo ello permite intuir que el discurrir de la ELAO en los cauces de la internet no aporta novedades significativas y que un buen número de las consideraciones (y tal vez recomendaciones) de esta investigación se puede extender a los entornos de la red.

<sup>143</sup> A título de ejemplo: *The Spanish Subjunctive mood expresses things that are more subjective* (archivo 37A de la url citada en la nota previa).

cargo de un dibujo animado de una profesora, que se alterna con un uso de la pantalla como pizarra de aula para escribir conjugaciones y ejemplos, visualmente farragosos, que exigen que se detenga la reproducción del archivo para poder procesar (o al menos leer) la información presentada.

Este paréntesis sobre unos contenidos no presentes en el cedé nos permite hacernos una idea sobre el posible devenir de algunas propuestas editoriales. Con las reservas oportunas pues la información es escasa, los materiales descritos parecen estar fechados en 2009 [última fecha de consulta: agosto de 2010], de modo que constituyen un desarrollo posterior de *Sol y viento*. Sin embargo, un análisis muy sumario de los mismos parece revelar aportaciones muy dudosas en lo didáctico y someras en lo técnico (la reproducción en un iPod no deja de ser un *gadget* irrelevante sin otras intervenciones de mayor calado pedagógico y desde luego una especie de “secuestro” de un aparato pensado para el ocio). Unos planteamientos como los que exhibe esta *Gramática en acción* de *Sol y viento* podrían perpetuar el lado más romo de la ELAO, con baja o nula interacción (entendida sobre todo en la capacidad del usuario para manipular y negociar la lengua aportada) en un modo que se aproxima a un curso televisivo, de recepción preferentemente pasiva.

Estos materiales parece que tienen o tendrán (la información es escasa) su encaje en la plataforma *Centro* (<http://www.mhcentro.com/books>), desarrollada por la editorial McGraw-Hill y Quia, en lo que pretende ser un centro de aprendizaje de lenguas *online*, y en el que se prevé la intervención de tutorización humana bajo determinadas herramientas insertas. Resulta curioso –y ambicioso– que no se formule como un “curso”, en el modo en que lo es por ejemplo el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes, sino que todos o la mayoría de los manuales de la editorial dispongan de su propio desarrollo.

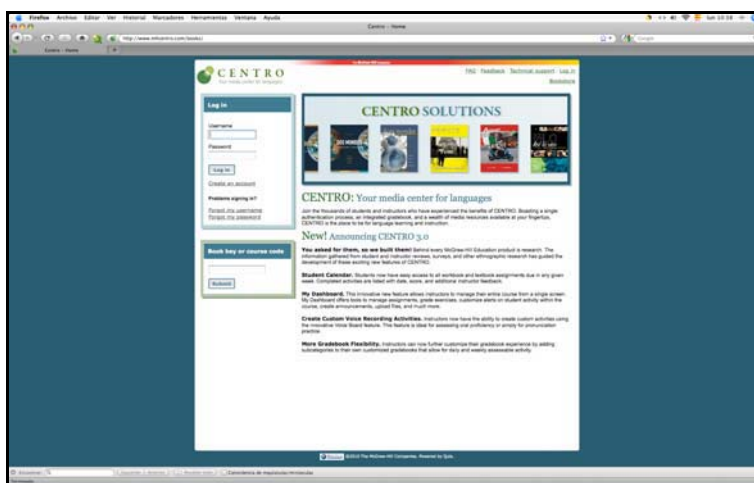


FIGURA 4.1.29.4. Página web de Centro. En la parte superior, el repertorio de libros de texto de McGraw-Hill que disponen de desarrollo (en diferentes modos) en la plataforma. En todos los casos es posible acceder a una muestra ejemplo operativa (al menos en su formulación de retroalimentación automática, aunque medianamente personalizada).

El concepto que representa *Centro* (como uno de los ejemplos más evolucionados de la enseñanza *online*) exige un análisis y valoración propios, que no son objeto de este trabajo. Sin embargo, y si la referida y extensa *Gramática en acción* ejemplifica el concepto de lo que puede hallarse tras esa plataforma, debiéramos concluir que el tratamiento de lo gramatical en el cedé de *Sol y viento* (y en otras obras) posee, aun con sus limitaciones, un mayor rendimiento didáctico, que detallamos a continuación.

*Sol y viento* carece, en el cedé, de explicaciones gramaticales (de nuevo el material impreso es el referente), y sigue la estela de *¿Sabías que...?*, pero con carencias respecto a aquél, la más destacada, como hemos apuntado, el limitado repertorio de actividades. Comparte con su antecesor un tratamiento de la lengua que exige manipulación e interpretación, pero no alcanza la riqueza y la sutileza de aquél. Efectivamente, junto con actividades esencialmente mecánicas, conviven muestras de lengua extraordinariamente forzadas y otras de dudosa gramaticalidad, precisamente por su carácter forzado. Entre las primeras, casos como el diálogo de 2B, para abordar los demostrativos, presentado sin apoyo gráfico, lo que exige un esfuerzo singular de abstracción espacial: “¿Piensas que AQUELLAS en la mesa allá son bonitas?” / “No sé me gustan más ESAS en la mesa allí”). Entre las segundas, ejemplos para el trabajo con pronombres, con propuestas como “Si una persona SE HABLA mucho (*¿habla consigo misma?*), algunos creen que es loco”.

*Sol y viento* recupera un aspecto significativo de la obra previa: sus alusiones a la realidad inmediata del usuario, y se sirve también de dos procedimientos. El primero, la inclusión de una pregunta añadida al enunciado de trabajo; en ella, se propone que el usuario reaccione (solo se admite una respuesta afirmativa o negativa) ante el significado del enunciado que acaba de resolver. Por ejemplo, un enunciado sobre la expresión de rutinas concluye preguntando al estudiante si participa de esa rutina. La respuesta se retroalimenta con un pequeño texto de confirmación o interrogación que acostumbra a reformular el primer texto. Con todo no se subsanan los problemas anunciados para *¿Sabías que...?*: el tono mecánico de esos mensajes, que pueden ser activados sin necesidad de haber respondido la pregunta de trabajo. La percepción para el usuario puede ser desalentadora.

El segundo de los procedimientos (que a diferencia del anterior simultanea en las secciones de *Gramática* y también de *Vocabulario*) es la apelación a la realidad cotidiana del usuario. Quiere esto decir que la justificación de una pieza léxica o una forma gramatical reside en la realidad misma, la del mundo del estudiante. Las propuestas recurren con frecuencia a la vida universitaria, pero también al mundo de la comunicación, en especial la televisión norteamericana (teleseries como *South Park*,

*Friends*, *CSI Miami* y *That's 70's Show* o las cadenas televisivas PBS, ESPN y CNN), con su germen de caducidad inherente.



FIGURA 4.1.29.5. Apelaciones a la realidad del estudiante para trabajar la descripción del carácter, con alusiones, entre otros personajes públicos, a Mike Myers, Oprah Winfrey, Bill Clinton o Britney Spears.

Obsérvese en la pantalla el trabajo de asociación léxica con el dibujo, y del conjunto con la realidad externa. Obsérvese también el redactado incorrecto de *parece/n mucho a* (sin ser abundantes, el cedé no está exento de errores y erratas).

Las irregularidades e indecisiones que han puesto de relieve las tablas se reproducen en el trabajo léxico: de nuevo muy limitado, con selecciones cuestionables, por razones diversas (se asocia *enérgico* con *deportista* o se propone *gregario* como adjetivo de caracterización, ambas al inicio del en la lección 1B). De modo parecido (Lección 8B) se propone que el usuario determine si “Es lógico” / “No es lógico” el contenido de una frase, cuya respuesta en muchos casos se determina en función de verdad / falso (véase la figura 4.1.29.6.).

También los modos de proceder con el léxico son irregulares e indecisos. Cuando el diseño de las actividades responde a procesos de interpretación, bien asentados en el significado, es posible confirmar la consistencia didáctica del trabajo, tal y como habíamos señalado para *¿Sabías que...?*, subrayando además su novedad. Sin embargo, en *Sol y viento* menudean propuestas más insólitas, de cuestionable rendimiento didáctico, al menos en su formulación.

Así sucede con las cartas concebidas como *matching cards*, que proponen piezas (números, por ejemplo) con escasa capacidad de retención con el medio con el que se usan. Igualmente, las asociaciones de familias léxicas, conceptualmente bien planteadas, acostumbran a estar mal resueltas con juegos de factura innecesariamente compleja (en la medida en que no contribuyen a la adquisición). Por fin, otras propuestas, especialmente

las basadas en definiciones, pueden resultar extremadamente complejas si la competencia léxica no ha sido ganada en el trabajo con el material impreso.

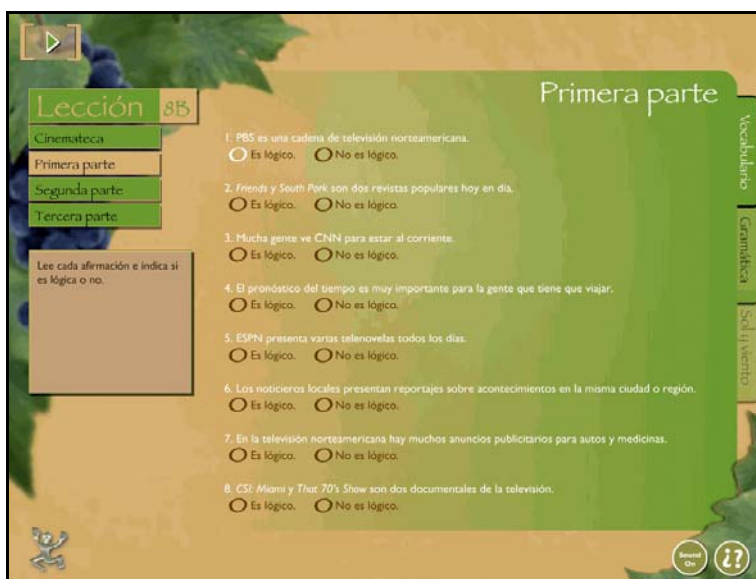


FIGURA 4.1.29.6. Propuesta de trabajo de *Vocabulario* articulada sobre la información y los medios de comunicación en una de las lecciones finales del libro y que se apoya en la realidad social del estudiante, presumiblemente conocida. Sin embargo, la rigidez con que es presentada la estructura *Es lógico / No es lógico* (vinculada a los contenidos gramaticales de la lección, el subjuntivo) desvirtúa el conjunto ya que no resulta consistente.

Con todo, y como he apuntado arriba, el problema del tratamiento del léxico se sitúa en la dimensión del conjunto de la obra, y singularmente el papel de lo auditivo (audiovisual). El vocabulario presentado (reducido) no reaparece en la obra, con lo que la retención, el uso e incluso la comprensión en nuevos contextos no reside en el cedé.

Lo dicho es válido también para componentes gramaticales y funcionales, que no encuentran otras formulaciones que las de la propia sección, insuficiente sin duda. Sirva como ejemplo el desarrollo de la lección 2B en la que se presenta vocabulario relacionado con las compras (especialmente prendas de vestir); sin embargo, en los vídeos de esa lección son detectables las presentaciones y la situación y localización en el espacio, pero no el vocabulario citado.

Decepción, por consiguiente, en los resultados que arroja el análisis de este cedé (no se cuestiona la validez de la serie ni del conjunto del material audiovisual, no incluido en el mismo), lastrado posiblemente por la telenovela que le da título. *Sol y viento* supone, sin duda, un paso atrás en lo didáctico en relación con *¿Sabías que...?*

### 4.1.30. *Spanish for everyone*

(ANEXO 1, PÁGINA 652)

Un cedé<sup>144</sup> veterano, fechado en 1997, que mantiene en buena medida su actualidad tecnológica (sus prestaciones son numerosas y notables) y también didáctica (en los presupuestos en que se mueve). En efecto, los objetivos latentes del producto están bien circunscritos y en ese sentido resultan eficientes: entornos y situaciones relacionados con el mundo de los viajes turísticos para usuarios norteamericanos y canadienses sin conocimientos previos de español (el idioma vehicular del producto es el inglés, y en sus referencias ignora a otros anglohablantes –a pesar de estar editado por una compañía británica– y elude también cualquier referencia a Cuba, si bien el resto de países latinoamericanos y también España cuentan con alguna). En este sentido, conviene destacar en primer lugar que si bien los contenidos no son muchos –se ciñen a unas pocas áreas– sí existen numerosas y originales formas de abordarlos y de propiciar la reaparición, y entre aquellos se percibe un predominio importante de lo auditivo y lo oral.

La estructuración de la obra es amable y agradable, y además con una buena resolución gráfica en los documentos audiovisuales a pesar del carácter temprano de la misma (el peso de los archivos –la comprensión de archivos audiovisuales estaba poco desarrollada en esas fechas– hace que el producto se reparta en tres cedés). El planteamiento recuerda a los juegos educativos que se popularizaron por aquellos años y retoma algunos de sus modos de operar: personajes que se dirigen verbal y visualmente al usuario, con enfoques y primeros planos frontales de los mismos para incrementar la sensación de intervención<sup>145</sup>. El procedimiento resulta considerablemente válido y en cualquier caso coherente con los planteamientos del cedé.

Debido a su complejidad técnica, la navegación no resulta del todo sencilla, a pesar de que diversos personajes y una sistema de ayudas, siempre en inglés, y unas pantallas muy visuales lo facilitan. En efecto, tras registrarse, el usuario accede al menú principal, configurado como una serie de habitaciones, y que detallaremos a continuación. Ese primer menú consta de cuatro grandes bloques: el *Language Studio*, el *Travel Lab*, la *Game Room* y el sistema de ayudas.

---

<sup>144</sup> Existe un juego para consola portátil (tipo Nintendo) con idéntico título, publicado por Activision. El producto, dirigido a un público infantil, promueve el aprendizaje del español con unos dibujos animados parte de unas premisas consideradas racistas hacia los mexicanos: de hecho, un chico norteamericano viaja a México para recuperar su consola, que le ha sido robada por un niño mexicano hijo de un narcotraficante. Los contenidos del mismo y del que aquí se analizan no guardan ninguna relación.

<sup>145</sup> La editora tiene en su catálogo títulos en esa línea, como las series *Carmen Sandiego*.





FIGURA 4.1.30.1. Menú inicial de *Spanish for everyone*.

a) El *Language Studio* es, en rigor, el bloque de exposición a las situaciones / *inputs* y consta de nueve secciones, ejes de todos los contenidos de los cedés:

- a.1) *Arrival (Immigration / Customs / Currency Exchange)*.
- a.2) *Getting around (Asking for directions / Taking a taxi, Taking the train or subway)*.
- a.3) *Lodging (Checking in / Room service; Checking out)*.
- a.4) *Meeting people (Introduction / Making friends)*.
- a.5) *Touring (Visiting a Museum / Visiting an Historic Site)*.
- a.6) *Eating out (Breakfast / Lunch / Dinner)*.
- a.7) *Shopping (Buying a souvenir / Shopping for clothes)*.
- a.8) *Unexpected events (Visiting a Doctor's Office / Loosing your Purse or Passport)*.

Cada una de estas secciones consta de tres apartados, con una carga diferente de trabajo y presumiblemente de dificultad: la primera, *Orientation*, consiste en la audición y repetición de palabras o frases breves o segmentos, todas ellas vinculadas entre sí, esto es, las palabras y los fragmentos son constituyentes de las frases breves que conforman el intercambio comunicativo de la sección; la segunda, *Situation*, es algo más pasiva: las mismas frases se inscriben en un contexto animado, en el que se dispone de varias opciones de observación (habla lenta o normal –si bien la catalogada como “normal” resulta lenta respecto a cualquier variedad del español–, transcripción y traducción) y finalmente *Communication*, propuestas interactivas con los enunciados que se han tratado, que incluyen habla (con cierta capacidad de interacción oral), comprensión auditiva y escritura basada en esa comprensión auditiva.



FIGURA 4.130.2. Ejemplo de una de las secciones del *Language Studio*, con diversas propuestas de observación / audición).

Como se ha apuntado, y como detallaremos más abajo, lo oral, receptivo y productivo, es la principal apuesta del producto.

b) *Travel Lab*, que consta de dos secciones bien diferenciadas, y cuya arquitectura es la más compleja y con mayores prestaciones de la obra:

b.1) Una sección “informativa”, variada (posiblemente muy dispersa), presentada como una secuencia de fotografías del mundo hispanohablante, narrada exclusivamente en inglés, con datos diversos que suelen recibir un tratamiento edulcorado. Se organiza en cuatro subsecciones:

- *The land*, datos sobre geografía y clima acerca de México, España y Suramérica, América Central y el Caribe.
- *The people*, datos sobre historia, artes, folclore, educación, religión...
- *Tourist attractions*, con lugares especialmente relevantes para un visitante sobre México –aztecas–, Perú –mayas–, España –Segovia, Ávila, Granada–, Puerto Rico, Barcelona –Sagrada Familia–, el Museo del Prado, playas...).

- *Travel tips*: generalidades visas, taxis, precauciones, señales de tráfico, recomendaciones<sup>146</sup>, kilómetros vs. millas, propinas, los tratamientos de usted / tú, regateo, sistema métrico, hacer una copia del pasaporte....

b.2) *Travel Simulations*: tres situaciones muy desarrolladas en las que el usuario interactúa en diversas situaciones (comporta el cambio de cedé). Los contenidos de esas situaciones recogen los correspondientes a las secciones de *Language Studio*, agrupadas ahora en series más amplias.

c) *Game Room*: tres secciones con juegos:

c.1) *Conquest*: un juego de vocabulario para uno o dos usuarios, con diversas opciones de dificultad y de desarrollo del juego (presentación del *input*): agrupaciones temáticas.

c.2) *Video Match*: una buena configuración del clásico *memory card*, encajado como fragmentos de vídeo que el usuario debe emparejar de acuerdo con su relación (pregunta y respuesta correspondiente, principalmente).

c.3) *Music Internacional*: un repertorio de nueve canciones mexicanas con transcripción y traducción opcionales, de las que se puede omitir la voz para crear un karaoke.

d) Tres ayudas / ficheros, a saber:

d.1) *Grammar*, que consta de breves contenidos gramaticales para un repertorio limitado de temas, en inglés con ejemplos traducidos.

d.2) *Dictionary*: disponible en español / inglés, e inglés / español, con audio, ordenado alfabéticamente con posibilidades de búsqueda y ordenación por áreas temáticas, incluida una pequeña guía de pronunciación asociada con el deletreo.

d.3) *Help*, una ayuda sobre todos los contenidos del cedé, técnicos y didácticos.

Del detalle de los contenidos, en general muy escasos, se extrae un conclusión principal: el importante trabajo que *Spanish for everyone* desarrolla en lo oral. Para ello se dota de un sistema de reconocimiento de voz que, a diferencia de los ofrecidos por otros productos aquí analizados, es razonable en sus prestaciones técnicas y es usado con eficacia. En efecto, son numerosas las situaciones en las que se propone al usuario que se sirva de la grabación y el reconocimiento de voz, en algunos casos como "práctica controlada"; así sucede con la sección *Orientation* del *Language Studio*, donde el programa califica como no aceptable, aceptable y excelente, con el código de colores de un semáforo, la

---

<sup>146</sup> Algunas de ellas singulares, como la compra de billetes primera clase en los trenes. Y aunque no son explícitos, se perciben ciertos recelos, en especial en todo lo relativo a la seguridad en los países hispanos.

producción (repetición) del usuario. En las pruebas realizadas, el funcionamiento fue sumamente correcto y las oscilaciones en el sistema de calificación guardaron relación con el nivel de comprensibilidad y de proximidad con el enunciado propuesto. En estos ejercicios controlados, el presentador ofrece una pista en caso de error: en pantalla aparecen las palabras que el usuario debe decir, aunque primero debe ordenarlas; el procedimiento puede dar lugar ciertamente a una reflexión sobre la producción esperada.

En otras secciones, la denominada *Communication* y también en las situaciones del *Travel Lab*, la interacción alcanza mejores cotas de “autenticidad” ya que desaparece la pequeña gráfica de corrección, y la eficacia de la comunicación se establece con los propios actores de las escenas y con el presentador del curso (figura que explica los ejercicios): el usuario dialoga con ellos y su competencia es acreditada si la conversación prosigue; si la producción no es correcta, el personaje puede repetir su parte de la interacción o manifestar que no ha entendido al usuario con un “¿perdone?” / “¿disculpe?”. Por su parte, el usuario también puede expresar que no ha comprendido la pregunta diciendo “¿perdone?” o “repita”; el reconocimiento de esa secuencia fónica por parte de la máquina da lugar a que el personaje, en efecto, repita lo dicho.

Se puede objetar que los intercambios parten de una secuencia memorizada y obviamente es cierto, lo cual no actúa necesariamente en menoscabo de esa percepción de interacción auténtica –conversaciones completas en el caso del *Travel Lab*– para un estudiante inicial ni tampoco para infravalorar la competencia del sistema de reconocimiento de voz y el modo en que sus prestaciones son utilizadas. Además, en estas últimas series de ejercicios, los programadores han realizado un esfuerzo para que la producción resulte más abierta: ante un intercambio en la aduana del tipo *¿Cuánto tiempo se va a quedar?*, el usuario puede producir cualquiera de las formas de expresión de tiempo que le han sido presentadas: *tres días, dos semanas, un mes*, y todas ellas son aceptadas (con todo siguen siendo muy pocas, ciertamente); por otra parte, la reacción de la agente de aduanas no es la misma si el usuario contesta “sí” o “no” –ambas aceptadas– a la pregunta *¿Tiene algo que declarar?*

La interacción “verosímil” de algunas de las intervenciones “abiertas” podrían deberse a la flexibilidad para aceptar frases no exactas, esto es, podría ser que el sistema de reconocimiento de voz active la aceptación o no del enunciado del usuario en función de unas palabras clave, no de la precisión del enunciado completo. Así se ha podido comprobar en algunas de las pruebas realizadas en las que se han aceptado enunciados grabados en los que sólo una parte del mismo era coherente, los sonidos eran próximos pero no exactos (*jabón / jamón*) o se generaron modificaciones (*los hijos y los niños* fueron aceptados, aunque sólo la segunda era la que el programa establecía; al igual que

*Mi habitación es la 214* en vez de *Mi habitación es la número 214*, forma ésta esperada). No obstante, el comportamiento del programa no ha sido igual en todos los casos, incluso se detectaron casos en los que la enunciación y pronunciación fueron correctas pero el programa las consideró como incorrectas.



FIGURA 4.1.30.3. Muestra del tipo de interacción en la sección *Travel Simulations*: el personaje se dirige al usuario, quien debe interactuar oralmente. Técnicamente los intercambios son algo lentos, pero el usuario no debe pulsar ningún botón para producir su mensaje: el micrófono se activa y reconoce la entrada de sonido.

En el otro extremo, las interacciones son, por supuesto, limitadas: se trata de un programa informático, no de unas interacciones entre seres humanos. Entre las mismas, ante la intervención inapropiada (o no reconocida por el programa aunque aceptable), el “interlocutor” puede solicitar la repetición del enunciado –el aludido “¿perdone?”– un par de veces, puede después optar por repetir la pregunta, pero finalmente la conversación avanzará como si el *input* del usuario hubiera sido el deseado... Con todo, con una mediana dosis de buena voluntad y cooperación por parte del usuario, la conversación completa puede avanzar con considerable cohesión.

*Spanish for everyone* se muestra extraordinariamente parco en contenidos (el conjunto de la obra no pasa de unas pocas docenas de frases en un conjunto –recordémoslo– de tres cedés, aunque seguramente la tecnología actual permitía aligerar el peso de toda esa información), pero desvela pautas de actuación didácticas más que notables. A las ya señaladas, convendría apuntar algunas más. La más sobresaliente, la atención explícita a determinadas estrategias de aprendizaje, singularmente las relacionadas con la comprensión auditiva (aunque también con la producción / interacción oral). La información corre a cargo en todos los casos del presentador, quien, siempre en inglés, anuncia el perfil de las situaciones, los contenidos previsibles, sugiere que el usuario

presente atención a palabras clave, la importancia de comprensibilidad frente a la corrección..., y asume además la tarea de dispensar retroalimentación positiva al usuario (es de alguna manera la “humanización” del programa). Igualmente interesante es el modo en que se amortigua la pobreza de la retroalimentación: la misma progresión en la conversación confiere autonomía y seguridad al estudiante. Todos esos componentes se ajustan perfectamente al perfil descrito del usuario meta.

Algunas observaciones finales, en la misma línea de consistencia pedagógica: el correcto uso de lo multimedia, por ejemplo en el uso de las imágenes, informantes y necesarias; la originalidad y sutileza didáctica con que se reconducen modelos de actividades tradicionales: el clásico *memory card* es resuelto como un *video match* o se da la vuelta al trabajo de selección múltiple para que el usuario determine quién es el emisor de un determinado mensaje, a pesar de que es cierto que la exposición / memorización previa de los exponentes puede desvirtuar los resultados (aunque no necesariamente el planteamiento).

Es posible concluir que la obra contiene ingredientes que requieren una mayor investigación, en este caso, y dado el papel protagonista del usuario, sobre la propia relación del mismo con el programa y su grado de satisfacción y de percepción de aprendizaje.

#### 4.1.31. *Sueña 1. Nivel inicial*

(ANEXO 1, PÁGINA 3)

Una de las muestras del corpus vinculadas a un método en soporte tradicional y también ejemplo de “curso”. Debido a la parquedad de la presentación del producto (a pesar de que su caja es de formato deudé, y por ello capaz de albergar un libretto más extenso), es difícil determinar la vinculación –o no– que se pretende establecer con el libro de texto (y el material de acompañamiento), entendido éste como instrumento típicamente de aula. El análisis de los dos supuestos se salda con resultados francamente pobres: si el usuario esperado es el mismo que utiliza el manual *Sueña 1. Nivel Inicial* (Anaya, 2000), no encontrará –tampoco el docente responsable del aula– nada nuevo: los mismos ejercicios, las mismas audiciones, las mismas tablas gramaticales, las mismas ilustraciones, los mismos textos... La única relación posible con el cedé es, en este caso, la repetición, y aun así, el cederrón se hallaría en desventaja pedagógica, como veremos a continuación, frente

al libro de texto (y su eventual uso en un aula reglada)<sup>147</sup>. En el otro extremo, si el usuario potencial, el discente, es por completo ajeno al manual citado, los contenidos del cedé le van a resultar insuficientes como curso, convencionales en interacción, nulos en retroalimentación y con dudoso en rigor académico, según los resultados obtenidos en las tablas de análisis, a las que remito. Cabe señalar que en el cedé no aparece la información “Método conforme al Plan Curricular del Instituto Cervantes”, que sí aparece en los libros de texto.

En su metamorfosis desde el papel al soporte digital, *Sueña 1* pierde parte de los atributos que hacían de él un libro de texto relativamente actual, y en esa pérdida se decanta hacia algunos procedimientos cercanos a lo audiolingual, al no haber sabido resolver ni tecnológica ni didácticamente algunos de los problemas que el trasvase de plataforma comportaba (en el supuesto que fuera necesario tal trasvase). Por citar un par de efectos únicamente: en primer lugar, desaparecen del cedé todas aquellas actividades y ejercicios que representaban interacción con compañeros en el aula para suplir determinados vacíos de información, del tipo “pregunta a tu compañero...”, “comenta con tu compañero...” (o incluso “pregunta a tu profesor/a”).

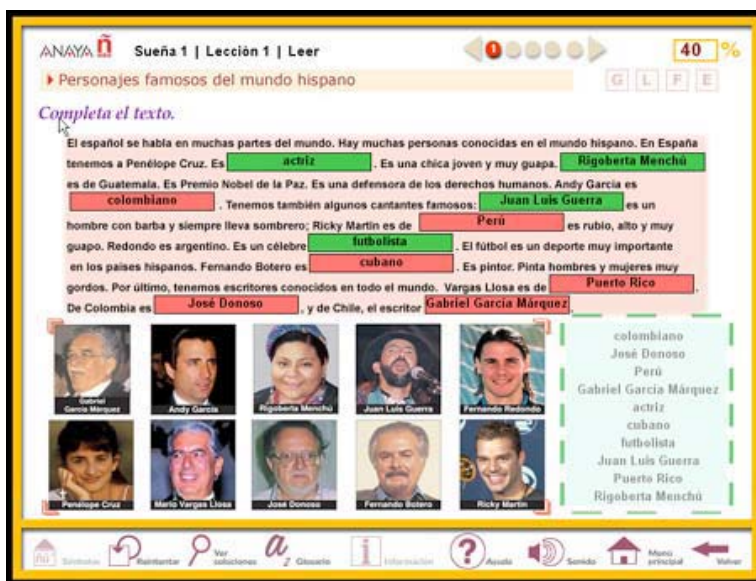
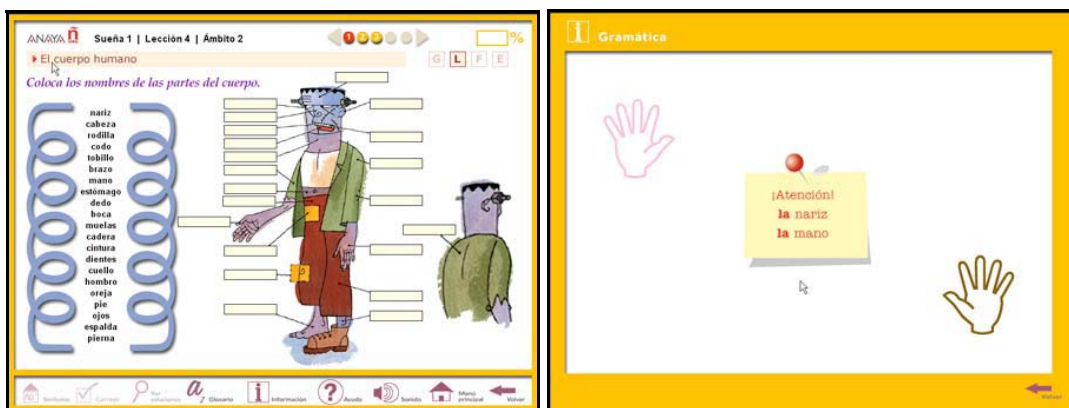


FIGURA 4.1.31.1. Ejemplo de ejercicio en el cedé *Sueña 1*, resuelto de modo correcto y coherente en el componente lingüístico (por lo demás adscrito a la Unidad 1, y por ello muy básico). No obstante, la falta de conocimientos extralingüísticos (el lugar de nacimiento de Andy García o José Donoso, por ejemplo) da como consecuencia un 60% de errores. El botón “i” de información o ayuda no está activo, de modo que el usuario no dispone de otro proceder más que el de tentativa-error, algo sin duda decepcionante, y tanto más en la primera unidad del cedé. Este tipo de situaciones son frecuentes en el producto.

<sup>147</sup> Lo cual no parece ser una novedad: Software developers often focus on transferring existing material to a computer-based medium. They sometimes assume that the educational thinking appropriate for print is also suitable for the computer and fail to see the pedagogical implications of the different processes involved [Beatty, 2003: 160].

Al margen de otras consideraciones, eso significa que el usuario puede verse imposibilitado para completar algunos ejercicios en tanto que no tiene a quién preguntar; así sucede con numerosos ejercicios (Unidad 1 / pág. 21 del libro de texto), donde en la versión papel, el estudiante dispone de la instrucción de preguntar a su profesor si no dispone del conocimiento extralingüístico para rellenar los huecos propuestos, pero no así en la versión cedé (véase la figura previa).

El segundo de los efectos indeseados es la escasa imaginación en la transferencia de los materiales al soporte multimedia –si es que en rigor puede ser calificado como tal, en tanto que parece renunciar a componentes como la hipertextualidad o la imagen en movimiento. Esa falta de imaginación se pone de manifiesto, entre otros casos, en el ejemplo que se documenta en el apartado 3.5. de la tabla 2 del Anexo I. El alumno debe clasificar palabras en trisílabas, bisílabas o monosílabas: en el libro (página 64), se propone como una audición, en el cedé, sin embargo, todas las palabras del audio aparecen escritas porque han de ser “arrastradas” (*drag and drop*) a la casilla correspondiente, de modo que el propósito de la actividad auditiva queda completamente desvirtuado, ya que se puede realizar la actividad sin reproducir el audio. Esas limitaciones en el trasvase a lo virtual se muestran no sólo en éste y en otros ejemplos similares sino también en los modos de interacción del aprendiente con el producto. La producción oral que en el espacio aula (al amparo del libro de texto) contaría con la tutorización del docente, en el cedé deviene una caricatura tecnológica con una presunta comparación entre curvas espectrográficas como procedimiento de valoración de la producción oral (por lo demás sólo referida a la pronunciación). Lo mismo sucede con la producción escrita o el tratamiento del léxico y la gramática.



FIGURAS 4.1.31.2. y 4.1.31.3. Ejemplo de ejercicio léxico (documentado en la tabla 7.3.12. en el Anexo I) y de la ayuda asociada, insuficiente sin duda.



Las mencionadas falta de apoyo en el aprendizaje (por parte del profesor o de los compañeros) y limitaciones de la transferencia a lo multimedia se acrecientan en el cedé cuando éste acoge aspectos francamente débiles del libro de texto. Así sucede, por ejemplo, con el tratamiento de lo cultural, con un predominio de generalizaciones reduccionistas. La eventual discusión en la clase queda relevada por afirmaciones categóricas, como el siguiente ejemplo referido a las costumbres de los españoles:



FIGURA 4.1.31.4. Los jubilados juegan a la petanca en los parques o los abuelos llevan de paseo a sus nietos son algunas de las verdades "absolutas" (en una articulación de verdadero / falso) que presumiblemente se infieren del trabajo cultural.

Los resultados de la tablas detectan asimismo ausencia absoluta de retroalimentación para las interacciones con el usuario, y además una cierta intolerancia e inflexibilidad ante opciones correctas o cuando menos aceptables en la actuación del aprendiente. Ello se debe a una pobre concepción de la tecnología del cedé (sólo una alternativa es considerada como válida), pero –seguramente más grave– a un deficiente diseño de la actividad en términos didácticos; esto es, si el programa (o el programador) no puede llevar a cabo una serie de requerimientos, es responsabilidad del responsable pedagógico modificar el ejercicio mismo. Valga un ejemplo (véase 4.3.6. en la tabla correspondiente a este producto, recogida en el Anexo I): el ejercicio de ordenación del diálogo propuesto admite más de una secuencia correcta. Comoquiera que el programa sólo da una por válida y descarta otras también correctas (véase la figura 4.1.35.1.), parece sensato que el responsable docente modifique los contenidos del diálogo para que, efectivamente, solamente exista una opción aceptable, y así hacer coincidir la respuesta correcta con la respuesta programada.

ANAYA Sueña 1 | Lección 4 | Ámbito 1 62%

Las compras G L F E

Ordena este diálogo.

E: ¡Ay, pues no sé, creo que la 44.  
R: ¿Qué tal le queda?  
E: Bien, ¿puedo probármela?  
E: A ver la 46 cómo me está. Sí, está muy bien.  
E: Me queda un poco estrecha. ¿Puede darme otra talla?  
R: Buenos días. ¿Qué desea?  
A: ¿Qué talla tiene?  
E: De seda, por favor.  
R: ¿Cómo le está?  
E: Muy bien. Me queda muy bien. Me la llevo. ¿Cuánto cuesta?  
R: Sí, claro.  
A: ¿Qué tal le queda?  
E: Me queda un poco estrecha. ¿Puede darme otra talla?  
R: Sí, le traigo la 46.  
E: A ver la 46 cómo me está. Sí, está muy bien.  
R: ¿Cómo le está?  
E: Muy bien. Me queda muy bien. Me la llevo. ¿Cuánto cuesta?  
A: 57,50 euros.

A: Buenos días. ¿Qué desea?  
E: Quiero una camisa blanca.  
A: ¿Qué talla tiene?  
E: ¡Ay, pues no sé, creo que la 44.  
A: ¿Cómo la quiere? De seda, de algodón, de...  
E: De seda, por favor.  
A: Aquí tiene. ¿Qué le parece?  
E: Bien, ¿puedo probármela?  
A: Sí, claro.  
A: ¿Qué tal le queda?  
E: Me queda un poco estrecha. ¿Puede darme otra talla?  
A: Sí, le traigo la 46.  
E: A ver la 46 cómo me está. Sí, está muy bien.  
A: ¿Cómo le está?  
E: Muy bien. Me queda muy bien. Me la llevo. ¿Cuánto cuesta?  
A: 57,50 euros.

FIGURA 4.1.31.5. La ordenación de la derecha es perfectamente correcta, cohesionada y adecuada en español. Sin embargo, el cedé la rechaza (lo señala en rojo) porque ha sido programado para aceptar una única respuesta (también correcta).

## 4.1.32. Sueña 2. Nivel medio

(ANEXO 1, PÁGINA 695)

En tanto que última entrega de la serie, *Sueña 2* parece confirmar lo detectado en *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Llisterri, 1997] en relación con la escasez de productos para aprendientes de nivel avanzado. Presumiblemente este hecho puede responder a factores exclusivamente comerciales, si entendemos que un usuario con nivel medio de competencia puede ser capaz de acceder a otros recursos (gratuitos o no) por sus propios medios. En cualquier caso, la serie de cederrones queda interrumpida aquí, a pesar de la editorial cuenta con dos entregas más de material impreso y auditivo (niveles Avanzado y Superior, de acuerdo con el primer *Plan Curricular del Instituto Cervantes*), y que las series Inicial y Medio constituyen un calco de ese material, aunque con las limitaciones ya señaladas.

*Sueña 2* reproduce la mayoría de las inconsistencias didácticas de *Sueña 1* en su trasvase a producto multimedia. De hecho, la arquitectura tecnológica del producto es también la misma, inflexible para acoger los eventuales requerimientos que un curso superior podría precisar: textos más extensos, explicaciones más detalladas en relación con valores de contraste –el cedé insiste especialmente en actividades sobre el sistema verbal– u otros.

Y así, en lo que corresponde a los productos articulados como “cursos”, reiteramos, refrendando lo detectado en el análisis de otros productos, que no parece que un mismo molde de programación sea capaz de dar cabida a contenidos diversos. *Sueña 1* podía resultar provechoso en algunos aspectos para estudiantes iniciales en busca de fórmulas y dispuestos a aceptar un orden secuenciado previamente, ya que su limitada competencia les dificultaría trazar itinerarios autónomos propios. Sin embargo, la competencia superior de los estudiantes intermedios a quienes se dirige *Sueña 2* choca con una estructura rígida que no facilita esos trayectos independientes; y si bien los títulos de las subsecciones son más claros ahora (casi siempre relacionados con asuntos gramaticales), no es posible una navegación cruzada, hipertextual, a través de los contenidos presentados en otras unidades. Desde la actividad en concreto que esté realizando, el usuario debe ascender al “primer nivel” para luego “descender” a otra información o actividad complementaria (en ocasiones “a ciegas”).

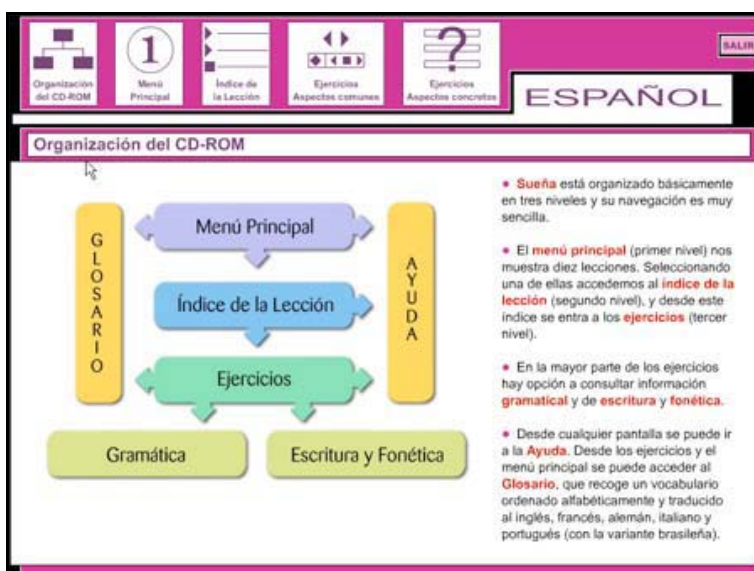


FIGURA 4.1.32.1. Plan general de los cederrones de la serie *Sueña*: desde el “Menú principal” se accede a los diez índices de las unidades de trabajo, y desde cada uno de ellos a sus correspondientes ejercicios; sin embargo, no es posible una navegación no jerárquica, que relacione contenidos afines.

Esta estructura jerárquica da lugar a que cada uno de los ejercicios se presente de modo independiente, completo en sí mismo (o a lo sumo, relacionado con los correlativos de la subsección), lo cual parece entrar en colisión con ciertos planteamientos didácticos. En efecto, el cedé insiste sobre aspectos gramaticales, entre ellos el sistema verbal y los tiempos de pasado, que se ven privados de un enriquecedor contraste de sus valores en el discurso, pues, en efecto, las pocas presentaciones de este tipo ponen de manifiesto carencias graves.

La rigidez mencionada parece deberse nuevamente al hecho de que el cedé reproduce el libro de texto y su estructura lineal. Esta rigidez se manifiesta también en la propia disposición gráfica de las pantallas (las mismas que en *Sueña 1*), no aptas para dar cabida a más información –textual y/o gráfica–, incluso en los casos en que resulta necesaria (consecuencia indirecta de ello es la reducción de algunos gráficos, lo que incide directamente para la resolución de ciertos ejercicios, de modo que el aprendiente puede tener problemas “mecánicos” para la resolución de los mismos).

Además de estas limitaciones estructurales, este cedé reproduce muchas de las detectadas en *Sueña 1*. Así por ejemplo, buena parte del trabajo gramatical, que como se ha dicho es mayoritario, se resiente de contextos suficientes para dar lugar a respuestas adecuadas; así sucede, por ejemplo, con parte del trabajo propuesto para *ser / estar* o las preposiciones *por / para*, casos ambos –entre otros– en los que el producto renuncia al texto como modelo de presentación en favor de la frase, lo que da lugar a dobles válidos en función de contextos posibles, que sin embargo no son admitidos como correctos por el programa. El hecho es a mi juicio grave en la medida en que un estudiante intermedio es capaz de conocer ya aspectos algo más complejos de la gramática del español (como los casos citados), y por ello depositar su confianza en el apoyo que actividades extra le puedan brindar; la frustración o la incertidumbre (subrayadas por la falta total de retroalimentación) pueden ser importantes.



FIGURA 4.132.2. Ejemplo de actividad (selección de pares) para las preposiciones *por* y *para* en *Sueña 2*. En algunos casos, ambas son posibles. Por citar los más evidentes, los ejercicios 5 y 8, aunque no son los únicos.

Al margen de la pertinencia o no de este modelo de presentación, no deja de sorprender la escasa atención a la selección de ejemplos (hecho éste no imputable a la programación),

puesto que otros redactados podrían haber resultado unívocos y, aunque con todas las carencias señaladas, haber reforzado algunos conocimientos (y la confianza) del aprendiente.

Esta misma precariedad se observa en el resto del tratamiento gramatical, de base audiolingual, fundado a menudo en ejercicios de transformación (oraciones pasivas a activas, cambios de morfema de género y número) o mecánicos, de repetición. Nuevamente, el nivel intermedio de los aprendientes no aconseja este tipo de ejercicios, o cuando menos es un auténtico “despilfarro” que éstos tomen como soporte el cederrón. Asimismo, el tratamiento del léxico es a menudo especialmente desafortunado para un aprendiente que va ganando en autonomía: con frecuencia se presenta descontextualizado, como listados sin apoyos, e incluso con planteamientos dudosos, como el que se ejemplifica en la imagen.

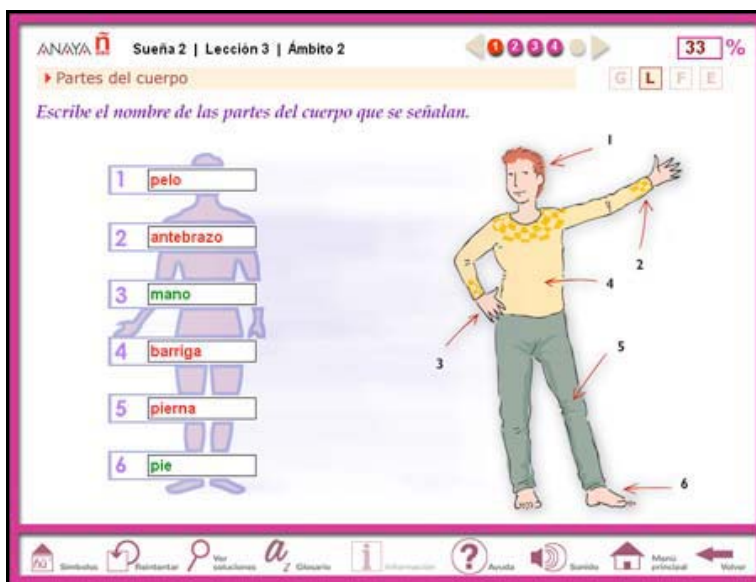


FIGURA 4. 1.32.3. Ejemplo de ejercicio de léxico en *Sueña 2*, con un 66% de errores, a pesar de que las entradas son correctas. Las validadas por el programa (para los números 1, 2, 4 y 5) eran: “cabeza”, “brazo”, “tronco” y “rodilla”.

El tratamiento de la expresión oral (ésta significativamente limitada a sólo tres grabaciones) y escrita pone de relieve los mismos problemas documentados para *Sueña 1*. Parecidas observaciones podrían atribuirse al trabajo cultural, si bien en este producto, consciente de la mayor competencia del usuario, las actividades se fundan sobre todo en lecturas (y no tanto en dibujos descontextualizados como sucedía con la primera entrega de la serie); a pesar de ello, la recurrencia a lugares comunes sigue siendo predominante, y entre ellos los españoles peninsulares. Nuevamente, el trabajo cultural en sí es desatendido, pues se articula como comprensión lectora selectiva.

Las consideraciones finales expresadas para *Sueña 1* son válidas igualmente para este *Sueña 2*, agravadas en buena medida por el perfil descrito de los aprendices.

### 4.1.33. *Tell me more 1. Principiante*

(ANEXO 1, PÁGINA 719)

*Tell me more 1* es el primer título de una serie que contempla los niveles intermedio y avanzado. Forma parte de un catálogo de arquitectura similar desarrollado para otros idiomas y, en el caso del español, da lugar a algunos clónicos, entre ellos *Talk To Me* o *Essential Spanish*, este último recogido en este trabajo, y variaciones diversas como parte de la voluntad de amortizar la notable inversión en ingeniería necesaria para desarrollar este cedé. La diferencias entre los tres cedés que conforman *Tell Me More* son escasas, de modo que he optado por una única tabla para todos ellos; en la misma se hará mención a aspectos particulares de cada uno de ellos, cuando proceda.

Se trata de un producto con gran implantación en el mundo educativo, especialmente el universitario anglosajón (y también cómo “método” de algunos centros universitarios franceses, entre ellos la Université Henri Poincaré de Nancy, de la que depende algún centro de formación de profesorado, como por ejemplo el Institut de Formation des Maîtres de Lorraine), y ello explica la existencia de algunas reseñas [Lafford, 2004] sobre el mismo o incluso algún estudio y observación sobre su implantación [Barr, Leakey y Ranchoux, 2005], si bien se trata de un trabajo referido a la versión francesa del mismo.

Lafford [op. cit] resume razonablemente el perfil de este cedé:

*Tell Me More Spanish* is a technologically sophisticated multimedia program with high-end graphics and excellent speech recognition software that provides the learner multiple opportunities to practice speaking, listening, reading, and writing skills and to gain knowledge about some isolated cultural facts. It is suited to the needs of individual learners, who are given a great deal of control over various elements of the program so they can forge their own learning path. However, the program's focus on pronunciation, structurally-based curriculum, mechanical exercises, decontextualized interaction, and use of culture capsules (mostly isolated from vocabulary and grammar exercises and listening, speaking and writing activities) causes this program to be out of step with modern communicatively-based views of task-based foreign language pedagogy –views which are grounded in cultural authenticity and the notion of language as social practice.

El programa plantea un total de 53 horas y 30 minutos (textualmente) de dedicación al estudio en uno de los modos posibles (véase más adelante), y de acuerdo con ello, una

fecha para la conclusión del mismo, que variará en función de las horas que el usuario pueda dedicar al estudio (establecidas para cada uno de los días de la semana), y siempre en el caso de que el estudiante determine que sus prioridades aprendizaje son las cuatro destrezas (puede modificar esa variable y reducirá también el número de horas final). Los cruces de datos y opciones llegan al punto de que el usuario reciba información del día que está previsto que una determinada actividad o si mantiene retraso sobre el plan de trabajo previsto... Autonomía para la programación, y control vigilante del programa...

Las enormes prestaciones tecnológicas de *Tell Me More* navegan –a menudo a la deriva– entre los *gadgets* puramente tecnológicos sin apenas rendimiento pedagógico y las desiguales ofertas de personalización extremas: selección de prioridades (de una a las cuatro destrezas), los modos de trabajo, el grado de afinamiento del reconocimiento de voz, la inclusión de traducción en la L1, el número de respuestas incorrectas aceptado, los rasgos de algunos de los ejercicios y un largo etcétera, entre el que se incluyen las variadas informaciones sobre el trabajo realizado (durante las actividades y como resultados parciales / finales).

El gran problema de todo ello –acrecentado en este nivel principiante– es la enorme confusión que genera en un usuario medio la localización de esas opciones, entender la rentabilidad de las mismas (es algo que tampoco hemos verificado en nuestra evaluación: observar las diferencias entre seleccionar unas u otras opciones) y hasta la activación de las mismas. Exceso de sofisticación que se traduce en una cierta ansiedad en la relación con la máquina (y una considerable inversión en tiempo). Y si bien es cierto que no es necesario activar todas esas prestaciones al iniciar el trabajo, la selección posterior puede generar cierta frustración.



FIGURA 4.1.33.1. Una de las pantallas de personalización del programa. En ella se percibe también la presencia de algunos iconos poco informativos y una visualización de pantalla que puede causar fatiga, basada en tonos oscuros.

Con todo, la primera decisión, la del “modo”, sí es de cierto riesgo. Al iniciar el programa el usuario debe seleccionar uno de los tres siguientes modos de trabajo: modo libre (*Free-to-Roam Mode*), modo guiado (*Guided Mode*) y modo dinámico (*Dynamic Mode*). Existe información en pantalla acerca de las características del modo, pero probablemente es insuficiente en un primer momento (sin familiaridad suficiente con el programa). Son las siguientes:

- *Free-to-Roam Mode*, con un espacio de trabajo organizado en seis áreas con navegación libre (modo recomendado para usuarios con cierta competencia y que deseen trabajar una determinada destreza): a) Espacio temático (actividades organizadas en torno a temas), b) Espacio cultural, c) Espacio de vocabulario, d) Espacio de gramática, e) Espacio de comprensión y expresión oral y f) Espacio de comprensión y expresión escrita.

- *Guided Mode*: organizado por lecciones, y con orientaciones del orden del trabajo, como “aprendizaje estructurado”.

- *Dynamic Mode*: presunta adaptación del contenido a los objetivos iniciales y a los resultados obtenidos en cada actividad, con tres tipos de objetivos personalizables: a) preestablecidos, b) por competencias y c) por áreas.

La evaluación del producto ha optado por el modo guiado (con exploraciones adicionales a otros modos), y en él, “Español completo 1” (la otra posibilidad, más reducida, era “Principiante sin nociones”).

No existen diferencias sustantivas entre los contenidos que abordan esos “modos”, solamente las hay en su distribución. Así el “Modo libre” se articula como “Espacios temáticos” (en los que, según su título, se mezclan criterios funcionales, léxicos y gramaticales, sin demasiada consistencia). Son los titulados: 1. *Vida familiar*, 2. *Aspecto físico*, 3. *Cifras y letras*, 4. *Fecha y hora*, 5. *Objetos y animales*, 6. *Adjetivos*, 7. *Llegada a España*, 8. *La fiesta*, 9. *Por Madrid*, 10. *Indicaciones*, 11. *El ordenador* y 12. *Diálogo con el jefe*. Cada uno de esos espacios temáticos dispone de las siguientes secciones (que aparecen en un menú desplegable en este caso), y que detallamos a continuación:

- Pronunciación: Diálogo, Pronunciación de frases, Pronunciación de palabras y Ejercicio de fonética.

- Actividades: Asociación imagen / palabra, Sopa de letras, Asociación de palabras, La palabra correcta, Completar las frases, Palabras y temas, Palabras y funciones, Casilla de



palabras, Palabra misteriosa, Crucigrama, Orden de palabras, Ejercicio de gramática, Dictado y Redacción.

- Vídeo: Vídeo y preguntas sobre el vídeo.

- Biblioteca: Léxico y Explicaciones gramaticales.

Como he apuntado, el “modo guiado”, el sometido a evaluación, propone dos trayectos: “Principiantes sin nociones” (fundado en los cinco primeros espacios temáticos citados, con un total de 65 actividades) y “Español completo 1” (que retoma todos los espacios anteriores más tres “Talleres culturales”, concebidos aquí como lecciones: un total de quince, de las que la 5, 10 y 15 corresponden a esos aspectos de cultura). En este modo se detalla el total de actividades: 297. Esencialmente la diferencia entre este modo y el anterior reside en el hecho de que el acceso a las actividades es visible siempre en pantalla y muchas de ellas aparecen temporalmente bloqueadas hasta que no se completan algunas actividades previas).

Finalmente, el “modo dinámico” parece filtrar los mismos contenidos de acuerdo a los criterios establecidos por el usuario: predefinidos (establecidos por el programa: modo completo), habilidades (las destrezas seleccionadas por el usuario como objeto de trabajo) y un etéreo epígrafe denominado “conocimiento” (que ofrece diversos grados de dificultad, algunos de ellos no disponibles en este cedé de principiantes). Con esos parámetros, la oferta de actividades parece ser aleatoria, si bien este extremo no se ha verificado por extenso ya que no ha sido el modo evaluado.

Digamos, antes de adentrarnos en otros aspectos, que tal conjunto de prestaciones repercute en la velocidad de ejecución del programa, que sin ser demasiado lenta (el producto se articula muy temprana y eficazmente sobre la tecnología *Flash*) es insuficiente, en especial porque no hay demasiada inversión en cada una de las pantallas. El diseño es por lo general (algunas ilustraciones son pobres) limpio y claro, a plena pantalla, aunque basado en fondos oscuros y textos en blanco o del mismo color que el fondo con tonos más claros, de modo que la visualización no es todos los casos la mejor posible, y en ocasiones puede provocar fatiga visual. El sistema de navegación y de acceso a los menús es deficiente, pues no resulta revelador de la información que activa..., lo cual redundará en la sensación de confusión ya mencionada. Un cuidada estética en conjunto, pero no necesariamente eficaz.

Otro de los aspectos destacables en un primer vistazo es el raquítico contenido multimedia, que contrasta con lo comentado hasta ahora. Son pocos los vídeos, y en

muchos casos no son tales, sino simples secuencias animadas de fotografías más o menos evocadoras de los contenidos tratados (y alguna recuperación léxica difusa). En los casos de presentaciones audiovisuales, el material es usado a menudo como ilustrador, sin que el audio sea parte relevante de las actividades, y –aun peor– en algunos casos ni siquiera eso, pues se hace difícil vincular las aportaciones audiovisuales a algún contenido concreto. Las imágenes (fotografías, dibujos y pseudoviñetas) se ajustan a trazos parecidos, especialmente los dibujos (deficientes, usados en algunas actividades del segmento de *Cultura*) y las pseudoviñetas, ilustraciones estáticas que incorporan algún diálogo, en ocasiones con audio incorporado. Singularmente decepcionante pobre el apartado *Vídeo*, donde lo visual ilustra los enunciados de una voz en *off*, a menudo trasmisora de discursos absurdos: enunciados sin cohesión ni coherencia, con exponentes lingüísticos alejados del nivel principiante. Por lo demás, parte del trabajo auditivo se apoya en lo lector ya que la transcripción aparece siempre (la traducción es opcional), sin que por lo demás aparezca otro soporte a la comprensión que el fundado en la traducción en la L1 (directamente o accediendo al *Diccionario / Glosario*).

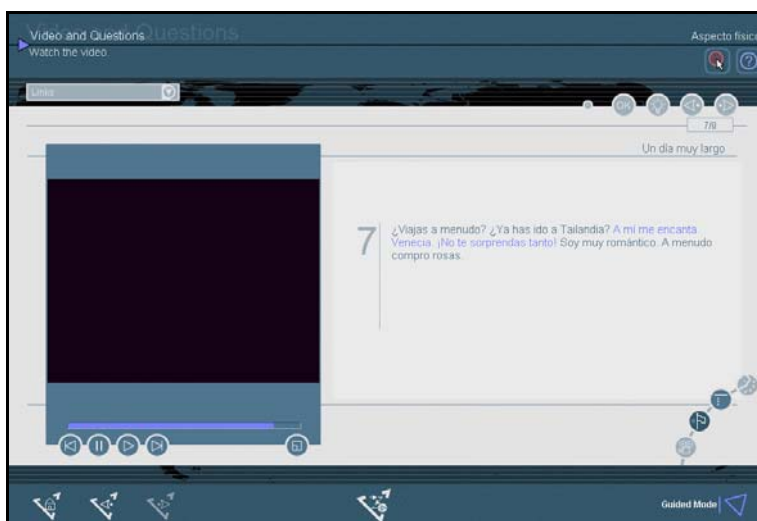


FIGURA 4.1.33.1. Fragmento de la sección *Video and Questions*, la que cierra cada una de las lecciones y que presumiblemente recoge lo abordado en la lección. Los contenidos son absurdos y los exponentes lingüísticos, que incluyen una forma de subjuntivo en el nivel principiante, inadecuados: *¿Viajas a menudo? ¿Ya has ido a Tailandia? A mí me encanta Venecia. ¡No te sorprendas tanto! Soy muy romántico. A menudo compro rosas* (recuérdese que se trata de un monólogo). Obsérvese que el diálogo es idéntico que el presentado en *Essential Spanish* véase 4.1.33.1).

El constituyente básico del trabajo con audiciones son los diálogos que presenta cada unidad. Se trata de tres segmentos prácticamente idénticos, el primero catalogado como *Dialogue: Explore*, el segundo como *Dialogue: Expression* y el tercero *Dialogue: Comprehension*. El primero de ellos se presenta como una secuencia de preguntas / intercambios entre la máquina y el usuario, que dispone de tres opciones (audio y texto) de selección múltiple, las tres plausibles en ese contexto en la gran mayoría de los casos

(puede haber algún distractor muy evidente). Con arreglo a la selección realizada, el diálogo avanza en un modo u otro (algo que el usuario no detecta si no repite el ejercicio) ya que el programa dispone de respuestas almacenadas en función de la seleccionada, incluso para el distractor...<sup>148</sup> La variación es sólo fragmentaria porque tras una suerte de digresión el diálogo retoma el eje que lo vertebra, aunque en la siguiente pregunta / el siguiente intercambio la situación puede reproducirse. La arquitectura general es original, aunque la libertad de selección puede estar comprometida por la comprensión (que no cuenta con demasiados apoyos) y comporta una inversión tecnológica básica...

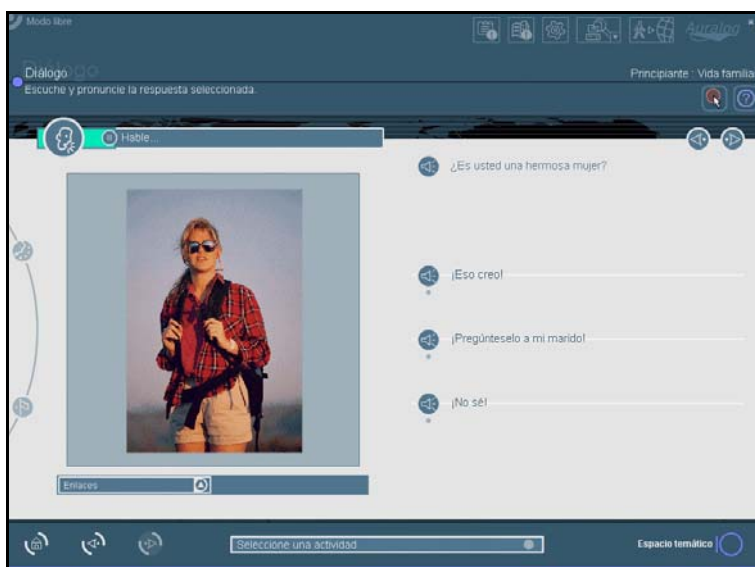


FIGURA 4.133.2. Uno de los segmentos de la sección *Dialogue: Explore*; las tres respuestas a la pregunta “¿Es usted una hermosa mujer?” son aceptables; lo que no lo es tanto es la pregunta misma.

La segunda aparición del diálogo, *Dialogue: Expression*, se formula con idénticos contenidos, pero el diálogo no se construye ahora con la selección de una de las opciones audio / texto, sino mediante la grabación (lectura) de una de ellas. La pronunciación debe de ser lo suficientemente próxima a la del modelo como para que el sistema de reconocimiento de habla pueda autorizar el avance de la “conversación”. La formulación es más arriesgada en tecnología, pero resulta sensata para esa sensación de diálogo real. No obstante, la sensación de autenticidad se resiente (hay un menor trabajo de programación) porque la interacción se aproxima más a un interrogatorio (es decir, el

<sup>148</sup> La elección del distractor es “penalizada” en la tabla de resultados, aunque no modifica el discurrir de la secuencia y el usuario no es consciente de ese “error”. Algunos de los errores podrían ser imputables a que el usuario no vincula las posibles respuestas a la imagen que aparece en pantalla, pero, como he apuntado, las imágenes no son suficientemente reveladoras, y en cualquier caso no debieran entrar en colisión con los mensajes verbales, como parece que sucede.

número de intervenciones vinculadas a la elección es menor<sup>149</sup>) al carecer de respuestas personalizadas...

Finalmente, *Dialogue Comprehension*, reproduce el planteamiento anterior de grabación del usuario, pero el diseño de la actividad presenta ya sólo una respuesta coherente en el discurrir de la conversación. Con todo, en todos los casos, la comprensión auditiva no está justificada porque el usuario puede (y debe, para responder) apoyarse en la lectura. Además, tanto en el caso anterior, como especialmente ahora (con respuestas incorrectas “nuevas”), el proceso deviene especialmente tenso, ya que inmediatamente después de formulada la pregunta se exige que el usuario grabe su respuesta, sin tiempo material para leer las tres propuestas que se le ofrecen y determinar la apropiada (el programa muestra un agobiante “*I didn’t understand you*”, que sólo se activa cuando aparecen problemas en la grabación o no se realiza en el momento adecuado, no cuando la producción oral es deficiente).



FIGURA 4.1.33.3. Muestra de trabajo de la sección *Sentence Pronunciation*, con un espectrograma central objeto de comparación con el modelo (arriba), difícil para un neófito, y unas escalas de actuación (a la derecha).

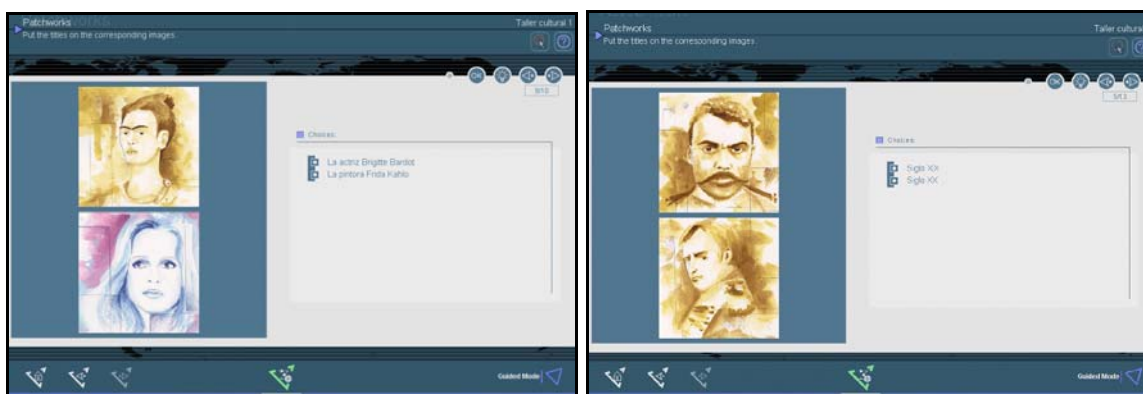
En general, el sistema de grabación y de reconocimiento de habla resulta decepcionante en cualquiera de las formas en que se articula (*Word Pronunciation*, *Sentence*

<sup>149</sup> Tecnológicamente es complejo, sobre todo cuando se trata de respuestas cortas, como es el caso: no hay suficientes elementos fónicos discriminadores para que el reconocimiento sea efectivo. Por eso, el programa continúa la conversación de forma “normal y coherente”, pero sin la particularización tras una producción u otra. El proceso podría haber sido más económico en el segmento *Dialogue: Comprehension*, ya que el programa debería “reconocer” una única respuesta correcta, y proponer alternativas comodín para las otras dos, pero no se ha hecho así.

*Pronunciation, Phonetics Exercises* y los citados *Dialogues*, los tres primeros presumiblemente distribuidos como capacitadores de los últimos), tanto por el material lingüístico que incluye y la escasa atención a la comprensión como por la articulación preferente sobre la lectura y la pobre retroalimentación que ofrece al usuario (el reconocimiento de habla ciertamente existe pero no es interpretable).

Entre esos tres segmentos de *Dialogues*, de planteamiento sensato pero resolución irregular: una retahíla de ejercicios mecánicos y monótonos, ajustados a la tipología referida arriba, que subrayan lo léxico notablemente descontextualizado.

Uno de los segmentos más lamentables del programa es el dedicado a cultura. En primer lugar, su disposición es confusa: en el menú principal –el de lecciones– se presenta el llamado *Taller cultural*: tres lecciones en el “modo guiado”. Éstas constan a su vez de su vez de tres apartados con baterías de ejercicios, los denominados *Patchworks, Riddles* y *Mapmania*. Sin embargo, los contenidos que sustentan esos ejercicios se hallan en el menú superior, y se accede a ellos activando el icono *Cultural Texts*. Son estos textos 71 pantallas con informaciones escritas (e imágenes) de unas 200 palabras cada uno de ellos que abordan temas referidos a geografía, historia, tradiciones, gastronomía, literatura, arte y arquitectura, ocio y socioeconomía. En ellos tienen cabida asuntos tan sorprendentes como los totonacos, o como Felipe IV o Julio Iglesias (lo que delata el carácter efímero de algunas informaciones). El perfil lingüístico de los textos está muy lejos del nivel del usuario meta, quien no tiene otra opción que activar la traducción de los mismos o acudir a un glosario de manejo muy complicado (véase la Tabla correspondiente a léxico en el Anexo I de este producto)... Estos textos, como decía, son los que alimentarán los contenidos de los ejercicios, un nuevo dislate.



FIGURAS 4.133.4. y 4.133.5. Dos de las pantallas de la sección *Patchworks*, en las que se propone la discriminación entre Frida Kahlo y Brigitte Bardot (a la izquierda) y “siglo XIX” y “siglo XX”, representados presuntamente por Napoleón y Pancho Villa, respectivamente.

*Patchworks*, el primero de los apartados, se articula con pantallas en las que aparecen dos fotografías o dos dibujos (éstos, de calidad irregular, son siempre empleados para

personajes “históricos”) que han de ser identificados mediante un elemental *drag and drop*: entre las parejas que se proponen figuran Brigitte Bardot y Frida Kahlo, Lucho Gatica y Pedro Almodóvar, Adolfo Suárez y Eva Perón, tapas y guisos, el Tititicaca y el Teide o Santiago de Compostela y Sevilla, entre otros muchas, pues las series son largas. La segunda de la series, *Riddles*, se presenta como una serie de preguntas<sup>150</sup> referidas a hechos históricos del mundo hispano, conocimientos enciclopédicos que alcanzan a preguntas como *¿Qué palacio fue construido en Madrid durante el reinado de Felipe IV? (El Palacio del Buen Retiro)*. Las preguntas disponen de “pistas”, totalmente crípticas en términos de lengua (*Se construyó para el divertimento del rey y la corte*). Finalmente la sección *Mapmania* abunda en el mismo despropósito: se trata de una extensa colección de mapas mudos, políticos y físicos, donde el estudiante debe situar países, ciudades y toda clase de accidentes desde la isla de Cabrera a los montes Urales, Palermo o el río Po. La mayoría de los mapas se centra en Europa y en España.

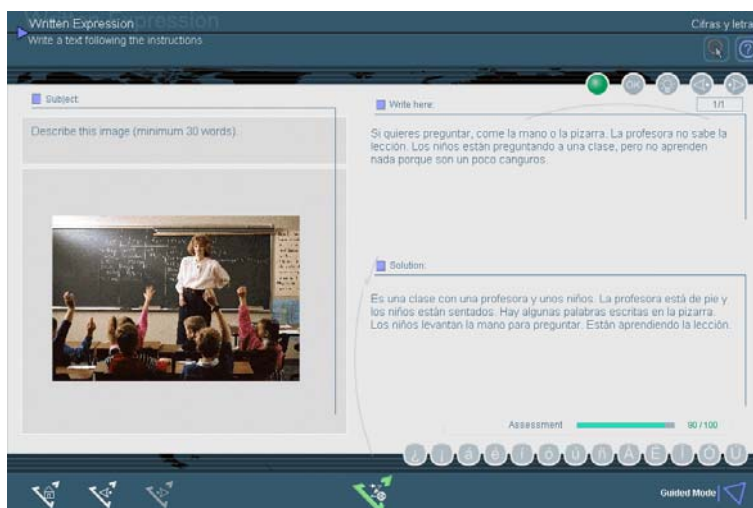
En el otro extremo, una aportación interesante, aunque de nuevo no del todo bien resuelta: las pantallas de escritura. Son de tres tipos, de los cuales sólo uno es significativo. En primer lugar un insufrible proceso de completar palabra(s) en huecos predeterminados a base de pulsar una a una las letras ofrecidas en la pantalla. En segundo lugar, espacios de escritura en los que completar dictados, de modo que la entrada del usuario se ha de corresponder (incluidas mayúsculas y signos de puntuación) a la almacenada en el programa o transformaciones gramaticales estructurales (también almacenadas). Por fin, pantallas abiertas (una por lección, emplazadas casi al final de la secuencia) en la sección *Written Expression*: en ellas se propone la descripción de una fotografía con un mínimo de treinta palabras. El usuario es libre para escribir lo que desee. Cuando ha finalizado, debe pulsar la tecla OK para que el programa le indique los errores de su escrito<sup>151</sup> y asigne una puntuación al mismo (sobre 100 puntos). Si lo desea, puede pulsar sobre el icono “Solución” para acceder a un posible texto, que se muestra en la misma pantalla que el producido por el estudiante, de modo que la comparación entre ambos es cómoda.

---

<sup>150</sup> El redactado de muchas de las preguntas está fuera de la competencia comunicativa de los estudiantes de este nivel, y no disponen, en estas pantallas, de traducción.

<sup>151</sup> En las numerosas pruebas realizadas hemos podido comprobar que el programa marca como incorrectas formas con problemas ortográficos y también algunas concordancias. Igualmente marca como incorrectas palabras que son correctas pero que no son de uso frecuente y por ello no deben de estar almacenadas en su sistema, pero también palabras comunes y frases completas, perfectamente correctas sin que se dé ninguna explicación al respecto, lo que genera desconcierto en el aprendiente. El usuario puede en todo momento modificar esos errores u otros fragmentos de su escrito.

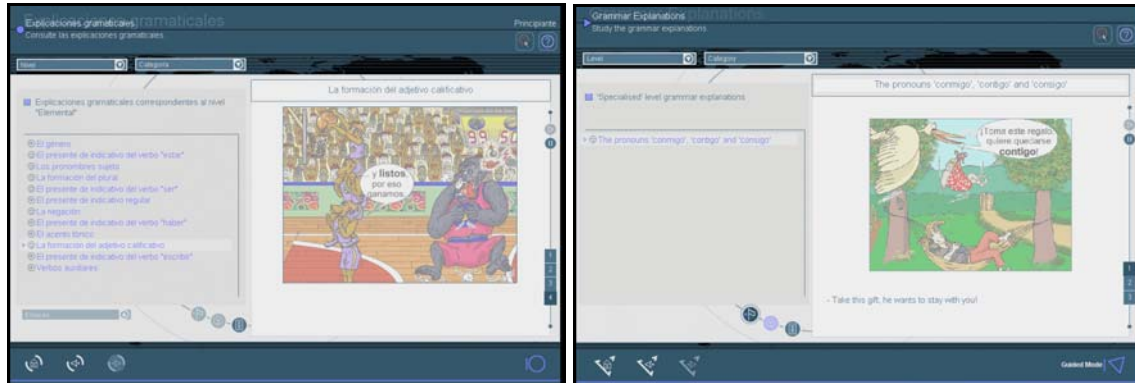
El modo en que se establece esa puntuación es ciertamente intrigante (y desconcertante para el usuario) ya que no sólo responde a la aparición de ciertas piezas léxicas, aunque tal criterio desde luego interviene: se han hecho pruebas con un texto medianamente absurdo que contenía ese repertorio léxico y se ha obtenido una puntuación altamente satisfactoria. Sin embargo, se han redactado otros textos, perfectamente coherentes, en los que se omitía el vocabulario de la solución a favor de sinónimos y parafraseos y los resultados han sido igualmente satisfactorios (aunque menores que en la versión “absurda”), a pesar de que ni en éstos ni en los anteriores se han obtenido niveles excelentes. Es posible, por consiguiente, concluir que la valoración que hace el programa no se funda en conceptos exclusivamente léxicos. En cualquier caso, y aun con sus dosis de desorientación para los usuarios, el concepto es significativo y valioso: el programa corrige (señala) errores que en efecto lo son, proporciona una libertad de escritura y una cierta capacidad de autonomía en la revisión del propio trabajo.



FIGURAS 4.1.33.6. Pantalla de escritura abierta: *Written Expression*. El texto introducido en esta ocasión fue “Si quieres preguntar, come la mano o la pizarra. La profesora no sabe la lección. Los niños están preguntando a una clase, pero no aprenden nada porque son un poco canguros”, que contenía todos los términos claves de la “solución” (consultada con anterioridad). La calificación obtenida fue de 90/100.

Los constituyentes auditivos y escritos configuran de algún modo el plan pedagógico de *Tell Me More*; hemos visto una exposición a determinados exponentes orales (con diferentes tratamientos a lo largo de las lecciones), diversas actividades de afianzamiento (léxico y, en parte, gramaticales, de escaso valor de aprendizaje) y ciertas actividades próximas a lo productivo, en lo oral y en lo escrito, en algún modo globalizadoras, que se pretende que lleguen arrojadas a los estadios finales de la lección. El plan previsto es razonable, en especial para un producto en soporte multimedia, bien asentado en prestaciones tecnológicas, sin embargo *Tell Me More* no lo es: naufraga en lo básico, el material lingüístico que ofrece y la manipulación y explotación que hace del mismo.

En efecto, el extenso repertorio de juegos y ejercicios no logra sobrepasar planteamientos estructurales de transformación gramatical o presunta memorización léxica (véanse las tablas correspondientes), en entornos sin contextos suficientes. A ello hay que sumar unas explicaciones gramaticales obsoletas, incapaces, como parece prever el plan de la obra, de generar producción espontánea.



FIGURAS 4.1.33.7. y 4.1.33.8. Dos pantallas de explicaciones gramaticales de *Tell Me More*: dibujos feos y contextos irrelevantes para presentar la formación del adjetivo calificativo y los pronombres *contigo* y *conmigo*, que dan paso a textos con explicaciones tradicionales.

### 4.1.33.1. *Essential Spanish*

(ANEXO 1, PÁGINA 719)

*Essential Spanish*, fechado en 2005 y fabricado por Auralog, es un producto de distribución generalizada en puntos de venta no especializados: la copia analizada fue adquirida en la tienda de prensa de un aeropuerto europeo, a precio popular.

Tras una primera incursión en los dos cedés incluidos en la caja (preparada para acoger únicamente un cedé: el segundo aparece suelto), se observa que el conjunto es un calco de *Tell Me More 1* (y algunos contenidos de *Tell Me More 2*) de los que retoma los contenidos lingüísticos y modelos de actividades. Para ser exactos, el primero de los cedés parte, en efecto, de *Tell Me More 1*, mientras que el segundo lo hace de *Talk to me*, también fabricado por Auralog como clónico de *Tell Me More*. El conjunto es un refrito poco cuidado (distintos de otros que se recogen este estudio), hasta tal punto que, aparte de la carátula del disco, en ningún momento de la obra aparece el título de *Essential Spanish* sino que en pantalla se ven los títulos de *Tell Me More* y *Talk to me* (en los cedés 1 y 2, respectivamente).





FIGURAS 4.1.33.1.1 y 4.1.33.1.2. Dos capturas de *Essential Spanish*, que coinciden exactamente con otras de *Tell Me More* (véanse las figuras 4.1.30.2. y 4.1.30.1.). Nótese la configuración el menú de navegación en la parte inferior de la pantalla.

Solamente el diseño es notablemente diferente y alguna prestación (la muestra analizada sólo ofrece ayuda en inglés, por ejemplo), aunque a pesar de ser posterior no aporta grandes novedades ni resuelve problemas detectados... Por esa razón, el producto carece de tabla propia: se ha considerado innecesaria solamente para dar cuenta de algunos aspectos gráficos.

Su inclusión permitirá al lector comparar y contrastar algunas de las inconsistencias de estos proyectos. Por ejemplo, el segmento de vídeos, que en *Tell Me More 1* cierra cada una de las secuencias, es aquí el segmento de apertura sin cambios detectados en la configuración lingüística y didáctica... Lo que allí era una suerte de recapitulación, es ahora una forma de exploración (sin embargo se mantienen los diálogos exploratorios), y todo ello no explica las decisiones didácticas para esta o aquella ordenación... Tampoco la forma de navegación es completamente unitaria en los dos cedés, de manera que el usuario se ha de sentir necesariamente desconcertado en su proceso de trabajo (de hecho, el propio segmento de *Vídeo* regresa a la posición final en el cedé 2).

La obra consta de las siguientes lecciones: en el cedé 1 se agrupan las tituladas 1. *Vida familiar*, 2. *Aspecto físico*, 3. *Por Madrid*, 4. *Indicaciones*; en el segundo cedé, sin numerar, las tituladas *En los comercios*, *En el supermercado*, *Divertirse* y, finalmente, *Ir a un concierto*. De todas ellas, las únicas no reconocidas como pertenecientes a *Tell Me More* son *En los comercios* y *En el supermercado*.

En el cedé 1, las unidades constan de un menú organizador en el que se reparte, por este orden, la mencionada secuencia inicial de *Vídeo*, el diálogo exploratorio, prácticas fonéticas (grabaciones), el descrito arriba diálogo con grabación y la sección de actividades (en la que se agrupan los consabidos crucigramas, sopas de letras,

asociaciones, dictados, actividades de escritura, etc., sin otras variaciones que las estéticas. Finalmente, se puede acceder a los *Reference Works* (*Grammar, Conjugation, Glossary y Diccionario*), a las estadísticas de resultados y al sistema de personalización del programa (con repertorios amplios aunque algo menores que en *Tell Me More 1*). Este menú inferior es algo más funcional que el propuesto en portada (el que permite seleccionar las lecciones, formulado como una especie de estudio de cine o televisión).



FIGURAS 4.133.13. Menú principal del primero de los cedés de *Essential Spanish*.

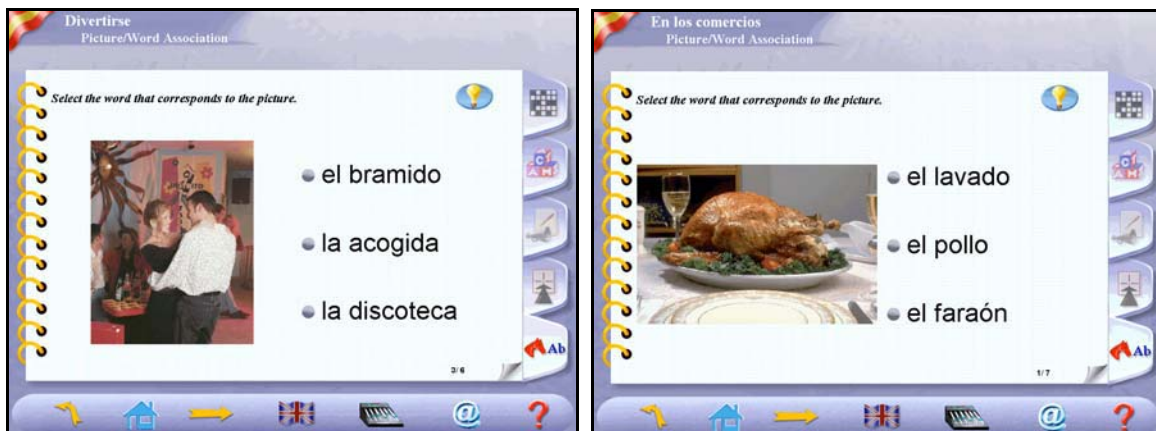
El cedé 2 rescata las actividades para el menú principal y se asemeja más a la disposición de *Tell Me More*: se inicia con *Dialogue: Explore* y prosigue, por este orden, con *Picture / Word Expression*, *The Right Word*, *Crossword Puzzle: Listen and Write*, *Sentence Pronunciation*, *Dialogue: Expression*, *The Right Word with speech recognition*, *Word order with speech recognition*, *Word Pronunciation*, *Picture / Word Association with speech recognition*, *Phonetics Exercise*, *Dictation*, *Word Order*, *Dialogue Comprehension* y *Vídeo*. La influencia de *Talk to me* es perceptible en la mayor presencia de actividades orales y de grabación, ya que, en efecto, esa obra se presenta como “Método de conversación”, un filtrado de actividades de ese tipo de *Tell Me More*. En cualquier caso, lo que parece inaceptable es el batiburrillo de proyecciones didácticas que conviven en *Essential Spanish*.

Aunque con planteamientos muy diferentes en cada uno de los cedés, la configuración gráfica es ahora más visual y jovial (se añaden, por ejemplo, ruidos y ovaciones para las respuestas correctas), pero no más explícita, con mayor número de animaciones e iconos

de gran tamaño (se acompañan siempre de texto). En el fondo se percibe (en *Tell Me More 1* era menos evidente) una linealidad del trabajo previsto.

Algunas de las modificaciones de diseño y/o navegación no parecen aportar ningún beneficio significativo para los aprendientes, así por ejemplo, en el cedé 1, la posibilidad de acceder de inmediato a algunos ejercicios relacionados con los vídeos / secuencias animadas, para lo cual se interrumpe la visualización y se reemplaza la pantalla por la del cuestionario, de modo que no parece que exista otra razón para tal posibilidad que la de la memoria inmediata (una idea más en la mente de los programadores que del usuario, quien por supuesto desconoce la pregunta que se le va a formular y si corresponde con la secuencia detenida).

En cualquier caso, los dos cedés –en la línea ya expresada por *Tell Me More*– sobresalen por su pobre concepción lingüística y el tratamiento didáctico de ese material. Diálogos inverosímiles, con componentes muy por encima de nivel del aprendiente (no detallado en la obra pero presumiblemente inicial o falso principiante), vinculado a ejercicios estructurales, con escaso poder discriminador y poco motivadores.



FIGURAS 4.1.33.1.3. y 4.1.33.1.4. Muestras de los absurdos repertorios de selección léxica que acoge *Essential Spanish* (en este caso las capturas proceden el cedé 2).

#### 4.1.34. *Tell Me More 2. Intermedio*

(ANEXO 1, PÁGINA 719)

Se han descrito con cierto detalle la configuración y componentes de la serie *Tell Me More 1. Principiante*. Todos ellos son válidos para esta segunda entrega, *Tell Me More 2.*

*Intermedio* y lo serán para la tercera, *Tell Me More 3. Avanzado*<sup>152</sup>. Como se ha ya apuntado, este producto carece de tabla propia, pues se apoya en la de la primera serie, con las observaciones oportunas.

La estructura de las lecciones es prácticamente idéntica, y si bien los títulos de las mismas parecen destilar una concepción más funcional, lo cierto es que persiste un perfil didáctico marcadamente estructural. Por lo demás, el primer acercamiento del usuario a los contenidos del programa –los títulos– le puede resultar sospechosamente redundante. Las doce lecciones (más los tres talleres culturales, intercalados) se presentan con estos epígrafes: 1. *Pedir un desayuno*, 2. *Pedir algo más*, 3. *Elegir un menú*, 4. *Elegir un postre*, 5. *Taller Cultural 1*, 6. *Reservar un chalé*, 7. *Llegar al chalé*, 8. *Prever el tiempo*, 9. *Charlar del tiempo*, 10. *Taller cultural 2*, 11. *Preparar una cena*, 12. *Poner la mesa*, 13. *Divertirse*, 14. *Ir a un concierto*, 15. *Taller cultural*, donde, por ejemplo, no parece haber más diferencias que las léxicas entre las cuatro primeras lecciones...

La estructura de actividades, con sus consabidas series de sopas de letras, crucigramas, ordenación de palabras de una frase, etc., presenta igualmente muy ligeras variaciones (aunque la carga lectiva, programada con idénticos criterios, se incrementa una hora, hasta 54 horas y media). La primera, la aparición, al inicio de la secuencia de la lección, de la serie *Dialogue Comprehension* (que desplaza a *Dialogue exploration*). En efecto, donde en *Tell Me more 1* se presentaba una selección múltiple basada en tres opciones plausibles en mayor o menor medida sobre la que se articulaba la “progresión” de la conversación, se formula ahora una serie excluyente, donde sólo una de las opciones es válida y las restantes se marcan como incorrectas<sup>153</sup>... Este *Dialogue Comprehension* reaparece en penúltimo lugar de la secuencia de la lección, con contenidos prácticamente idénticos (la única diferencia es que la selección múltiple añade un ítem más, hasta un total de cuatro, y que la opción correcta presenta alguna variación menor...). Si el usuario ha realizado correctamente el ejercicio en la primera aparición (y ha tenido que hacerlo pues las restantes opciones se le marcaban como incorrectas), el cuarto ítem carece de valor discriminador y únicamente aporta repetición y aburrimiento... (recuérdese además que es la tercera vez que aparecen esos mismos contenidos: el ejercicio *Dialogue Expression*,

---

<sup>152</sup> Y de hecho también para otro producto de la misma empresa comercializado con el nombre de *Talk to me*, y que, con el mismo perfil que *Tell me more*, circunscribe sus contenidos a la interacción oral. Por esa razón se analiza más abajo, en el apartado 4.2.2., Material para el desarrollo de destrezas, si bien se nutrirá en buena medida de lo aquí expuesto.

<sup>153</sup> Tal vez por razones de economía de almacenamiento, las otras dos opciones son otras posibles respuestas a otras preguntas de la serie, lo queda lugar a que los ítems reaparezcan con relativa frecuencia y que su papel de distractores distantes sea manifiesto.

situado hacia la mitad de la secuencia lo ha propuesto de nuevo, aunque sea entonces como producción oral). Los diálogos se asientan nuevamente en la comprensión lectora en detrimento de lo auditivo, y renuevan la inconsistencia del material lingüístico que sirve de *input*, con exponentes de nuevo fuera del nivel o intercambios poco sólidos; así por ejemplo, tras la pregunta (lección 9) *¿Qué tal lo habéis pasado?*, las opciones propuestas son la evidente –y demasiado obvia– *Regular*, y *Oh, entonces no hará nada bueno y ¡Sí, vámonos antes de que nos pongamos como una sopa!* (ésta, con exponentes léxicos y gramaticales y léxicos complejos; se trata de un lección en que uno de los contenidos básicos es el refuerzo del pretérito imperfecto de indicativo)... Y es que, en general, los ítems resultan escasamente discriminadores, tanto más si se tiene en cuenta que esa discriminación es fundamentalmente lectora. Por otra parte, la articulación del “progreso” de la conversación es con frecuencia menos consistente: a pesar de que se admite una única respuesta, la interacción del programa se suele limitar a frases breves comodín, de brevísima aparición en pantalla antes de dar paso a la siguiente batería de preguntas y opciones.

La segunda y última de las novedades es el ejercicio titulado *Text transformation*, que, como su nombre indica, no va más allá de la transformación mecánica –reescritura en pantalla– de un breve texto (formulación como negaciones, cambio al pretérito imperfecto o similares). En ocasiones, y como es de esperar, esos textos resultantes resultan forzados o antinaturales.

Y también es previsible por el planteamiento del índice y del perfil de la obra, muchos de los restantes ejercicios de la secuencia se fundan en el léxico, con muestras descontextualizadas en las que el vocabulario (comidas, residencia –vocabulario doméstico– y ocio en general) es sensiblemente inferior al esperado para el nivel, con discriminadores irrelevantes (por ejemplo, clasificar familias léxicas correspondientes a “alimentos” y “apreciar”). En otros casos, las muestras propuestas incurren en errores básicos; por ejemplo, la sección *Word Order* propone frases algo más extensas que las que ofrecía el producto anterior con lo que el número de posibilidades de ordenación aumenta; sin embargo el programa no valida formas correctas que no tenga almacenadas (las mismas que las aparecidas en el diálogo).

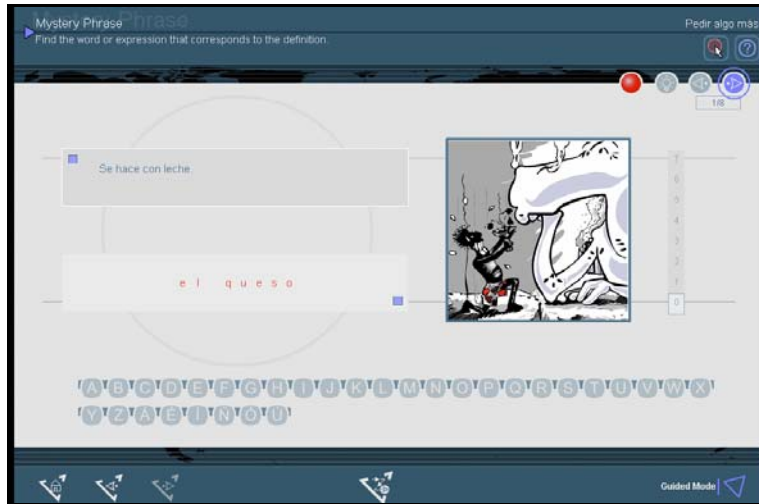


FIGURA 4.134.1. Insólito mensaje de error: la ilustración con un hombre negro / chamuscado ofreciendo unas flores a un dragón aparece cuando no se ha completado adecuadamente el ejercicio y se selecciona la visualización de la solución.

Y manteniendo el tono de repetición, *Tell Me More 2* reproduce las mismas pantallas “culturales”, el mismo perfil de actividades y los mismos cuestionarios hasta donde la evaluación ha podido detectar. Parece ser un paquete integrado de los tres cedés para frustración de los usuarios principiantes y mediano desconcierto de los del presente cedé, incapaces de resolver los cuestionarios por su notable complejidad lingüística y por el nulo arropamiento a la comprensión, además de por la decepción que genera la repetición de muestras idénticas a la del producto anterior, en el caso de haberlo adquirido.

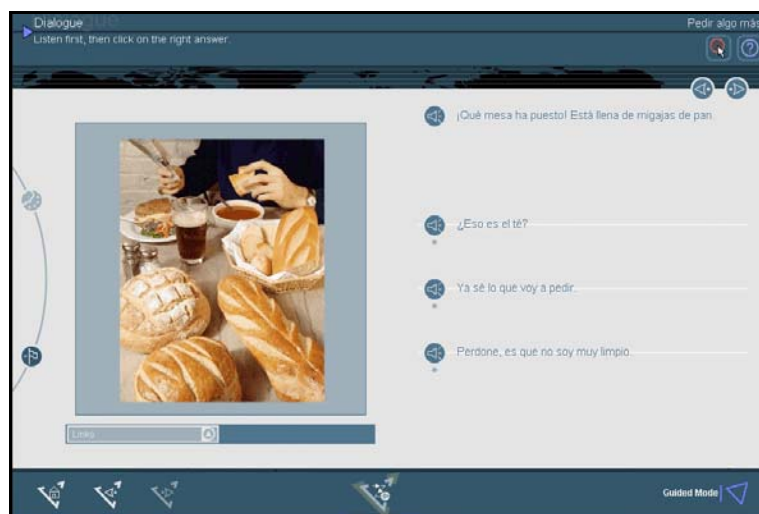


FIGURA 4.134.2. Una de las pantallas de trabajo cultural, inadecuada desde una perspectiva sociocultural: el camarero de un hotel o similar “riñe” (primera línea de texto) al cliente (tratamiento de usted) por haber dejado migas de pan en la mesa (el cliente se disculpa con gran torpeza pragmática: *Perdone, es que no soy muy limpio*). Por otra parte, la ilustración es confusa para el término *migas*, presumiblemente nuevo para el nivel.

### 4.1.35. *Tell Me More 3. Avanzado*

(ANEXO 1, PÁGINA 719)

De nuevo quince lecciones y 297 actividades, aunque en esta ocasión 51 horas previstas de dedicación al programa<sup>154</sup>... Los contenidos, a tenor de los títulos, no parecen ajustarse al nivel avanzado que se proclama para este producto. De nuevo un predominio de lo léxico y algo más remotamente lo situacional, expresado en las siguientes propuestas: 1. *En el coche*, 2. *En la autopista*, 3. *En el aeropuerto*, 4. *En el avión*, 5. *Taller cultural I*, 6. *En la estación*, 7. *En el tren*, 8. *¿Adónde va usted?*, 9. *¿Algo que declarar?*, 10. *Taller cultural II*, 11. *En el hotel*, 12. *En la habitación*, 13. *Visita de la ciudad*, 14. *Visita del castillo* y 15. *Taller cultural III*. Un repertorio situacional que es posible encontrar en muchos otros productos en un nivel inicial, y en efecto nada hay en los diálogos que articulan las lecciones que permitan adscribirlos a un nivel avanzado (ni siquiera el vocabulario).



FIGURA 4.1.35.1. Propuesta (arriba) de redactado en la sección *Written Expression* de *Tell Me More 3*, que no es valorada por el programa (obsérvese la barra inferior derecha de la pantalla). Tras consultar la “solución” (abajo) se muestra un color rojo que indica que la actividad del estudiante no es válida (así constará en su resumen de trabajo). El panorama crea frustración en el usuario.

No hay novedades en absoluto respecto a las variaciones aportadas por la segunda entrega... Se detectan nuevamente las complicaciones de concepción didáctica cuando se promueve un desarrollo algo más complejo o simplemente extenso. Así sucedía con *Word Order*, pero también con *Written Expression*, una de las propuestas que mejor habíamos valorado en nivel Principiante. Sucede ahora –y también en el Nivel Intermedio– que los textos exigidos son más largos (hasta 70 palabras), las propuestas de trabajo más etéreas

<sup>154</sup> Sumando el número de horas previstas para cada uno de los niveles, el total rebasa ligeramente las 150, lo que hace que nos situemos no más allá de un A2. La denominación de “avanzado” resulta del todo inapropiada.

(imágenes y también pequeños vídeos; las primeras para ser descritas; los segundos para ser resumidos) y, en principio, el nivel de competencia del aprendiente, mayor; los ingredientes dan como resultado textos mucho más imprevisibles y por ello la posibilidad de valoración por parte del programa reúne demasiadas variables. La consecuencia, la más indeseable: el programa no ofreció ningún tipo de valoración en ninguna de las pruebas realizadas, todas ellas con redacciones correctas, coherentes y ajustadas a la tarea, aunque no necesariamente a la literalidad de la solución sugerida (aunque en alguna de las pruebas se parafraseó el texto de la “solución” tampoco se obtuvo valoración).

Por lo demás, y a diferencia de lo que sucedía en el primer cedé, la comparación entre el texto producido y la propia producción no resulta informativa, ya que ambos textos pueden ser dispares. Nuevamente un producto articulado en niveles, como *Tell Me More*, muestra que las propuestas para un primer nivel no encajan con fortuna en los siguientes.

Hasta aquí la revisión de las tres entregas de *Tell Me More*, un producto de gran inversión tecnológica pero insignificante en planteamientos didácticos (incluso algunos razonables apuntes insinuados se desvanecen en las entregas 2 y 3): la mano pedagógica se echa a faltar casi todos los momentos... El producto sigue vigente: con un excelente apoyo de mercadotecnia prosigue su comercialización<sup>155</sup> explorando sobre todo plataformas en internet y constituye –peligrosamente– un referente para muchos impulsores de la ELAO, sin que, por lo que aquí hemos detallado, reúna motivos para ello.

---

<sup>155</sup> En 2009 se solicitó acceso a la editorial a través de

<http://www.tellmemore-online.com>

<http://www5.tellmemorecampus.com>

para conocer una demostración de las versiones más recientes de esos productos. Inexplicablemente, la verificación establecía que para la demostración funcionara el equipo de análisis, éste debía estar equipado con el navegador Microsoft Explorer 5 (obsoleto en aquel momento). Una posterior visita / análisis en 2010 subsanaba esos problemas. Finalmente las versiones (reducidas) analizadas de *Tell Me More* en su versión *online*, a pesar de constituir un repertorio insuficiente para establecer conclusiones, presentan las mismas inconsistencias que las que hemos apuntado hasta ahora, si bien se detectan presentaciones gramaticales explícitas tras el inicio de las secuencias, algunas de ellas algo erráticas en secuenciación, tal vez debido al carácter de demostración gratuita.



### 4.1.36. *Tesoros*

(ANEXO 1, PÁGINA 744)

Orientado a estudiantes iniciales (A1-A2), se trata de un programa considerablemente complejo desarrollado –en la versión analizada<sup>156</sup>– en cinco cedés que parece atestiguar la validez de la plataforma si ésta sabe actualizarse y acomodarse a nuevas realidades. Desde su versión inicial *Tesoros. Curso Multimedia Interactivo de Español* no sólo se sigue comercializando sino que se ha emplazado en soporte de DVD-Rom, se ha desarrollado en nuevas versiones (con apoyo en otros idiomas), es capaz de integrarse en diversas plataformas<sup>157</sup> (por ejemplo *Moodle*) con nuevas prestaciones para esas redes de aprendizaje (*chats* con tecnología *Flash*), dispone de ayuda y recursos en una página web propia (<http://www.tesoros.es>)... Todo ello se inscribe en el muy ambicioso programa editorial desarrollado por McGraw-Hill, que ha incorporando nuevos cedés hasta fechas recientes y que en cualquier caso sigue desarrollando programas de ELAO. Y también certifica la descompensación que se puede detectar entre los productos que se han desarrollado con financiación pública (fondos europeos en la mayoría de los casos), fruto de investigaciones razonables y con resultados válidos en algunos casos, pero con desarrollos vinculados a esa financiación y por ello frecuentemente sin continuidad.

El volumen de información de *Tesoros* es, en principio, incontestable: 3700 ilustraciones, 360 ejercicios, un total de 750 páginas de texto y cuatro horas de grabaciones, según se declara en el vídeo introductorio (el *Tour*) del cedé, lo que a los efectos de nuestro trabajo dificulta grandemente la descripción.

*Tesoros* se organiza en dieciséis lecciones (una de las cuales es de repaso) enlazadas entre sí por una “aventura interactiva”. Los personajes de la misma buscan un tesoro perdido en diferentes países de habla hispana y al usuario se le asigna el papel de ayudante. En ese papel deberá completar actividades y tareas con las que obtendrá pistas y recompensas. Estas últimas son las que le permitirán descifrar el “misterio” en la última de las lecciones del volumen. El aspecto lúdico de todo el proyecto constituye un importante elemento motivador para un usuario meta joven y también, por sus características, inscrito en una enseñanza reglada. Características que lo hacen apto para ser acomodado a entornos comunes de aprendizaje, capaces además de suscitar cooperación y construcción de aprendizaje entre los aprendientes.

---

<sup>156</sup> A pesar de que existen versiones más recientes en DVD, se opta por el análisis en el soporte cedé para equiparar aquél al de las restantes obras.

<sup>157</sup> También a los nuevos sistemas operativos (OX para ordenadores Macintosh y XP y Vista para pecés).

Ésa es, al parecer, la tendencia de desarrollo del producto en la fecha de redacción de estas páginas: implantación en intranet locales, como se relataba arriba, y ahí cobran pleno sentido también algunas de las prestaciones que el mismo presentaba ya en su primera versión, como, por ejemplo, el diseño de actividades de expresión escrita semiabiertas que son automáticamente almacenadas en el disco duro del ordenador en formato *Microsoft Word* para que un docente las pueda revisar, o los completísimos informes de actividad accesibles al usuario en el programa, pero igualmente copiados al ordenador para ser supervisados.

La práctica totalidad de las lecciones se componen de las siguientes secciones, que se describen a continuación, con las informaciones extraídas de las tablas de análisis<sup>158</sup>, que pretenden detallar lo que realmente incluye el producto y no lo que debiera haber incluido, que es el mayor peso de la revisión que sobre el mismo lleva a cabo Lafford [2001]:

a) *Historia*: la sección en la que se recoge la trama de la aventura, desarrollada en forma de simpático cómic animado. La sección sirve para acoger la parte más tutelada de comprensión auditiva. En ella, tras acceder a un breve resumen en inglés o en español, se escucha la secuencia (con una dicción posiblemente demasiado lenta) de las viñetas apoyada en los textos de los bocadillos. Completada esta audición, es posible seleccionar la audición “realzada” de cada una de esas viñetas, sobre la que se articula una serie de apoyos adicionales presentados como hipervínculos que se abren en una ventana emergente, *pop-up*, establecidos en dos categorías: los que ofrecen la traducción de algunos términos y una ilustración y, por otro lado, los que brindan algunos datos gramaticales (marcados con un color diferente). Después de completar esta secuencia, el programa deja paso a las actividades que con el título general de *¿Comprendes?* Consisten en una pequeña batería de preguntas de selección múltiple con objetivos variados, si bien la mayoría apuesta por la comprensión selectiva. La propuesta es resuelta, en general, algo parcamente para la inversión realizada, pero es destacable por los mecanismos de arropamiento que ofrece, todos ellos opcionales, en un trayecto que recorre, como he dicho, la sinopsis escrita, la audición general, la audición en detalle y el cuestionario. Son muy pocos los cedés analizados que contemplan un desarrollo tan pormenorizado, seguramente imprescindible para el trabajo autónomo. También significativo en ese proceso de fomento de la autonomía, el sistema de corrección empleado (también en la subsección *Vídeo*, de la sección *Tareas*), que indica que la respuesta seleccionada no es la esperada y activa automáticamente el fragmento del audio donde se encuentra la

---

<sup>158</sup> Dada la complejidad del producto, es especialmente aconsejable en este caso la consulta de los detalles que aparecen en las tablas.

respuesta aceptada, de manera que se propone una nueva audición circunscrita ahora a un segmento mucho más breve; si aun así la respuesta es incorrecta, la audición se apoya en un pequeño texto que parafrasea la respuesta esperada sin datos literales, de modo que la selección de respuestas queda arropada con la comprensión lectora de una especie de expansión del ítem correcto; tras la tercera opción el programa ofrece la respuesta válida.

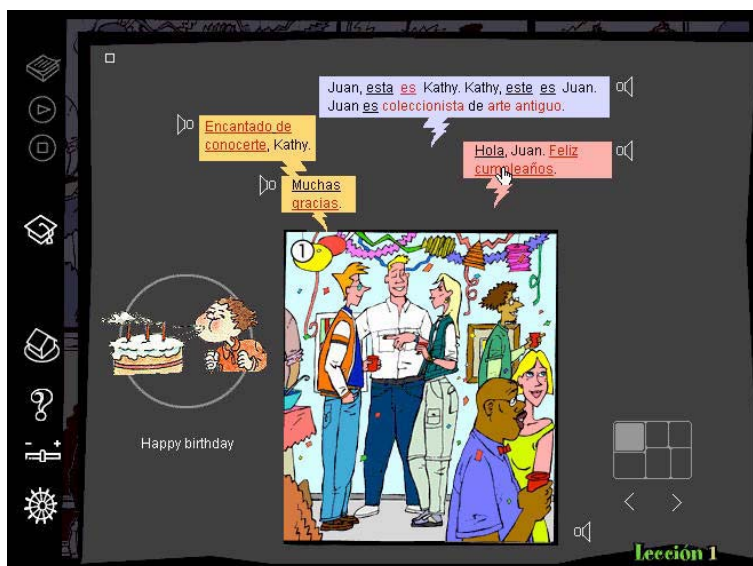


FIGURA 4.1.36.1. Segunda de las pantallas de audición, en la que se observan las prestaciones a la comprensión que brinda *Tesoros*.

b) *Tareas*: que se articula precisamente como una serie de acciones que el usuario, convertido en “ayudante” de uno de los protagonistas de la aventura, debe completar. Se reparten entre las denominadas *Grabadora*, *Computadora*, *Vídeo* y *Atlas Cultural*.

La sección alberga una de las más imaginativas propuestas del cederrón y por ello debe ser justamente valorada en su perfil interactivo, algo que Lafford [op. cit.] pasa prácticamente por alto. En la subsección *Computadora*, al aprendiente se le notifica que ha recibido un correo electrónico y accede a una pantalla de estética verosímil donde debe proceder a un trabajo de comprensión lectora del texto recibido para inmediatamente desarrollar las acciones solicitadas: la de completar por escrito una ficha del nuevo personaje de la “aventura” a partir de un texto de presentación del mismo y la de redactar<sup>159</sup> lo solicitado en el correo (por ejemplo, como en el caso de la ilustración siguiente, de concertar una cita en un día y una hora determinados). Ambas propuestas, en especial la segunda, han de ser consideradas como de producción semiabierta (con un

<sup>159</sup> En ciertos casos este proceso de “redacción” es menos ambicioso, pues se limita a completar unos huecos arrastrando la forma correcta o con una simple copia de modelos propuestos, pero queremos subrayar las de producción más abierta.

grado de control de la imprevisibilidad) y por ello el programa renuncia a la corrección de las mismas. En su lugar, las guarda en formato Microsoft Word en una carpeta señalada en el disco duro para, si procede, ser revisadas por el docente. También el propio usuario puede regresar a ellas (en este caso desde el mismo cedé) para modificarlas si lo desea, pues los textos quedan “archivados” en un fichero (y el programa guarda de forma impecable todos los datos del usuario registrado para futuras sesiones). Así pues, tres datos son especialmente destacables de la propuesta: la integración pertinente de lectura y escritura, la expresión escrita semiabierta (en la que se recuperan los objetos de trabajo de la lección, susceptible además de ser revisada con nuevos conocimientos) y, eventualmente, la posibilidad de que un agente externo conozca (revisé o evalúe) la actividad del usuario con la máquina sin intervenir en el proceso de interrelación.

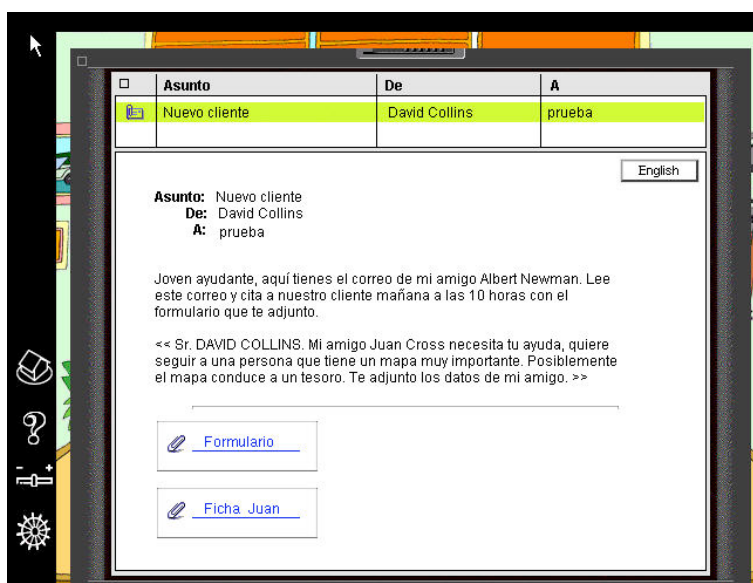


FIGURA 4.1.36.2. Primera pantalla de la sección *Computadora*, en la que se ofrece un texto con unas instrucciones: en este caso concertar una cita a las 10 de la mañana del día siguiente por escrito y rellenar una ficha del nuevo personaje de la aventura.

La subsección *Grabadora* no aporta novedades significativas a las prestaciones de otros productos: la simple grabación que el aprendiente ha de comparar con el modelo (se renuncia a la posibilidad de guardar el archivo resultante tal y como se hacía con las producciones escritas). Con todo, un detalle cuidado desde una perspectiva didáctica: el usuario debe completar el diálogo que va a leer / pronunciar con un sencillo ejercicio de *drag and drop* (si no lo hace, la grabadora no aparece en pantalla, si bien el ejercicio es sumamente sencillo pues no se quiere impedir esa acción). La propuesta es básica pero lograr minimizar los efectos de una producción estrictamente mecánica: el estudiante repara, aunque sea levemente, en el significado del enunciado que va a repetir.

Las dos restantes subsecciones *Vídeo* y *Atlas Cultural* coinciden en el hecho de que vehiculan contenidos de tipo cultural (hechos y referentes culturales), relacionados con los países de habla española (en algunos de ellos discurre la aventura). La primera se presenta con soporte audiovisual (de calidad deficiente), y sorprende por el escaso o nulo apoyo que recibe el proceso de audición, muy diferente al de la sección *Historias*, que puede incluso escapar al nivel previsto del aprendiente meta. La subsección se salda con un par de preguntas de comprensión fina relacionadas con la audición. La sección *Atlas Cultural* carece de actividades, pero es remarcable por los apoyos que reciben los textos que la componen (de hecho en ella reside el peso del trabajo de comprensión lectora del producto). Los textos están nuevamente relacionados con los países de habla hispana y agrupados en diversas categorías, todas ellas razonables, pues presentan datos de poca capacidad informativa y por ello tal vez capaces de suscitar la aparición de conocimientos conocidos en la L1. Sin embargo, las novedades se concentran en los hipervínculos asignados: algunos de ellos aportan la traducción del término; otros aportan alguna información complementaria (sobre el dato en cuestión o sobre el término, que puede aparecer ilustrado con un dibujo); y, finalmente, un tercer hipervínculo (fijo en esta sección) conduce a una página de internet<sup>160</sup> de la editorial donde se encuentran enlaces a los contenidos culturales y nuevas propuestas de ejercicios, por lo común más mecánicas, de elección múltiple, organizadas por lección (las tablas de análisis no han analizado en profundidad esas baterías de ejercicios). Como se ha apuntado, el trabajo con estos textos carece de actividades que retomen o certifiquen la comprensión de los mismos, lo cual de nuevo resulta problemático porque la inversión en lectura es alta. Por otra parte, y como acostumbra a ser habitual en los cedés, los contenidos culturales son básicamente estáticos (sin vinculación sociocultural o sociopragmática) y carecen de implicación en otras secciones del cederrón.

c) *Gramática*: la sección más tradicional y conservadora de este producto, asentada en una organización estructural (y algunos matices funcionales) con presentaciones en inglés exclusivamente y ejercicios medianamente mecánicos. Sus contenidos van desde los iniciales a todos los repertorios elementales del subjuntivo (véase el detalle en la tabla correspondiente del Anexo I).

---

<sup>160</sup> Esta posibilidad está activa también desde el menú flotante, con entradas diferenciadas para estudiantes y para docentes (ésta, con registro):

[http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072320664/student\\_view0/index.html](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072320664/student_view0/index.html)

Desde ella se accede a recursos diversos para unos y otros, pero no directamente a la sección desde la que parte el trabajo (se debe activar desde un menú desplegable).

Su principal debilidad en concepción no se sitúa en ese perfil, sino probablemente en la irregular relación de los contenidos gramaticales con los *inputs* auditivos y lectores de las secciones anteriores y su escasa atención a los valores de uso. Entre los aspectos positivos, la insistencia en el trabajo de consolidación de la morfología, con ejercicios repetitivos que sin embargo consiguen mantener un tono ameno; el enorme esfuerzo de asociar todos y cada uno de los ejemplos de esta sección a un archivo de audio; el papel asignado a los audios como los validadores de la corrección de los ejercicios (se emite el audio si la respuesta es la esperada, aunque ello no justifica la ausencia de una retroalimentación concreta, en especial teniendo en cuenta el carácter cerrado de las actividades); la calidad de algunas propuestas y la percepción de variedad de las mismas, en las que la escritura ocupa un lugar destacado. Y sobre este particular, destacar la imaginación didáctica que se aplica a algunos de los ejercicios, aun con su carácter cerrado, con integración de destrezas (en especial comprensión lectora, cuando el trabajo rebasa la unidad frase) y/o combinaciones de acciones; así por ejemplo, una de las actividades propone completar algunas frases en las que en primer lugar se debe arrastrar el conector deseado desde la lista propuesta y posteriormente seleccionar en un menú desplegable la forma verbal (se trata de un ejercicio de revisión del subjuntivo) adecuada. El proceso no es ajeno a otros de los que se presentan en el cedé y que exploran inferencias y analogías. En el otro extremo, ejercicios de concepción errónea (algunos de ellos ejemplificados en la tabla correspondiente), que son no obstante la minoría entre un conjunto bien seleccionado.

d) *Vocabulario*: la cuarta de las secciones se dedica enteramente al vocabulario, aunque también aquí con una marcada distancia de los contenidos de otras secciones, tal vez menos perceptible ahora que en el caso de los repertorios gramaticales.

La apuesta básica es la de las ilustraciones, a las que se llega a través de unas atractivas láminas con desplazamientos horizontales que permiten establecer una suerte de áreas léxicas en las que el vocabulario aparece conectado. La decisión es útil en algunos casos (sobre todo en el apoyo a otros trabajos, como sucedía en la secuencia guiada de la sección *Historia*), pero a todas luces insuficiente para abordar segmentos amplios que incluyen verbos, adjetivos o conceptos abstractos. El usuario se ve abocado necesariamente a recurrir a la traducción ya que –incomprensiblemente– en ningún caso se facilitan contextos de aparición para esos términos. Las actividades vinculadas al trabajo léxico sufren los resultados de ese tipo de presentación, aunque los autores sí logran facilitar algunos procesos que contribuyen a la retención (mayoritariamente pasiva): se suelen presentar series gradadas (no todas con los mismos ítems necesariamente), en las que la primera cuenta con apoyos de audio y texto (y opcionalmente traducción) para ser asociados con la ilustración correspondiente en ejercicios de *matching* o *drag and drop*; la segunda reduce los apoyos y acostumbra a

presentar las letras de la palabra objeto de atención para que el aprendiente las escriba correctamente ordenadas; y, finalmente, la pantalla última suele proponer que el estudiante escriba la palabra esperada tras un estímulo visual y auditivo. Y aunque no legitima la falta de trabajo con léxico contextualizado, el planteamiento resulta sensato y, desde luego, se distancia del tratamiento que recibe el léxico en muchos otros productos analizados.



FIGURAS 4.1.36.3. y 4.1.36.4. Pantallas de trabajo de vocabulario: a la izquierda, una muestra de la indeterminación de las ilustraciones en las que su funda la presentación del léxico. A la derecha, una propuesta dinámica de carácter interactivo sobre el vocabulario de la familia, que varía en pantalla en función del personaje elegido.

La oferta de exposición al léxico no concluye ahí. En todas las secciones está disponible un sofisticado *Diccionario*, capaz de generar aprendizaje, del que sin embargo no se extrae partido suficiente. Las cinco mil entradas del mismo cuentan con una organización alfabética esperada, pero también se pueden realizar búsquedas por redes léxicas simples, que a su vez se vinculan a subredes. De este modo, *En clase*, se divide en *personal*, *espacio*, *diplomas y notas*, *actividades*, *materia*, *las lenguas y el lenguaje*, *descripción de personas y verbos*. Cada entrada léxica del listado de la subsección presenta en una pantalla lateral, una ilustración (con los defectos señalados), la traducción del término y el audio, que se ofrece –previa selección– con dicción castellana o latinoamericana, aunque esta última no parece corresponder a ninguna zona geográfica en particular. En cualquier caso, tal configuración subraya la relevancia que se concede a la audición.

Paralelo también a la estructura de lecciones, el servicio de estadísticas de aprendizaje, uno de los más completos de entre los cedé analizados, que desglosa cada una de las secciones y subsecciones y que da cuenta de porcentajes, de intentos realizados, de aciertos, y en qué intento se consigue la respuesta correcta. Los datos, que se conservan para posteriores sesiones del mismo usuario, son accesibles desde el menú fijo del programa pero también se descargan automáticamente al ordenador con formato Word para que puedan ser examinados por el docente o bien el usuario pueda imprimirlos para

entregárselos. El detalle, posiblemente excesivo para un aprendiente estándar, cobra sentido cuando se tiene en cuenta que precisa un control minucioso con el que estar informado de todos los ejercicios completados para así obtener las pistas y “recompensas” que precisa para solucionar la aventura en la que participa y que se afianza así como un elemento motivador.

El cuidado tratamiento de lo gráfico, desde la propia historieta animada (con su suspense), y la excelente distribución en pantalla (al cargarse el programa selecciona la mejor resolución, pero mantiene la previa que utilizaba el usuario al concluir la sesión), incluida la tipografía (singularmente importante porque muchos de los ejercicios se sirven de la escritura) son otros de los factores que subrayan la inteligencia didáctica de *Tesoros*. Junto con ellos, insistiremos en el desarrollo del concepto de autonomía que promueve el cedé, y las posibilidades que otorga a que tal autonomía sea observada por el docente en una especie de implantación híbrida en entornos escolares, perfectamente apta para el trabajo cooperativo en tanto que el diseño de numerosas actividades da pie a la discusión, la cooperación y la resolución de problemas entre iguales.

Y dentro del ya apuntado trasvase de contenidos de cedés a entornos de internet, *Tesoros* aparece como curso de referencia de la Fundación de la Lengua Española, y, en efecto, se puede seguir en línea (<http://www.fundacionlengua.com/campus-virtual>) asentado en la plataforma Moodle y con el apoyo de un tutor de esa institución, según se informa en la citada página web. La decisión parece un extraño doblete ya que la empresa Boecillo Editora ofrece el acceso (también con registro) al mismo curso: <http://cursos.tesoros.es/moodle>. Sobre las particularidades de esta versión, véase Hertel [2009].

### 4.1.37. *The Rosetta Stone Spanish Explorer*

(ANEXO 1, PÁGINA 766)

Los resultados que se extraen de la tabla de análisis de este producto arrojan dos conclusiones básicas. La primera, una notable inversión tecnológica y en programación, con algunos hallazgos interesantes que son susceptibles de ser usados en otros productos. La segunda, un concepto didáctico más que dudoso, tanto en la selección de contenidos como en la secuenciación de los mismos, pues, hablando en propiedad, este cederrón no rebasa los parámetros de las *flashcards*. Del cruce de ambas conclusiones, otra más: lo decepcionante que resulta tal despliegue informático para tan escaso rendimiento pedagógico.



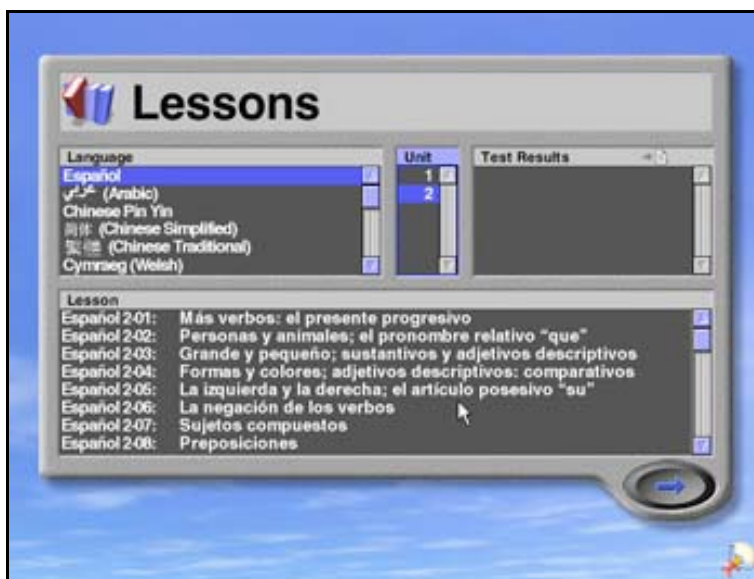


FIGURA 4.1.37.1. Aspecto del menú principal del programa. Nótese la unidad 2.06, que alude al *artículo posesivo "su"*.

Respecto a la primera de las observaciones, *The Rosetta Stone Spanish Explorer* acumula muchísimas prestaciones –no todas relevantes– que permiten que el aprendiente tenga el máximo control del programa y su navegación, aunque también corra el riesgo de sentirse desorientado o simplemente no reparar en tales posibilidades, pues no se accede a todas ellas con satisfactoria facilidad. No obstante, hay que admitir y resaltar, puesto que no es un fenómeno frecuente, que el libretto que acompaña al producto proporciona información exhaustiva acerca de todo ello, pero se echa a faltar esa misma información en las propias pantallas que ofrecen esos servicios (de la que es en parte responsable la reducida dimensión de visualización: 640 x 480 píxels). Sobre este particular, posiblemente la complejidad del programa da lugar a ciertos conflictos con las máquinas, en especial los sistemas operativos Windows (el comportamiento con ordenadores Macintosh ajustados a los parámetros señalados al inicio de este capítulo ha sido estable durante todo el proceso de análisis).

Entre las prestaciones apuntadas, señalaremos, entre otras, el hecho de que el aprendiente puede registrarse como usuario, lo cual le permitirá iniciar nuevas sesiones sin perder la información precedente, esto es, la completada en sesiones anteriores; la capacidad del programa para asignar o no un determinado tiempo a la resolución de los ejercicios; y, asimismo, la posibilidad de poder elegir la velocidad de reproducción de los audios (sólo en la sección de expresión oral): normal, lenta o muy lenta, todas ellas conservando una cierta "naturalidad", al menos como discurso de clase. También significativo es el hecho de que el usuario pueda exportar muy cómodamente al disco duro de su ordenador los resultados de sus "evaluaciones" en formato de texto imprimible (sin embargo, las

informaciones de esos informes se limitan a unos datos muy parcos: fecha del test, número de la unidad y sección –no el título, que podría ser más representativo– y porcentaje de aciertos: de nuevo, una correcta prestación para un rendimiento muy escaso). Por fin, resulta adecuado el modelo no penalizador de corrección de la producción escrita, formulada como dos variedades de dictados: el programa compara los datos entrados por el alumno con el texto almacenado para, de inmediato, señalar (una a una) las divergencias; se trata de una corrección no agresiva que puede dar lugar a cierta reflexión metalingüística, aunque con limitaciones (esta prestación se acompaña además de la posibilidad de que el usuario elija entre “corrección estricta” o “corrección permisiva”, un apoyo importante para reforzar la autoestima del aprendiente, aunque desgraciadamente tal elección se limita solamente a admitir o no mayúsculas o minúsculas; parece lógico pensar que esta elección podría haberse extendido a otras características gráficas, en especial porque el programa no facilita el uso de las grafías españolas, que han de ser generadas mediante códigos ASCII, un proceso agotador para aprendientes que no están habituados a ello ya que se trata de iniciales.



FIGURA 4.1.37.2. Pantalla de escritura, donde el programa muestra el primero de los errores cometidos –la tilde de *pájaro*–, para luego mostrar la omisión de la coma, tras la respuesta. No obstante, la corrección incluirá también la falta de punto al finalizar el enunciado final. Junto con ello, el marcado perfil audiolingual del ejercicio.

Mención aparte merece el sistema de reconocimiento de habla, que presenta una más que aceptable representación espectrográfica de las producciones del modelo y de la grabación del usuario. Estas gráficas incluyen curva melódica, desviación en volumen y armónicos, con una resolución buena, presentada de forma inmediata. La programación incorpora además una escala de nueve valores que compara la gráfica modelo y la programación del aprendiente. Sin embargo, nuevamente el conflicto con su uso didáctico, que sigue

cuestionando el tratamiento de las destrezas productivas en el soporte cederrón. Al margen de las extremas dificultades que usuario medio puede encontrar para proceder a la lectura / interpretación del espectrograma, el sistema –aun en su notable perfección– puede no sólo resultar perfectamente inútil sino también dar lugar efectos no deseados, como la frustración del estudiante para alcanzar la producción de un hablante nativo. En efecto, he apuntado que el programa cuenta con un sistema de comparación de gráficas, que “evalúa” (un código cromático similar al de un semáforo) la producción del aprendiente; lo que los programadores parecen haber olvidado es que tal comparación no es posible si, por ejemplo –entre otras muchas variables, como el volumen y el tono–, el sexo de los sujetos (modelo y productor) no coincide: he podido constatar que ninguna de mis producciones como hablante nativo sobrepasaba el nivel rojo en la escala si el modelo correspondía a una mujer, y, en cambio, lograba un aceptable verde-bajo si el hablante era un hombre. Las instrucciones del libreto de acompañamiento parecen prever estos problemas, pero sugieren como única alternativa la de “imitar” la voz del modelo... Esta consideración conduce a una reflexión más general, que es la de la relevancia didáctica de los espectrogramas basados en unos datos fónicos previamente almacenados y su eventual comparación con los producidos por el usuario, y también los efectos de la presentación de un único modelo fónico como ideal, en colisión con el criterio de comprensibilidad que debiera gobernar el trabajo de pronunciación, al menos entre aprendientes iniciales.

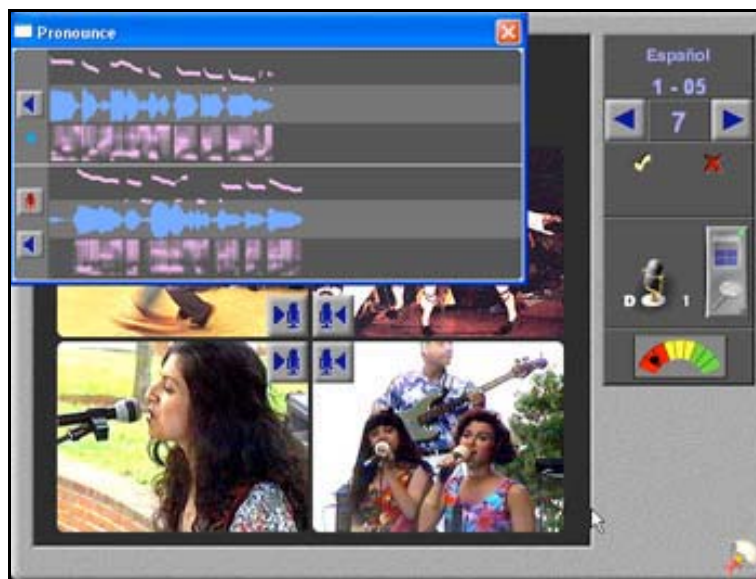


FIGURA 4.137.3. Trabajo de expresión oral (repetición del enunciado), con detalles de los espectrogramas del modelo y del usuario. A la derecha, abajo, una escala señala la relación entre ambas gráficas y “valora” la producción del aprendiente (en este caso, negativa).

Frente a este repertorio de prestaciones informáticas, la realidad como producto educativo es otra. El perfil del cedé se caracteriza por dos trazos: el primero, su

adscripción como típico trabajo de *flashcards*; el segundo, sus problemas en la selección y secuenciación del material presentado.

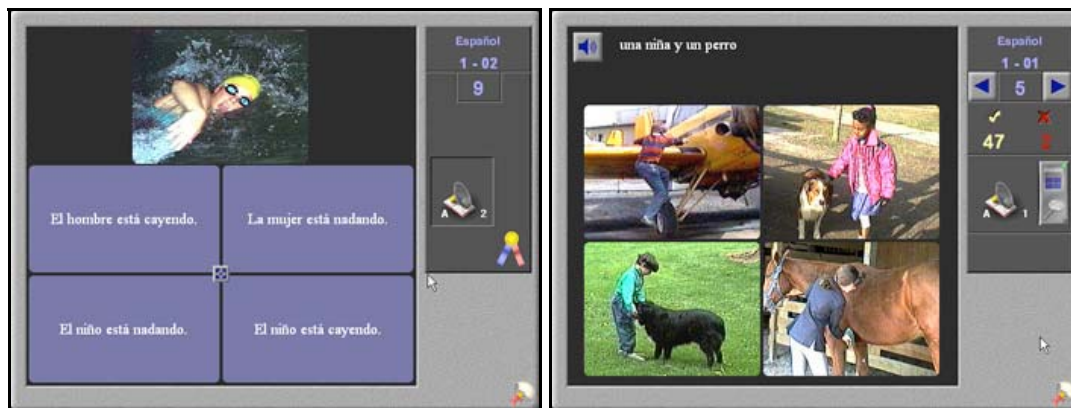
Efectivamente, a pesar del carácter “espectacular” de los recursos de programación y también de una presentación aparentemente sensata organizada en destrezas (*listening and reading, listening, reading, speaking y writing*), el único *input* previsto es el de la presentación de fotografías (hasta 900) asociadas a palabras o frases y a los audios correspondientes a esas palabras y frases.



FIGURA 4.137.4. Pantalla modelo de cada una de las unidades del cedé: a la izquierda, la selección de destrezas; en el centro de la pantalla, los ejercicios asociados a las *flashcards*.

Entendido así, el aprendiente activa procesos cognitivos asociados con la memoria (fundamentalmente visual) ya que no dispone de ningún otro apoyo de aprendizaje (ni siquiera la traducción): todas las entradas (visuales, auditivas y lectoras) aparecen descontextualizadas, vinculadas vagamente a un campo semántico. El proceso es machaconamente repetitivo ya que todos los *inputs* presentados para cada una de las destrezas son idénticos, lo cual causa cansancio y aburrimiento –desmotivación a medio plazo–, que se incrementan ante la percepción del escaso rendimiento comunicativo de las entradas ofrecidas. Cada unidad presenta cuarenta entradas (con un total efectivo de veinte unidades, ya que la número 11 y la 22 –de repaso– retoman ítems previos) organizadas como sintagmas (determinante y nombre, incluidos en algunos casos variaciones morfológicas: *el niño, la niña...*), frases breves (*el niño está saltando, la niña está saltando*) o diálogos de característica factura audiolingual (*¿Es la avioneta amarilla? Sí, la avioneta es amarilla*), aunque sin intervención del aprendiente, en tanto que el

diálogo ya aparece formulado. El proyecto culmina con variaciones sobre elementos ya presentados con anterioridad (*el niño está encima de la avioneta*, \**el niño está adentro de la avioneta*). La selección de fotografías es determinante para el éxito del trabajo, y si bien en general tal selección es buena, existen excepciones debidas a la dificultad de éstas para representar acciones o a la falta de precisión.



FIGURAS 4.1.37.5. y 4.1.37.6. Ejemplos del tratamiento de las *flashcards* en el cedé, y también de algunos problemas de indefinición de ciertas fotografías: a la izquierda, la imagen puede vincularse tanto con *La mujer está nadando* como con *El niño está nadando*; a la derecha, el enunciado *Una niña y un perro* es asociable con dos fotografías.

El segundo de los problemas mencionados, tal y como detecta la tabla de análisis del producto, es la selección de *inputs* y la ordenación de los mismos. Un repaso a los títulos y los contenidos de las unidades pone de relieve notables incongruencias en este sentido: la Unidad 1, por ejemplo, se dedica a *Sustantivos y preposiciones* (en rigor se abordan mayoritariamente locuciones adverbiales) y, en efecto, tras un listado de nombres, se presentan combinaciones con *debajo de*, *encima de*, *adentro de* o *en*. Las siguientes unidades plantean igualmente combinaciones insólitas en un orden también inaudito. En verdad, la ordenación del material mezcla contenidos aparentemente gramaticales (*el presente progresivo*, *ser y estar*, *el pronombre relativo que*) con otros que se sitúan próximos a lo funcional (*preguntas y respuestas*) y otros típicamente léxicos (*la cabeza y la cara*), aunque en definitiva todo lo que hay son *flashcards* vagamente hilvanadas por esos títulos.

Por otra parte, esa ordenación no atiende a criterios de frecuencia ni a necesidades expresivas elementales. Baste considerar que no se incluye en el cedé ninguna unidad referida a presentaciones y saludos o hablar de uno mismo y de los demás (nacionalidades, apariencia física...) y sí en cambio, desde la primera unidad, el aprendiente ha de manejar términos (aislados) como *caballo*, *elefante*, *avión* o *avioneta* (la única razón posible para entender esta selección parece ser la disponibilidad de fotografías de tales ítems). Con estos planteamientos, es irrelevante señalar que, por ejemplo, la presentación de *ser* y

*estar* se circunscribe a unos pocos ejemplos –siempre en tercera persona, y algunos de los casos corresponden a la perífrasis *estar + gerundio*– de los que imposible inferir ninguna regla (ni siquiera morfológica); también es irrelevante recordar que algunas de las entradas no se corresponden con muestras de lengua en uso (por ejemplo, la aparición de los pronombres personales sujeto en enunciados donde el uso los omite).

Con tales presupuestos, resulta difícil encajar estas *Flashcards* de alta tecnología en un contexto de aprendizaje, habida cuenta del mínimo rendimiento de los ítems propuestos. Usadas como técnica de consolidación de vocabulario, estas actividades con cartas pueden encajar bien, sobre todo entre aprendientes jóvenes, cuando ofrecen un repertorio léxico coherente. No es el caso de *The Rosetta Stone Spanish Explorer*, aún a la venta en 2010 en versiones posteriores a la evaluada.

#### 4.1.38. *Vida urbana*

(ANEXO 1, PÁGINA 789)

Programa publicado en el año 2004 por el Grupo CAMILLE (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*), de la Universidad Politécnica de Valencia, responsable de otros cedés para la enseñanza del ELE y de otros idiomas (el checo y el eslovaco para principiantes, entre los más recientes). Se trata de un producto insólito en tanto que se dirige a un nivel avanzado, con una declaración explícita de “aprendizaje autónomo”.

El hecho de que este cederrón fuera financiado en su día por la Comisión de las Comunidades Europeas (Programa Sócrates – Lengua “City Talk”) hizo que tuviera una distribución muy reducida. Esa falta de distribución explica que aunque es una obra medianamente reciente no haya tenido ningún tipo de eco en publicaciones especializadas, a pesar de que se trata de un producto extraordinariamente completo, en técnica y en contenidos didácticos, que parece haber pasado desapercibido a los especialistas.

*Vida Urbana* contiene, en mayor o menor medida, algunos de los constituyentes que se han definido como relevantes para el aprendizaje: muestras de lengua adecuada, contextualización, contenidos interactivos y multimedia, dosis de retroalimentación significativa, atención al significado y a lo formal, integración de destrezas, promoción de

la autonomía de aprendizaje...<sup>161</sup>, y la conjunción de todos esos constituyentes parece refrendar que en la actualidad la calidad didáctica de un producto guarda relación con la implicación activa de didactas y la intervención de la ingeniería lingüística (de hecho, el conjunto se ha realizado con un programa profesional, *Adobe Macromedia Director*, de compleja manipulación pero de excelentes prestaciones<sup>162</sup>).

El conjunto del cedé se articula sobre dieciséis secciones, subdivididas en diversas “situaciones” (término que deja entrever ya la importancia del enfoque situacional en combinación con los presupuestos comunicativos del producto). Tal concepción se refrenda con una configuración similar en las “situaciones”; todas ellas –menos la última sección, de evaluación– suelen articularse del siguiente modo: una primera parte de muestras orales<sup>163</sup>, que van a allá de un simple modelo para proponerse como objetos de observación y reflexión (se proponen actividades sobre ello, en ocasiones con apoyo de explicaciones sobre todo de orden gramatical), igualmente acostumbran a aparecer prácticas más abiertas (siempre con la limitación que el adjetivo “abierto” tiene en un cederrón) y finalizan con una práctica oral (en determinadas situaciones, donde la comunicación oral adquiere mayor protagonismo, el número de prácticas es también mayor).

En la “programación”, los contenidos de las “situaciones” se reparten del siguiente modo (y en la enumeración destacamos algunos –no todos– de los aspectos que en ellas se abordan):

1. *El papeleo*, que consta de una “situación” denominada del mismo modo. En ella se trabajan algunos relacionantes y los usos de *Cuando + indicativo / subjuntivo*.
2. *En el banco*, presenta tres “situaciones”: a) *Cambiar dinero*, b) *Abrir una cuenta* y c) *Hacer una transferencia* (en ellas se sigue trabajando el uso de *cuando + indicativo / subjuntivo*, y se procede a una revisión de los usos de *ser* y *estar*, que van constituirse como uno de los más recurrentes del cedé).

---

<sup>161</sup> Véanse algunas reflexiones teóricas más abajo, en 4.3.4., donde la Dra. Ana María Gimeno [2002b] reflexiona sobre otra de sus obras, *¡Bienvenido a bordo! Airline Talk*, en unas consideraciones que son aplicables a este producto, si bien se recogen allí por referirse a ese otro cederrón.

<sup>162</sup> Entre ellas, la posibilidad de articular con facilidad una versión compatible con ordenadores Macintosh. Sin embargo *Vida Urbana* funciona solamente con entornos Windows.

<sup>163</sup> A pesar de que el concepto es impecable, las muestras orales (articuladas como secuencias fotográficas) carecen de suficiente naturalidad para un producto de esta índole, con un usuario meta de nivel avanzado.

3. *El alojamiento*, que se reparte en cuatro “situaciones”, de nuevo perfiladas en torno a un posible usuario meta, un estudiante universitario que planea venir a España<sup>164</sup>, a saber: a) *Un hotelito barato*, b) *Busco piso*, c) *Las condiciones del casero*, y d) *Compartir piso*. En ellas se inscriben los siguientes contenidos: la presentación y práctica de los verbos *ser* y *estar*, el contraste indicativo / subjuntivo, apuntes sobre las condicionales, el vocabulario del ámbito doméstico y trabajo sobre conversaciones telefónicas: anuncios y solicitar información.

4. *El transporte* se articula con una única “situación”, presentada con el mismo título, donde nuevamente se abordan los usos de *ser* y *estar* y el vocabulario específico de transportes.

5. *En la calle* dispone de dos “situaciones”: a) *¿Hay una cabina por aquí?* y b) *Oye, perdona...*, que sirven para tratar, además de los usos de *ser* y *estar*, el estilo indirecto y las oposiciones *ir / venir, traer / llevar*.

6. *El tiempo libre*: se conforma en torno a la “situación” del mismo título, en la que se incluyen trabajos para la expresión de planes y proposiciones, expresiones coloquiales y nuevas actividades con *ser* y *estar*.

7. *Salir*, también con una “situación”, se orienta a la expresión de consejos, con nuevos ejercicios sobre los usos de *ser* y *estar*.

8. *De compras* cuenta con tres “situaciones”: a) *¡Qué chollo!*, b) *La cesta de la compra* y c) *Necesitas una mercería*, que presentan contenidos vinculados a la expresión de emociones; determinadas expresiones coloquiales, usos de *ser* y *estar* y vocabulario especializado en frutas y verduras y en compras.

---

<sup>164</sup> En efecto, así se describe en la página web de los proyectos del Grupo CAMILLE: **un curso multimedia en cd-rom para el aprendizaje del español dirigido a jóvenes entre los 16 y los 25 años que tengan la intención o el deseo de visitar España incentivados por sus estudios, trabajo o intercambio cultural**

<http://www.upv.es/~agimeno/castellano/proyectos/proyecto.html>

En este sentido, el cedé alberga también (aunque no mantiene el formato) una *Guía Joven*, editada en su día por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que se propone como obra de “consulta” (se emplaza en la sección con ese nombre), junto con otros materiales que parecen responder a ese usuario meta: un mapa de España y una colección de fotografías de “realidad virtual” de algunas ciudades españolas (en este caso un simple *gadget* informático, pues no se ha detectado ningún uso específico en el cedé).



9. *Resolver problemas* sigue apostando por “situaciones” próximas y reconocibles para usuario meta apuntado. Incluye a) *iLa lavadora!*, b) *No hay mal que por bien no venga*, c) *Mi cartera*, d) *Ni por tierra, ni por aire, ni por mar*, e) *iNo funciona!*, f) *Lo siento* y g) *Lo he visto todo*, que dan paso a vocabulario sobre profesionales, a formular una reclamación, a una revisión general de *ser* y *estar*, la expresión de hipótesis, la expresión de consejos, a formular una denuncia, a expresar la causa y a expresar el tiempo, un trabajo sobre refranes y modismos, a disculparse y a relatar un suceso.

10. *Cita con el médico*: se reparte entre a) *No me encuentro bien* y b) *No encuentro la receta* y se orienta a describir síntomas, aconsejar, vocabulario especializado sobre enfermedades y a la expresión de condicionales improbables.

11. *En el trabajo* acoge tres “situaciones”: a) *Primer día de trabajo*, b) *Trabajo nuevo* y c) *Hablar con un compañero*, que son utilizadas para aconsejar, hacer una recomendación, preguntar, dar instrucciones y ejercitar las condicionales.

12. *Llamar por teléfono* inicia una serie de tres unidades en que los trabajos previstos se centran en las grabaciones, esto es, en la expresión oral, y en el caso que nos ocupa, las conversaciones telefónicas: Consta de a) *Llamadas de trabajo*, b) *Llamadas personales* y una tercera sección denominada c) *Más ejercicios*.

13. *Comer fuera* prosigue con la prácticas orales (además de un trabajo con el imperativo) amparada en las “situaciones” siguientes: a) *En casa de unos amigos*, b) *Un cafetito* y c) *En el restaurante*.

14. *Charlar* se articula con una única situación, con el mismo título, que incide sobre la práctica oral y los usos de *ser* y *estar*.

15. *Temas de conversación* supone un cierre con los contenidos del cederrón. A pesar de su título, el programa aborda, bajo el epígrafe *Aprender una lengua extranjera*, unos contenidos habitualmente insólitos en este soporte: las estrategias de aprendizaje. Se proponen textos (pretendidamente de estudiantes) y algún ejercicio en torno a los siguientes contenidos: *Reflexionar sobre la lengua*, *Cómo aprendemos vocabulario* y *La importancia de los errores*. Es sobresaliente, por supuesto, el hecho de que el cedé aborde el concepto de estrategias de aprendizaje y que lo haga de una forma pretendidamente natural (los textos de estudiantes, generalmente breves), pero tal vez hubiera sido deseable repartir y anticipar estos contenidos entre las anteriores unidades: resulta difícil establecer razones claras para que un aprendiente de nivel avanzado (con estrategias

formadas) y en la penúltima unidad del “curso” (la previa a la de evaluación) se adentre en esta sección.

16. Finalmente, *Evaluación final* se articula en tres modelos: uno de 70 preguntas, un segundo de 30 preguntas cronometradas (con 25 segundos como límite para cada una de ellas) o 50 preguntas cronometradas (en este caso con 15 segundos).

El repaso a los contenidos de *Vida Urbana* sirve para determinar que se trata de una programación sensata, bien encajada en los objetivos curriculares de los niveles B1 y B2 del *MCER*. Este hecho permite limitar la dispersión que suele ser frecuente en otros productos articulados como “cursos”, y resultar eficaz en la revisión de exponentes; esto es: frente a otros productos que formulan un único ejercicio / actividad para cada uno –o alguno– de los contenidos, *Vida Urbana* tiene capacidad para regresar a los mismos y revisarlos, tanto con actividades de comprensión como de observación.

Los datos ofrecidos en las tablas de análisis (consúltense en el Anexo I) revelan aspectos importantes (e inteligentes) en la concepción didáctica del producto. Uno de los más sobresalientes es sin duda el tratamiento de la comprensión auditiva, incluida siempre como muestra inicial de cada unidad. A pesar de que el conjunto de audios (considerablemente numerosos) delata falta de naturalidad (todos ellos cuentan con la intervención de un estudiante extranjero implicado en las situaciones, que sin embargo tiene una competencia nativa) en unos diálogos que responden a la dramatización de un texto escrito, lo cierto es que hay un despliegue brillante de actividades en torno a ellos. Sus principales trazos son los siguientes: no se persigue la comprensión literal del mensaje presentado sino la transposición del mismo a situaciones semejantes, esto es, comportan la producción de enunciados similares; muchas de las actividades atienden a la interpretación del mensaje; parte de las acciones previstas implican al usuario como productor (interviene en la conversación, reaccionando en tiempo real a las preguntas que se le formulan); las actividades que persiguen una comprensión más específica no se resuelven con producciones literales sino con acciones que atienden al significado y no al reconocimiento... El repertorio es relevante en términos didácticos (no exclusivamente para el soporte cedé) y se distancia de la miopía de la literalidad: la ordenación pedagógica en “situaciones” cobra sentido y percepción de utilidad en la medida en que es transferida a otras situaciones. Y como veremos, se extraerá de ellas el pertinente rendimiento gramatical y léxico..., de modo que la atención en lo formal y en el significado discurren solidariamente. En este sentido, y como se ha visto, todas las situaciones que presenta el cedé comportan la aparición de unos contenidos funcionales y unos exponentes gramaticales, que se muestran coherentes con el nivel (quizá se echa en falta un trabajo más pormenorizado del contraste de los tiempos de pasado y del discurso referido). El

repertorio es limitado, lo que permite la reaparición y gradación de tales contenidos, que se reparten del siguiente modo: 1) Alternancia Indicativo / Subjuntivo, 2) Recomendar, aconsejar, 3) Condiciones, 4) Recados, 5) *Ir / venir y llevar / traer*, 6) Hipótesis, 7) Expresar la causa, 8) *Tardar / durar* y 9) *Ser / estar*.

Frente a lo que es tónica habitual en otros productos sometidos a análisis, *Vida Urbana* concede un valor sustantivo a la observación gramatical y por ello a la autonomía del aprendiente para crear conocimiento inductivo. Para ello se articulan muestras por lo general irreprochables en su función de realzar el *input* objeto de observación (incluso en ocasiones no se propone otro trabajo que la observación misma), a pesar de que posiblemente se desaprovechan los recursos gráficos para hacerlo, que hubieran podido contribuir visualmente a la captación de la atención. Junto con ello, la sección *Gramática y comunicación* actúa, a modo de ayuda, como un documento que aporta conocimiento explícito, y aunque sus informaciones estrictamente gramaticales resultan medianamente enrevesadas en ciertos casos (por ejemplo, el reparto de usos entre indicativo y subjuntivo) y algo conservadoras en algún punto (los valores de *ser* y *estar*, por ejemplo), lo cierto es que parte de los contenidos de este documento apuestan por el suministro de nuevos ejemplos.

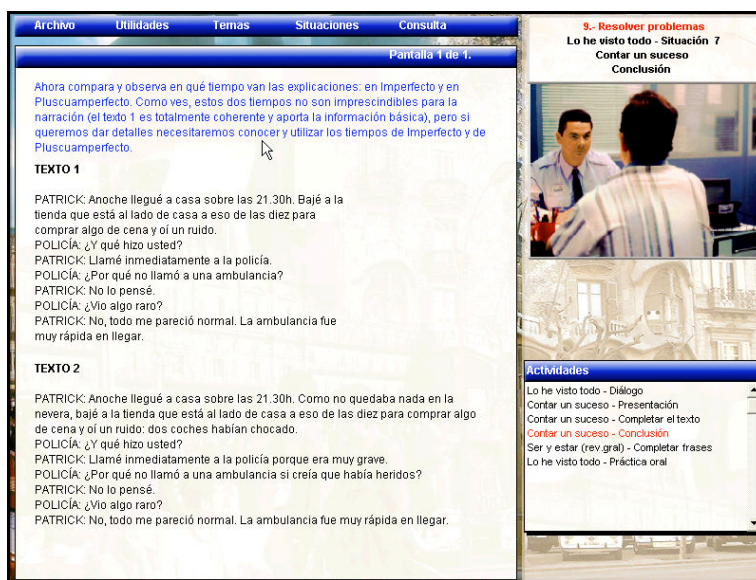


FIGURA 4.1.38.1. Ejemplo de muestra de observación gramatical en *Vida Urbana*. El usuario dispone de dos textos y se le propone la observación de los matices aportados en una narración en la que sólo se emplea el pretérito indefinido<sup>165</sup> y en otra en la que se éste se combina con el pretérito imperfecto. No se proponen otras actividades.

<sup>165</sup> La pantalla contiene un error: el encabezamiento alude a *pretérito pluscuamperfecto* cuando debería decir *pretérito indefinido*. Lamentablemente las erratas tipográficas (y alguna otra como la que se señala aquí) son medianamente frecuentes en *Vida Urbana*.

Según lo observado y descrito en las tablas de análisis, el trabajo gramatical se articula con una notable capacidad de integración: con un precedente auditivo común para todas las “situaciones”, se proponen lecturas que proponen la observación del fenómeno gramatical objeto de estudio, se articulan ejercicios con contenidos que pueden reaparecer en unidades posteriores y se prevén producciones orales que pueden incluir el uso de esos exponentes.

El concepto de trabajo autónomo se revela no sólo en las propuestas de observación sino también en el planteamiento de las actividades. Existen, como es natural en los soportes de ELAO, propuestas cerradas, de corrección única, que en *Vida Urbana* adoptan forma de ejercicios de huecos que deben ser completados mediante ejercicios de arrastrar la opción correcta o, más implicados, escribir la solución adecuada. Pero también pantallas de escritura abierta, en las que el usuario dispone de parte de la información, pero que debe transformar con algún criterio gramatical (combinar dos enunciados mediante el uso adecuado de algún conector, por ejemplo). La solución a tales actividades no puede ser, claro está, cerrada: el programa ofrece una serie de opciones correctas que el aprendiente debe comparar con su propia producción: la corrección deviene así parte activa del proceso de aprendizaje. Este tipo de “soluciones” se extiende también a otro de los constituyentes débiles por esencia de los cederrones: la producción oral (aunque en este caso, las propuestas lleguen mediante textos escritos). Volveré sobre este aspecto, el de la producción oral más abajo.

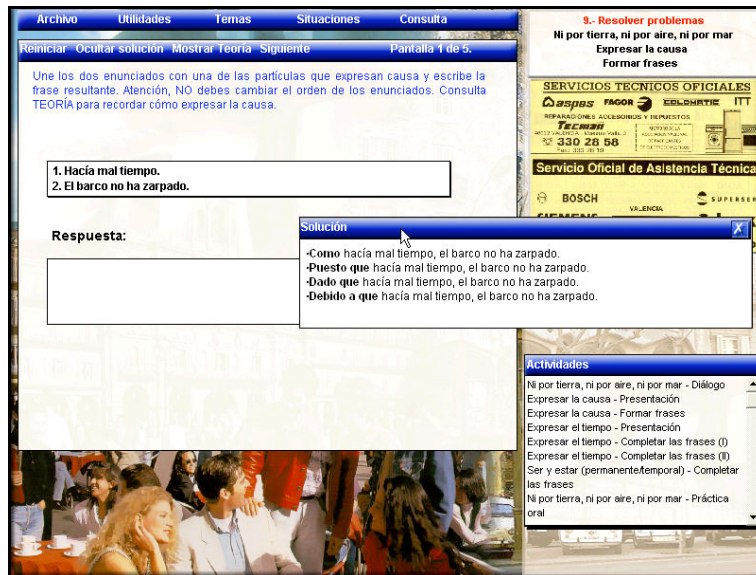


FIGURA 4.1.38.2. Uno de los ejercicios semiabiertos de *Vida Urbana*, en el que solución adopta también una inteligente formulación abierta. Se percibe la sobrecarga de pantallas de trabajo y la austeridad gráfica, que podrían haber sido mejoradas en el diseño del producto.

Dentro del repertorio de actividades, las autoras se distancian del ejercicio mecánico de componentes gramaticales y proponen series en las que se implica directamente el significado pragmático: algunas de las prácticas de selección múltiple, por ejemplo, no se fundan en hallar la opción correcta sino la adecuada (más formal, informal o neutra), tanto en abstracto como en intercambios comunicativos concretos, vinculadas a los exponentes situacionales trabajados en la unidad. En este sentido la retroalimentación de este tipo de ejercicios guarda relación con esos componentes sociopragmáticos, con mensajes del tipo *¡Cuidado! Debes ser más amable, esta opción es poco cortés*. Sin ser esta una fórmula de retroalimentación extendida en el cedé –en la mayor parte de los casos se concluye con refuerzos positivos, del tipo *Muy bien*–, sí denota un modo de aproximación que hemos considerado como positivo en términos de aprendizaje, y por ello un concepto didáctico exportable. Existe (de forma más rudimentaria que en, por ejemplo, *Viaje al pasado*, recogido más adelante en este estudio) una percepción de reconocimiento de la opción seleccionada, cuya rentabilidad no está en la tecnología informática sino en la perspicacia didáctica a la hora de concebir el perfil comunicativo de las actividades y la retroalimentación asociada a las mismas.

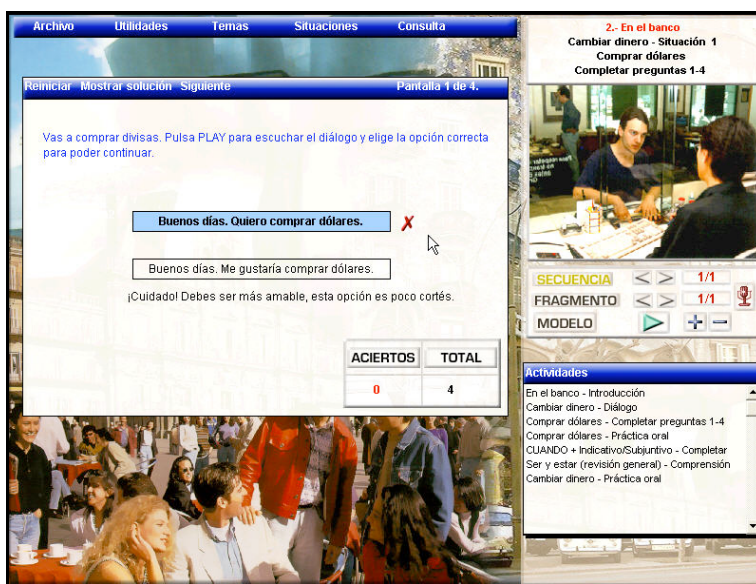


FIGURA 4.1.38.3. Ejemplo de retroalimentación sociopragmática. Entre dos opciones gramaticalmente correctas, sólo una es aceptada por su valor de uso.

Entre este panorama de sensatez didáctica, un par de puntos débiles de *Vida Urbana*. Uno de ellos, el referido al tratamiento del léxico. El otro atañe a algunas carencias técnicas.

El tratamiento de léxico cuenta en *Vida Urbana* con dos ingredientes. El primero de ellos es pasivo: un *Glosario* monolingüe del “vocabulario menos conocido usado –aspecto éste muy sensato– en el curso” y al que se accede desde la sección “Consulta” y que contiene el

audio de los vocablos incluidos y una breve definición de corte lexicográfico. El segundo, las actividades propuestas para el vocabulario, que insólitamente se concentran exclusivamente en un solo modelo: el del juego del ahorcado. Se trata de una formulación pobre del vocabulario de la situación tanto en repertorio como en concepto, a pesar de que el papel del azar en la selección de letras queda algo paliada por la posibilidad de solicitar una pista, momento en que se ofrece la definición del término buscado (hubiera sido mucho más razonable proponer la pista, la definición, como criterio de búsqueda, no opcional). Afortunadamente el tratamiento de modismos y refranes recibe un tratamiento que, aunque tradicional, resulta más compensado. Quiere ello decir que el trabajo léxico de *Vida Urbana* parece, con su único modelo de operar, alejado de valores de uso y con una contextualización difusa, algo que no sucede con otros contenidos.

El segundo de los aspectos citados tiene que ver, como decía, con aspectos de programación. Además de un diseño gráfico poco atractivo, una operatividad irregular y torpe con algunos ejercicios, especialmente con los del tipo *drag and drop* pero también con las pantallas de escritura, el cedé presenta un pésimo funcionamiento del sistema de grabación, de hecho durante las pruebas de evaluación a las que fue sometido no fue posible realizar ni una sola de las grabaciones incluidas, pues el programa se cerraba abruptamente tras anunciar un "error de script"<sup>166</sup>. Se trata, en efecto, de un problema técnico que, aunque enojoso, a los efectos de este trabajo no resulta preocupante: el *software* empleado para la confección del programa tiene posibilidad de grabación sin demasiados problemas (otros programas analizados así lo ratifican), es por eso por lo que no perturba la descripción de la concepción didáctica del cedé. Así es, a pesar de que no se han podido efectuar las grabaciones, sí se han establecido como válidos el perfil de las actividades e incluso la retroalimentación, ya programada puesto que la producción oral del aprendiente será impredecible y el cedé no cuenta con ningún sistema de reconocimiento de voz. Tal validez se asienta nuevamente en el carácter abierto de las propuestas y el tono "autónomo" de las "soluciones", uno de los grandes hallazgos de *Vida Urbana*.

Dos aspectos para concluir, que merecen atención en este cedé. La evaluación "final" (Unidad 16) y la Unidad 15, cuyos contenidos aparecen ocultos bajo un título poco representativo, *Temas de conversación*. Se trata, en rigor, de un conjunto de textos breves presuntamente atribuidos a estudiantes en el cada uno de ellos reflexiona sobre el aprendizaje de una lengua, la adquisición del vocabulario y el papel de los errores. Con ellos, las autoras abordan de forma explícita las estrategias de aprendizaje (incluso se plantea un ejercicio de selección, algo fuera de lugar, que simplemente certifica una

---

<sup>166</sup> El problema fue comunicado a las autoras del programa.

comprensión lectora básica). La inclusión de estos contenidos se ha de considerar del todo positiva, sin lugar a dudas. Lo que resulta cuestionable es el modo en que se hace: hacia el final del producto, a unos estudiantes de nivel avanzado con una trayectoria de aprendizaje presumiblemente dilatada y en una unidad exclusivamente dedicada a ello, sin especial motivo (ni atractivo) para abordarlos. Teniendo en cuenta la concepción abierta y de observación de muchas de las secuencias del cedé, hubiera sido más que razonable ir progresando en el aislamiento de determinadas estrategias a lo largo de las unidades del mismo. Con todo, insisto, el trabajo con –y el desarrollo de– estrategias, uno de los grandes ausentes del soporte cederrón, ha de ser reivindicado, en especial en tanto que el aprendiente opera con un medio “nuevo” y, con frecuencia, de forma autónoma.

La evaluación es un segmento del cedé que contribuye a incrementar la percepción de utilidad del mismo: el aprendiente puede optar entre dos baterías de preguntas: una serie treinta preguntas o una serie de cincuenta, en ambos casos con límite de tiempo para ofrecer las respuestas articuladas siempre como de selección múltiple (en ocasiones el tiempo ofrecido es demasiado breve si las instrucciones o el texto de las posibles respuestas es extenso). Es, sin duda, un ejercicio conservador como concepto, pero valioso por la buena selección de ítems, que se reparten entre contenidos léxicos y gramaticales, reelaborados a partir de las unidades del cedé.

#### 4.1.39. *Vistas. Introducción a la lengua española*

(ANEXO 1, PÁGINA 811)

Producto integrado en otra de las macropublicaciones de editoriales norteamericanas (Vista Higher Learning en este caso), presente ya en este corpus<sup>167</sup>, con un repertorio vasto de materiales para el aprendizaje del español (estudiantes iniciales, en este caso, para cubrir un repertorio que se situaría en torno a un nivel B1). El enorme contenedor de la serie incluye un libro del alumno que rebasa con creces las 600 páginas, el cuaderno de ejercicios, que supera las 400, un vídeo (formato tradicional: no digitalizado en la versión analizada, de 2002), un pequeño diccionario, el manual de instrucciones para el docente, materiales de audio, un sitio web con actividades complementarias para el aprendiente (casi todas ellas de un marcado corte estructural)... y, por supuesto, material en cederrón (dos, para ser más exactos, en los que se distribuyen las lecciones).

---

<sup>167</sup> Véanse los apartados dedicados a *Enfoques. Curso intermedio de lengua española* y también *Facetas. Nivel Intermedio. Curso breve*.

La pregunta se plantea de inmediato: ¿qué papel desempeña el cedé entre ese extenso conjunto de material impreso? La respuesta, a poco de explorar el cedé, es también inmediata. Posiblemente, ninguno. La justificación de la misma es que prácticamente todo lo que hay en el cedé se encuentra en también en el libro de texto o en los restantes materiales, y se encuentra mucho más (y tal vez mejor) desarrollado. De hecho, el volumen de información es menor en el cederrón.

*Vistas* –el libro y el cedé– cuenta con dieciocho lecciones cuya organización argumental / temática es medianamente aparente ya que la arquitectura de los contenidos descansa sobre desarrollos gramaticales de tono estructural y planteamientos notablemente conservadores que arrancan en niveles iniciales absolutos y llegan a revisar todos los tiempos del subjuntivo español. El inglés es la lengua vehicular del conjunto de la obra, distribuida del siguiente modo (se anotan los contenidos léxicos y los gramaticales, los únicos perceptibles en el cedé):

1. *Hola, ¿qué tal?:* saludos, presentaciones y expresiones de cortesía / nombres y artículos, números 0-30, presente de *ser*, las horas.
2. *En la Universidad:* el aula y la vida académica, asignaturas, días de la semana, horarios / presente de los verbos en –ar, preguntas, presente de *estar*, números del 31-100.
3. *La familia:* la familia, identificación de personas, profesiones / adjetivos descriptivos y adjetivos posesivos, presente de los verbos en –er e –ir: *tener* y *venir*.
4. *Los pasatiempos:* actividades de ocio, deportes, lugares urbanos / el presente de *ir*, los presentes con irregularidad en la raíz, verbos irregulares en la primera persona del singular, expresiones para el tiempo meteorológico.
5. *Las vacaciones:* viajes y vacaciones, meses y estaciones, números ordinales / *estar* con condiciones y emociones, el presente progresivo, *ser* y *estar*, pronombres de complemento directo, números desde el 101.
6. *De compras:* vestidos y compras, regateo (de nuevo algo considerado como casi consustancial al mundo hispano), colores, adjetivos / pretéritos regulares, pronombres de complemento indirecto, adjetivos y pronombres demostrativos.
7. *La rutina diaria:* rutinas diarias, higiene personal, expresiones de tiempo / verbos reflexivos, palabras negativas e indefinidos, el pasado de *ser* e *ir*, *gustar* y verbos similares.



8. *La comida*: comida, alimentos y descripciones de alimentos / pretéritos que cambian la raíz, pronombres de doble complemento, *saber* y *conocer*, comparaciones y superlativos, pronombres tras preposiciones.

9. *Las fiestas*: fiestas y celebraciones, relaciones / *dar* y *decir*, pretéritos irregulares, verbos con cambio de significado en el pretérito, *¿qué?* y *¿cuál?*

10. *En el consultorio*: salud y términos médicos, partes del cuerpo, síntomas y enfermedades / el imperfecto, construcciones con *se*, adverbios, expresiones de tiempo con *hacer*.

11. *La tecnología*: el automóvil, productos electrónicos e informáticos / el indefinido y el imperfecto, *por* y *para*, adjetivos y pronombres posesivos tónicos.

12. *La vivienda*: parte de la casa, decoración, la mesa, tareas de la casa / pronombres de relativo, presente de subjuntivo, subjuntivo con verbos de voluntad o influencia, imperativos formales.

13. *La naturaleza*: naturaleza, medio ambiente y reciclaje / el subjuntivo con verbos de emoción, el subjuntivo con negaciones, dudas..., conjunciones que requieren subjuntivo.

14. *En la ciudad*: tareas diarias, dinero, bancos, correos / subjuntivo en oraciones de relativo, conjunciones seguidas de subjuntivo, participios usados como adjetivos.

15. *El bienestar*: ejercicio físico y alimentación / el pretérito perfecto compuesto de indicativo y de subjuntivo y el pretérito perfecto compuesto de subjuntivo.

16. *El mundo del trabajo*: profesiones, espacios de trabajo, entrevistas de trabajo / el futuro simple y el futuro compuesto, y el pretérito imperfecto de subjuntivo.

17. *Un festival de arte*: artes, películas y televisión / el condicional simple y compuesto y el pluscuamperfecto de subjuntivo.

18. *Las actualidades*: acontecimientos presentes y política, los medios de comunicación, desastres naturales / condicionales con *si* y resumen de usos del subjuntivo.

Con una estructura marcada, la navegación aparece inicialmente condicionada por el orden citado, pero también el acceso a los contenidos, cuya distribución gráfica vertical promueve una organización determinada, dentro de la cual las secuencias son lineales y

sucesivas; esto es, tras adentrarse en el primero de los apartados que a continuación se señalan y describen, el aprendiente debe completar una secuencia lineal para alcanzar la siguiente sección: la navegación es, pues, un tanto limitada y resuelta de modo conservador, ya que el acceso a otras secciones y subsecciones exige la activación de diversos submenús de la barra inferior de navegación.



FIGURA 4.1.39.1. Pantalla tipo de las lecciones de *Vistas*, con una ordenación jerárquica, que a su vez da paso a diversas subsecciones. En todos los casos se debe regresar a este modelo de pantallas para avanzar entre las secciones.

*Contextos* es la primera de las secciones del listado, y está dedicada a la presentación de vocabulario relacionado con el título de la lección. Sobre este aspecto destaca en primer lugar el número limitado de piezas que se presenta y la total falta de contextualización de las mismas, contextualización que es confiada –una vez más– a las ilustraciones<sup>168</sup>, que de nuevo se muestran totalmente insuficientes para representar los términos y las nociones deseadas (el tamaño es reducido y muchos de los rótulos que las acompañan ocultan parte del dibujo). La garantía más sólida para la comprensión se funda en la traducción de esos rótulos, una opción que brinda el programa, pero que se extiende a todos los enunciados presentados, una configuración que resta capacidad de decisión y autonomía al aprendientes.

<sup>168</sup> Parte de las ilustraciones resultarán familiares para los profesores españoles del ELE, ya que son obra de Pere Virgili, autor de las ilustraciones de la serie *Gente*, publicada por la editorial Difusión.

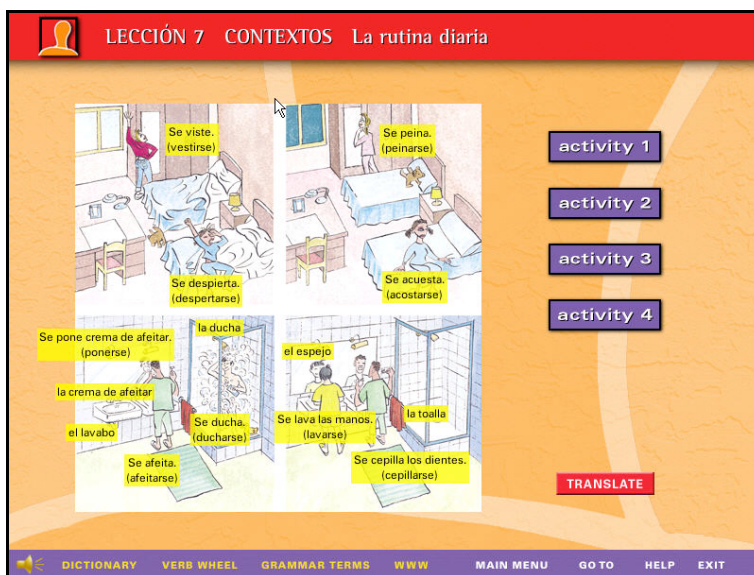


FIGURA 4.1.39.2. Modo de presentación del vocabulario en la sección *Contextos*, que paradójicamente carece de ellos y se funda (para la presentación y para parte de las actividades) exclusivamente en ilustraciones, por lo general insuficientes.

Un segundo aspecto destacable es, en general, la escasa atención a la recuperación de ese léxico en otras secciones, tanto por lo infrecuente de su reaparición como por la falta de actividades que propicien retención. La sección contiene asimismo actividades, comúnmente cuatro series (mayoritariamente una pantalla cada serie, aunque hay excepciones) con una tipología muy limitada: asociación (*drag and drop*) de los términos presentados con su dibujo (cuya ejecución tropieza con las deficiencias de los mismos); la exclusión del término intruso en series de cuatro palabras; *memory cards* sobre los términos presentados; y un crucigrama, la única de las muestras que incluye un cierto contexto: las definiciones se formulan como frases con un hueco, que es precisamente la palabra buscada: el planteamiento, razonable, no está demasiado bien resuelto en muchos de los casos ya las definiciones pueden resultar excesivamente complejas (por ejemplo: *La hija de mi padrastro, pero no de mi madre es mi...*). Podemos concluir que *Contextos*—y el tratamiento del léxico en general— resulta extremadamente pobre en su concepción didáctica (en sí misma y mucho más si se compara con el desarrollo que recibe en el material impreso), algo relevante si se considera, como vamos a ver, que es una de las secciones con mayor “inversión” de todas las que forman el producto.

La segunda de las secciones se denomina *Fotonovela*, y es la que acoge el componente audiovisual de *Vistas*. Se trata de un vídeo que relata la crónica de un viaje organizado de cuatro estudiantes de la Universidad de San Francisco por Ecuador. Todos ellos son de habla hispana (Puerto Rico, Ecuador, México y —con serias dudas, según su pronunciación y giros léxicos— España), si bien el cedé no explora sus variedades de pronunciación. El aprendiente conoce estos episodios, porque son los mismos que se encuentran en la cinta

de vídeo del material. Su inclusión con formato digitalizado en el cedé no sólo no aporta novedades con respecto al formato tradicional y su explotación al libro de texto sino que además resulta decepcionante. En efecto, los vídeos –uno por lección, de unos tres minutos cada uno– se presentan fragmentados en segmentos de unos quince o veinte segundos, sin que exista una razón clara para ello; de hecho, la segmentación –en ocasiones algo abrupta– da lugar a la pérdida de cualquier percepción de sentido global sin que ello sea reemplazado por otro tipo de trabajo. Por lo demás, el reproductor de vídeos del programa cuenta con mando de avance, retroceso o pausa, entre otros. El proceso de visionado es, en principio, pasivo, ya que las únicas opciones previstas son la lectura de la transcripción (siempre muy breve) y, tras el acceso a la misma, la traducción del pequeño fragmento.

Las actividades asociadas al *input* audiovisual constituyen igualmente un despropósito singular. Por una parte, una secuencia de cinco preguntas breves en forma de texto a partir de cuales el estudiante debe determinar *¿Quién lo dijo?* pulsando sobre la fotografía en miniatura de uno de los cuatro personajes ofrecidos. Se trata de un ejercicio prácticamente absurdo en términos didácticos: por la pobreza de su concepción, porque en muchas ocasiones los planos audiovisuales son lejanos y no es posible determinar quién ha dicho qué (excepto si se reconoce la voz del sujeto, y se conoce su nombre y su cara) y finalmente porque en la pantalla de vídeo asociada al ejercicio en ocasiones sólo se visualiza uno fragmentos citados y sin embargo las preguntas se refieren al conjunto de todos los vídeos (al cual no se puede acceder sin abandonar el ejercicio). Esta formulación ya se había detectado y relatado en *Enfoques* y las series asociadas (véase 4.1.10.).



FIGURA 4. 4.1.39.3. Modelo de pantalla para el trabajo con el material audiovisual.

Las excepciones son escasas: unas pocas lecciones incluyen actividades de “comprensión”, lo que dota de un cierto valor a los *inputs* audiovisuales: de nuevo se disponen cinco preguntas de elección múltiple, que inciden sobre la comprensión selectiva: una pregunta y cuatro opciones posibles. El planteamiento permite ahora que el enunciado de las preguntas sea más versátil y ajustado a otras muestras lingüísticas<sup>169</sup>, sin la parquedad de las fórmulas referidas.

La segunda de las series propuestas tampoco incide directamente sobre la comprensión. El aprendiente accede a una pantalla de grabación de audio que debe imitar y comparar en un proceso similar al de la sección *Pronunciación*, al que me refiero abajo.

Con todo el panorama más desolador de la concepción didáctica –el material mismo es razonable, susceptible de explotación rentable– reside en el hecho de que los vídeos de cada una de las lecciones contienen alguno(s) de los exponentes lingüísticos objeto de trabajo gramatical en la sección *Estructura*. No obstante, tal y como están concebidas las presentaciones, tales exponentes –que no reciben ningún tipo de exploración– pasan prácticamente desapercibidos, sin realce de ningún tipo<sup>170</sup> y por ello de dudosa utilidad para el trabajo gramatical posterior (que en cualquier caso no los tiene en cuenta). Hubiera bastado con anunciar el objeto de trabajo para reducir en parte el problema, hacer obvia la situación o la función en que se desarrolla el intercambio o incluso cruzar los accesos a las pantallas (la sección *Estructura* es posterior a estas muestras, que no son accesibles sin abandonar el trabajo gramatical). Por lo demás, algunos de los exponentes son –y así se presentan, como relata el índice mencionado arriba– exclusivamente gramaticales (*Busco un banco QUE TENGA cajero automático*) y su aprehensión –en la medida en que se trata de material lingüístico nuevo– resulta compleja; mucho más sencilla es la aparición de exponentes de corte funcional (*¿Qué hora es?*), si bien son mucho menos frecuentes.

---

<sup>169</sup> Aparecen, por ejemplo, enunciados más complejos, con intervención de otros tiempos verbales. Hubiera sido el momento para incidir sobre los exponentes lingüísticos objeto de atención en la lección, sin embargo no se ha podido detectar que los enunciados de las preguntas los realcen. Con todo, el conjunto no acaba de estar resuelto satisfactoriamente ya que el usuario puede contestar a las preguntas mientras el vídeo está en funcionamiento, lo que da paso al muñeco animado que informa de la corrección o no de la respuesta. En ese momento pueden confluír varios sonidos y movimientos en la pantalla.

<sup>170</sup> El material impreso, en cambio, sí es capaz de recuperar el realce de esos exponentes, pues acostumbra a presentar una captura de la imagen del vídeo con el texto deseado superpuesto a modo de viñeta de cómic. La solución –de concepción fácil pero efectiva y directa– hubiera podido ser empleada en el cedé.

La tercera sección de *Vistas es Pronunciación / Ortografía* (hasta la lección 9 y desde la lección 10, respectivamente), de concepción igualmente parca. En la primera, se ofrecen explicaciones en inglés de los sonidos españoles y sus equivalencias con sonidos próximos de aquel idioma, para a continuación grabar algunas palabras aisladas que deben ser comparadas con el modelo. La sección *Ortografía* se mueve en presupuestos similares, aunque no incluye grabación sino una suerte de dictados de frases de media extensión que han de ser copiadas en pantallas abiertas de escritura (tampoco se incluyen aquí herramientas que incidan sobre el significado).

Del mismo modo que en el libro de texto, la sección *Estructura* acoge los contenidos gramaticales. Es la más densa en actividades, pero su factura es muy desigual. En cada una de las lecciones *Estructura* presenta entre dos y cuatro segmentos (asociados con los repertorios gramaticales citados arriba, no todos ellos cohesionados entre sí). Estos segmentos son de tres tipos, los denominados *Tutorial* (habitualmente uno por lección), los que cuentan con el epígrafe *Inténtalo* (uno para cada uno de los segmentos) y las *Activities* (las baterías de ejercicios –comúnmente cuatro, con diversas pantallas– asociadas con los repertorios gramaticales mencionados).

*Tutorial* presenta la filmación de una explicación gramatical explícita sobre una pizarra, a modo de lección en el aula. La primera observación sobre esta subsección es la incapacidad de establecer por qué algunos fenómenos gramaticales cuentan con estas explicaciones y otros carecen de ellas. Las explicaciones se realizan enteramente en inglés, y su único valor es posiblemente el interés por afianzar, cuando procede, algunos conceptos gramaticales en la L1 del aprendiente antes de presentar –y comparar– esos conceptos en español. Se persigue de este modo minimizar la supuesta falta de conocimiento metalingüístico de los estudiantes norteamericanos sobre su propio idioma para así mostrar con ciertas garantías fenómenos gramaticales equivalentes en español que requieren un empleo de metalengua similar. Se fomenta de este modo la capacidad de establecer comparaciones y ciertas analogías, pero se descarta el estímulo de otros procesos cognitivos para el desarrollo gramatical: las explicaciones son sobrias y se fundan únicamente en textos sobre la pantalla / pizarra, sin que pueda establecerse el papel de una presentación en vídeo para estos contenidos: el potencial multimedia (se limita a la aparición de algunas flechas animadas) queda enteramente desaprovechado, ya todo se podría haber resuelto con texto plano.

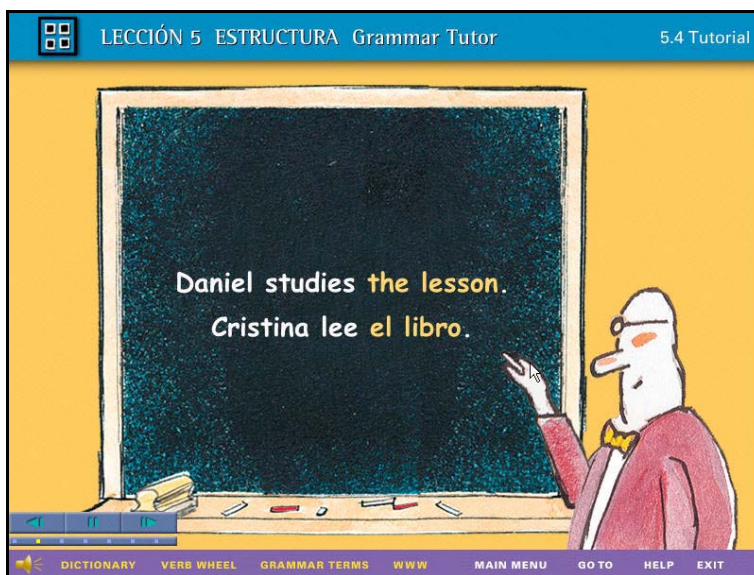


FIGURA 4.1.39.4. Presentaciones gramaticales explícitas de los *Tutorial* de la sección *Estructura*.

Al margen de la pobre configuración multimedia, las explicaciones en sí mismas son estructurales y fuertemente conservadoras, con escasa atención al significado, si bien conviven con otras de corte semanticista para determinados fenómenos de uso complejo, también aquí, como en el resto, con una insuficiente contextualización. El suministro de conocimiento explícito se completa con *Grammar Terms* –no incluido en *Estructura* sino integrante del menú fijo de la barra de navegación–, donde se revisan de modo muy breve poco más de una docena de conceptos gramaticales, que se saldan con algunas definiciones y reglas breves (de cuestionable validez general) salpicadas de algunos ejemplos.

El conjunto de la sección *Estructura* se completa con dos tipos de ejercicios no demasiado diferentes entre sí. Por una parte, los catalogados como *Inténtalo* inciden casi exclusivamente sobre la competencia morfológica de un modo mecánico y repetitivo (sobre todo la verbal): *Vistas* se sirve aquí de uno de los usos legítimos de la ELAO que ha sido apuntado en capítulos precedentes, lo cual no justifica que los contextos ofrecidos sean sumamente pobres<sup>171</sup>, como aquí sucede. Por otra parte, ejercicios (etiquetados como *Activities*) algo más contextualizados (frases breves que no suelen recuperar ni los aspectos léxicos de *Contextos* ni los *inputs* de *Fotonovela*), igualmente mecánicos y con atención superficial al significado.

<sup>171</sup> En ciertos casos, tal parquedad da lugar a ejercicios con respuesta ambigua, por ejemplo uno de revisión de concordancia en el que se presenta la forma verbal *Eres \_\_\_\_\_* (el programa sólo acepta la forma *simpático*, pero no *simpática*).

El otro punto de naufragio de esta sección y del cedé en general es la ausencia de corrección, característica –en especial su inmediatez– que habíamos señalado como beneficiosa en la relación del aprendiente con la máquina. La totalidad de las actividades de *Vistas* carece de corrección (con excepción de la sección *Quiz*). La oferta de ejercicios (limitada por lo demás) se limita a indicar la corrección o incorrección con la aparición de un pequeño personaje animado de estilo cómic (o el bloqueo de movimiento en el caso los articulados como *drag and drop*), pero no se ofrece otro tipo de información. La alternativa para alcanzar la solución esperada es únicamente la exclusión en los casos de actividades cerradas (selección múltiple o los casos mismos de ejercicios de arrastrar y soltar); la situación, no obstante, se complica en los ejercicios abiertos, de escritura (muy numerosos, y siempre de solución única), donde no se dispone de esa posibilidad de exclusión<sup>172</sup> (algo que también sucede en los dictados de la serie *Ortografía*). De nuevo, no parece existir justificación ni didáctica ni técnica para esta configuración, y tanto más si se tiene en cuenta que el programa sí es capaz de proporcionar esa corrección y cierta retroalimentación en la sección *Quiz*, que es la que remata todas las lecciones del cedé. En ella se formula una batería de ejercicios de mediana extensión, sin que el aprendiente sepa si las respuestas (relativas a aspectos gramaticales y léxicos fundamentalmente, sin presencia de *inputs* auditivos o audiovisuales) que va produciendo son correctas o no. Tras completar la serie el aprendiente recibe un informe razonablemente completo –en inglés– sobre su actuación, que incluye porcentajes de aciertos y errores, recordatorios de las respuestas introducidas, indicación de la respuesta correcta y, en el caso de error, indicación de la página del libro de texto en la que el aprendiente encontrará información sobre el aspecto abordado en ese ejercicio concreto. A pesar de que tal hecho revela la dependencia del cedé con respecto al material impreso (el propio cedé podría / debería haber sido capaz de ofrecer alternativas de aprendizaje), es sin duda un mal menor en un entorno desprovisto de retroalimentación; con todo –insisto– el *feedback* propuesto es el propio de un material impreso, no de un producto informático.

*Panorama* es la sección que *Vistas* dedica a la cultura, y como es habitual en muchos de los productos contenidos en este corpus, se muestra estática y superficial. Organizada en torno a los países de habla hispana, *Panorama* ofrece lecturas breves –y algunas imágenes sin otro valor que el de ilustración– sobre diversos aspectos de esos países (historia, costumbres, naturaleza, gastronomía, etc., no todas ellas presentes en las informaciones suministradas para cada país, ajustadas a hechos y referentes culturales, aunque con cierta “complicidad” hacia los intereses presumibles de los usuarios meta). Las lecturas se

---

<sup>172</sup> Sólo en el caso de la conjugación, el usuario puede acceder a las pantallas incluidas *Verb Wheel*, también presentes en *Enfoques*, que ofrecen, superpuesta (sin abandonar el ejercicio) la conjugación del verbo deseado en el tiempo solicitado. La configuración técnica de esta información está bien resuelta.



acompañan de la traducción de algunas de las palabras (sin un criterio claro del porqué de unos y no otros de los términos traducidos) y no parecen responder a gradaciones relacionadas con el nivel esperado en cada lección; por lo demás no se incluye en esta sección ni una sola actividad, ni vinculada a lo cultural ni tampoco a la comprensión lectora del material ofrecido, de manera que no se puede concluir que exista comprensión de esos textos.

Hasta aquí la revisión de los contenidos de *Vistas*. La intuición inicial de la indefinición del producto en relación con el material impreso queda corroborada en las tablas de análisis, que han reflejado su insuficiencia, por sí mismo, por su incapacidad para aportar nuevos contenidos o formas de operar en relación con los libros de texto y, desde luego, por mantenerse ajeno a las posibilidades didácticas de lo multimedia.

Se detallan a continuación dos productos clónicos de *Vistas: Panorama. Introducción a la lengua española* y *Aventuras. Primer curso de lengua española* (publicados –al parecer– en ese orden) y, cada uno de ellos con leves particularidades que se explicitan aquí puesto que se ha considerado innecesario completar un tabla propia de análisis ya que el material lingüístico y la concepción de las actividades es muy similar.

Tanto *Vistas* como *Panorama* y *Aventuras* figuraban a finales de 2008 en el catálogo de la editorial si bien se anuncia en la página web de la misma<sup>173</sup> una serie nuevas ediciones para algunos de esos productos que en ciertos casos se fechan entre 2010 y 2011. La principal novedad de esos avances editoriales es que parecen haber desaparecido los materiales con soporte cederrón (un proceso ya iniciado con *Invitaciones*, fechado en 2004), que se verían reemplazados por diversos *supersites* (sic) en internet, de acceso restringido y sólo accesibles con un determinado registro vinculado a la cuenta con la editorial. Entre las supresiones, el denominado *Video CD-Rom*, el material audiovisual del cederrón y en algunos casos del vídeo en formato tradicional, repetido en la carpeta del curso (éste sin otra novedad que la inclusión de una suerte de “cómo se hizo”, sin ninguna explotación didáctica adicional).

No es objeto de este estudio analizar los materiales emplazados en la internet, aunque su concepción sea muy similar a la de un cederrón, pero se deja constancia de este cambio de política editorial, que no siempre parece tener una justificación didáctica:

Pese a las grandes ventajas que ofrecen los CD-ROMs –gran almacenamiento de datos, la existencia de buenas herramientas de autor para desarrollar contenidos...– éstos han sido relegados hoy en día en favor del uso de materiales didácticos online disponibles a través de la web pese a todos los inconvenientes que

---

<sup>173</sup> <http://www.vistahigherlearning.com/aboutvista>

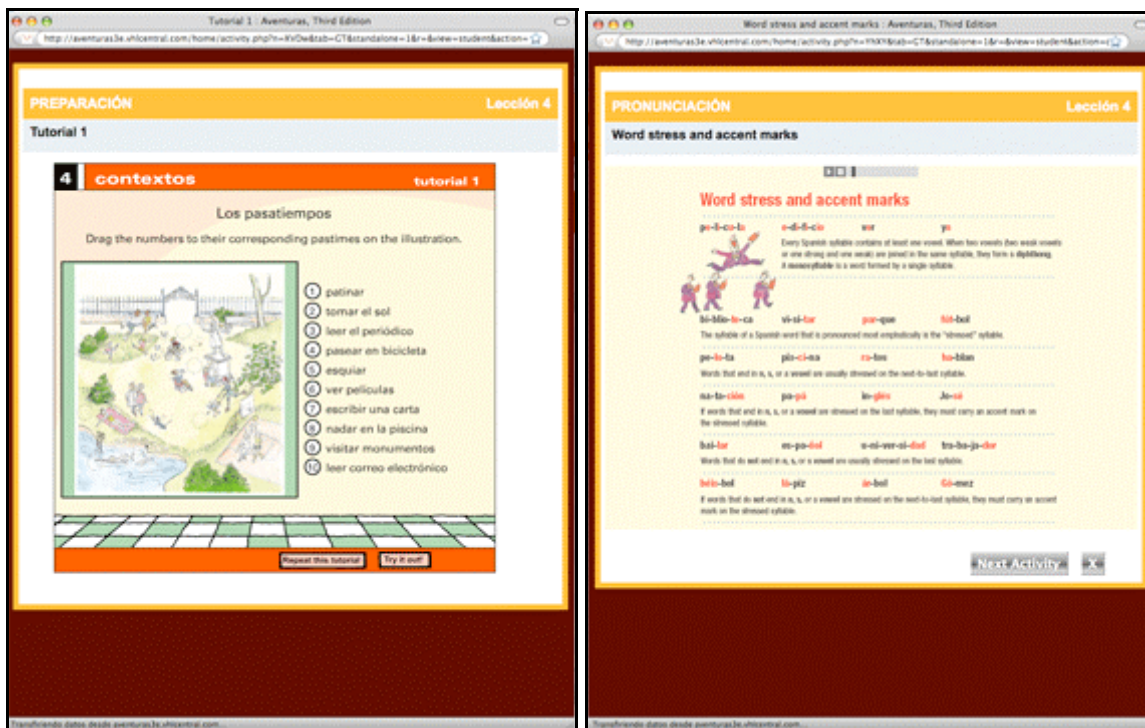
existen todavía hoy como por ejemplo las limitaciones del ancho de banda, las limitaciones de las velocidades de transferencia de datos, los costes, por mencionar sólo unos pocos. [Gimeno, 2006]

En cualquier caso, existe –también el momento de redacción–, un acceso demo a alguno de estos *supersites* (por ejemplo, *Aventuras*: <http://aventuras3e.vhlcentral.com/demo>). La revisión ha sido superficial, pero ha bastado para comprobar que se han transferido muchos de los materiales del cedé de modo literal, incluidos los vídeos de *Vistas* (los mismos que reaparecen en *Panorama* y en *Aventuras*), incluidas las “explicaciones” gramaticales descriptivo-normativas, sin capacidad de servirse de la multimedialidad más allá de la incorporación de sonido.



FIGURA 4.1.39.5. Repertorio de vídeos disponibles en la página web de *Aventuras* (demo). Se repiten los mismos incluidos en *Vistas*, y se repite el mismo incoherente concepto de seccionarlos.

El material es en parte el mismo (se incluyen nuevos recursos) y también el modo de operar con los materiales, algo cuestionable por sí mismo y también porque sigue sin resolver el papel de todo ello en relación con el material impreso (que no desaparece). Y si apuntábamos objeciones a un diseño de actividades fechado en 2002 y 2003, no podemos más que subrayarlas en este momento.



FIGURAS 4.1.39.6. y 4.1.39.7. Dos capturas de la demo del nuevo web de *Aventuras*, que constituyen muestras de actividades idénticas a *Vistas* y *Panorama*, y al propio cedé *Aventuras*. La figura de la izquierda presenta los mismos problemas de visibilidad y operatividad que su original. La de la derecha, posiblemente escaneada / retomada como texto plano de las citadas obras (si atenemos a su tipografía distintiva, la misma que la empleada en el cedé) ha perdido en su formulación presente la posibilidad de grabación que sí tenía el cedé.

Los ejemplos apuntados no permiten establecer ninguna conclusión acerca de esos recursos, por ser unas muestras insuficientes. Si se puede señalar la intuición de la tendencia clónica de esta editorial parece ahora haberse transferido ahora a la internet. De generalizarse esta actitud editorial –se trata de una editora potente, capaz de propiciar tendencias–, podremos afirmar que la ELAO, en ese soporte, se habrá estancado y que la metodología en la enseñanza de idiomas habrá retrocedido considerablemente. Y quizá el asunto sea demasiado relevante como para que quede exclusivamente resuelto con criterios comerciales<sup>174</sup>. La reorientación de la ELAO hacia soportes en internet parece no contemplar que en buena medida los problemas no se sitúan en el soporte sino en el concepto.

<sup>174</sup> La editorial ha desarrollado un importante esfuerzo técnico y económico: los *supersites* se emplazan en una suerte de campus virtual desarrollado por la empresa (MAESTRO™ Language Learning System, similar al concepto de CENTRO concebido por McGraw Hill) que contempla entre otros aspectos toda la automatización y registro de los estudiantes del curso. El resultado de “fidelización” comercial es más que notable.

### 4.1.39.1. *Panorama. Introducción a la lengua española*

(ANEXO 1, PÁGINA 812)

Alterando el orden alfabético en que se dispone la descripción de los productos del corpus objeto de trabajo, se recoge aquí *Panorama. Introducción a la lengua española*, por su vinculación, como se ha dicho, con *Vistas* (y también con *Aventuras*, obra editada igualmente en 2003, pero posiblemente con posterioridad ya que el material impreso de *Aventuras* hace referencias expresas a *Panorama*).

*Panorama* es presentado como the brief version of *Vistas* (...) intended for courses with reduced contact hours or those in which instructor prefers to cover fewer lessons in an academic year. Comoquiera que el material lingüístico del que se sirve *Panorama* es idéntico al de *Vistas*, se ha renunciado a desarrollar una tabla propia; también lo justifica el hecho de que el perfil de las actividades y los ejercicios mismos son muy similares a la obra anterior, con cambios muy ligeros. Los siguientes párrafos relatan los mismos, pero tendrán obligada referencia al apartado referido a *Vistas*.

Se mantiene en *Panorama* la autoría de *Vistas*, la concepción técnica y también el gran despliegue de medios impresos y de otra índole; la fecha de publicación es, sin embargo, 2003, aunque el producto sigue sin funcionar en los sistemas operativos de aquel tiempo para ordenadores Macintosh (sistemas mucho más extendidos entonces, y con notable implantación en el mercado norteamericano). El mantenimiento de la concepción técnica no subsana ninguno de los problemas de lentitud de ciertas interacciones o del segmentado abrupto de ciertos vídeos.

Si, como se apunta arriba, *Panorama* se orienta a cursos con menos horas presenciales, era de esperar que el papel concedido al aprendizaje autónomo fuera superior o al menos diferente, y con él, la función asignada a materiales como el cederrón. Nada de eso sucede en el disco. Simplemente se cumple a rajatabla el segundo de los supuestos (those in which instructor prefers to cover fewer lessons in an academic year), pues *Panorama* suprime las tres últimas lecciones de *Vistas* y despoja a la obra de contenidos como los referidos al futuro simple y compuesto, el pretérito imperfecto de subjuntivo, el condicional simple y compuesto, el pluscuamperfecto de subjuntivo o las condicionales con *si*, por citar únicamente los gramaticales, que siguen siendo los de mayor inversión del programa. Tal mutilación afecta no sólo a esos repertorios (que deja ahora sin cubrir, por ejemplo, el uso del futuro en español, a pesar de que se presentan contenidos relacionados con buena parte del subjuntivo) sino también a contenidos argumentales, como el de la *Fotonovela*, cuya "historia" queda truncada.

Ninguna otra novedad detectada en *Panorama*, y por consiguiente se percibe un cierto fraude pedagógico en el sentido más literal del término: la obra no propone ninguna adaptación para ajustarse a los objetivos indicados, un fenómeno que no es del todo insólito en otros productos.

#### 4.1.39.2. *Aventuras. Primer curso de lengua española*

(ANEXO 1, PÁGINA 812)

Más de lo mismo en *Aventuras*, aunque quizá aquí agravado con el hecho de una información poco veraz. En el material impreso de *Aventuras* (me sirvo de la edición anotada del libro para el profesor), se repasan las obras de la editorial y se recuerda la dependencia de *Panorama* con *Vistas*, pero no se informa de las relaciones de *Aventuras* con esas obras: se dice, por el contrario, lo siguiente: *Aventuras* our new introductory college Spanish program that shares the hallmark user-friendly and video-integrated approach of *Vistas* and *Panorama*, yet offer its own distinctive content, design, and full complement of coordinated print and technology components. Tales planteamientos, medianamente aceptables para el material impreso, no lo son para el cedé, con deudas obvias con *Vistas* y *Panorama* y sin la mayoría de las novedades anunciadas.

Aunque tampoco aquí se han completado las tablas de análisis, las anotaciones complementarias a las correspondientes a *Vistas* aportan datos suficientes para captar los rasgos propios de *Aventuras*, por lo demás muy escasos, de modo que sorprende que la autoría sea diferente (ni siquiera compartida).

No son ni quince ni dieciocho las lecciones sino dieciséis, sin que en esta ocasión se aporte justificación alguna para tal decisión (sorprendente también porque el material impreso de *Aventuras* se organiza en quince lecciones, no en dieciséis). En cualquier caso, los contenidos lingüísticos y argumentales (el vídeo, denominado aquí “Aventuras”) quedan nuevamente truncados. Existen también otros cambios de denominaciones de las secciones (pero no de sus contenidos).

El único cambio realmente perceptible es el que tiene que ver con la sección denominada *Aventuras en los países hispanos* (presente únicamente en las lecciones pares), que en los anteriores productos albergaba lecturas con informaciones “culturales” bajo epígrafes distintos. La modificación va más allá de la nomenclatura: por una parte *Aventuras* incluye un listado de temas concretos para consultar en la página web de la editorial (sin otros objetivos), informaciones que por lo común están en inglés, y también –cosa que no

hacían las obras predecesoras– actividades orientadas a la comprensión lectora, uno de los aspectos con peor tratamiento de las series. A las lecturas (textos muy breves), mejor ordenadas gráficamente, se incorpora el apartado *¿Qué aprendiste?*, con dos series de baterías de ejercicios. La primera serie está constituida por diez pantallas / preguntas articuladas como selección múltiple: se ofrece una frase procedente de las lecturas y se debe marcar uno (entre cuatro) de los términos; en todos los casos la respuesta esperada es literal y el esfuerzo cognitivo reside en la recuperación de información / memorización, ya que los textos no están disponibles en las pantallas de ejercicios. Por otra parte y debido a que los textos de partida son sumamente breves, la sensación de repetición es notable. La segunda de las series es similar: se ofrecen dos pantallas con huecos que se deben completar con un listado, del que se han de eliminar los términos no pertinentes. De nuevo persiste la sensación de repetición. En ninguna de las series se ofrece corrección (ni tampoco explicaciones, ni en la vertiente cultural ni de estricta comprensión lectora): en *Activity 1*, se ha proceder por exclusión entre los supuestos (el mismo personaje animado indica si la respuesta es correcta o no); en *Activity 2*, el procedimiento de *drag and drop* impide las respuestas incorrectas.



FIGURA 4.139.2.1. Pantalla de información cultural sobre las celebraciones españolas.

Por lo demás, algunas de las pantallas resultan frustrantes. Ciertos países disponen de sección propia (Estados Unidos, México, España...) pero otros las comparten con terceros. Así, por ejemplo, en una misma sección se reparten Ecuador, Colombia y Perú; en el mapa inicial, al pulsar sobre un país o sobre la bandera del mismo, se modifica la información (datos básicos), de manera que parece que se vaya a acceder a lecturas diferenciadas, sin embargo no es así.

El esfuerzo de *Aventuras* por paliar las deficiencias del trabajo comprensión lectora y de desarrollo de la competencia (socio)cultural resulta insuficiente, tal y como está planteado e incluso da lugar a ciertas visiones estereotipadas, dada la parquedad del material presentado y de la falta de criterios de selección del mismo. Y así, por ejemplo, la subsección “Celebraciones” en la sección dedicada a España se liquida con unas líneas sobre la Tomatina, sin ninguna otra alusión.

Nada, pues, especialmente relevante en *Aventuras*, y sí mucho cuestionable, entre lo cual, además de todos los aspectos tratados, la legitimidad de estos productos clónicos, sin justificación didáctica.

## 4.2. Material complementario

Se recogen en esta sección aquellos productos que se dirigen a este segmento de aprendientes y que no alcanzan la entidad de curso o que se han catalogado como orientados al desarrollo de una destreza específica... Un conjunto con fronteras difusas...

### 4.2.1. Materiales para niños o adolescentes

En contraste a lo que cabría imaginar en relación con obras no dedicadas específicamente a la enseñanza de idiomas, el catálogo dedicado a niños o adolescentes es sorprendentemente breve. Se descartan aquí por razones de soporte algunos juegos para consolas que sí se presentan como promotores de aprendizaje de lenguas (véase, por ejemplo, la nota 144) y también productos, éstos sí en formato cederrón, multilingües, basados en láminas con *hot spots*, generalmente con audios en la lengua meta, por ser incapaces de articular un conjunto mínimamente estructurado de muestras de lengua y por ello inútiles para esta investigación. Finalmente tampoco se han tomado en consideración obras que se presentan como secuencias en la L1 (fundamentalmente inglés), del tipo *BiLingo Kidz*, que presentan y traducen segmentos en español (en ocasiones deficientes, como las series de canciones con alteraciones acentuales en las palabras claves de la presentación léxica para así mantener la melodía).

#### 4.2.1.1. *Pepa teaches Spanish*

(ANEXO 2, PÁGINA 3)

Ningún aspecto demasiado relevante en este producto, excepto el hecho de que permite perfilar en cierta medida el panorama de los materiales para la enseñanza del español a los más pequeños, niños y niñas, ya que el mismo queda claramente fuera del segmento del público adolescente debido a sus trazos gráficos, muy infantiles. Y en este segmento, una cierta indeterminación acerca del perfil de los destinatarios (capaces o no de leer), del que este *Pepa teaches Spanish* se resiente en ocasiones.

Los cedés de este tipo o con presupuestos semejantes publicados en los países anglosajones parecen dar cuenta de dos fenómenos: el primero, el acercamiento temprano de los escolares de primaria a la enseñanza por ordenador, incluido el aprendizaje de lenguas (aunque en mucha menor medida que otras disciplinas); el segundo, el



considerable camino por recorrer en este sector. Y aunque es atrevido determinar las razones para establecer el éxito de estos productos, no es descabellado pensar en la falta de recursos general para estos estudiantes<sup>175</sup> y en la limitada competencia de numerosos docentes de español para estas edades.

Existen en el mercado nutridos catálogos de productos dedicados a niños que, sin estar específicamente designados como de enseñanza de idiomas, pueden perfectamente ser usados con buen rendimiento en la clase de español por un profesor o profesora competente. La ya mencionada serie *Pipo* (véase la nota 40) es un buen ejemplo, con las citadas prestaciones de regulación de la velocidad de reproducción de los audios; también, en diferente modo, lo son algunos cedés editados por la editorial Anaya Multimedia, como *El atlas del pequeño aventurero* o, sobre todo, *Mi primer diccionario interactivo*, concebidos en general como *flashcards* de excelente calidad visual y notables componentes lúdicos. El mercado internacional ofrece, entre otras, las series preparadas por *The Living Books*, muchas de las cuales se presentan en dos o tres idiomas (el español entre ellos), bajo una estructura parecida, la del cuento infantil: una breve narración apoyada en una ilustración suficientemente explícita y trufada de *hot spots* (puntos interactivos que dejan paso a algún tipo de acción, sonido y animación por lo común cuando el usuario pulsa el ratón del ordenador sobre ellos).

Sin embargo, los productos especialmente presentados para la enseñanza de una lengua extranjera muestran, por definición, una importante paradoja. Por sí mismos son incapaces de procurar *input* y material suficiente como para ser considerados una herramienta relevante en la clase de L2. Entendidos así, no han de resultar útiles, en consecuencia, ni para docentes con buena competencia idiomática (capaces de acomodar a sus lecciones productos más completos) ni tampoco demasiado para aquéllos que carecen de ella, en tanto que el material ofrecido no es suficiente en absoluto para los contenidos de un curso. Queda pues pendiente la respuesta acerca de qué razón –además de la exclusivamente comercial– inspira la fabricación (y la compra, claro está) de este tipo de cedés, con las características que se describirán un poco más abajo.

---

<sup>175</sup> Parece que el Ministerio de Educación de Australia (al menos el Departamento de Educación del Northern Territory) adquirió una licencia de este producto (de fabricación o franquicia australiana) para sus escuelas y se ofrecía para descarga desde su “banco de software”:

[http://www.ict.schools.nt.gov.au/softbank/software/pepa\\_teaches\\_spanish.shtml](http://www.ict.schools.nt.gov.au/softbank/software/pepa_teaches_spanish.shtml)

El enlace, lamentablemente, no se halla ya activo (véase sobre ello la nota preliminar de la Bibliografía de este trabajo), aunque puede ser que el producto se siga ofreciendo ya que la página inicial del sitio es ahora de acceso restringido.

Por lo demás, vale la pena señalar que el soporte cederrón puede resultar extremadamente útil para la enseñanza de lenguas en edades tempranas, tanto por la atractiva motivación –aquí sí, en estas edades– que es capaz de suscitar como, sobre todo, por el poderoso papel que puede desempeñar lo multimedia en estudiantes con una capacidad lectora limitada en su propia L1: la fusión de imagen (frecuentemente en movimiento) y sonido se muestran valiosas para generar un *input* sólido. Quiero recordar en este punto uno de los productos más completos que conozco, también citado con anterioridad (véase la nota 49), el titulado *Au tout clic 1* (los restantes volúmenes –todos ellos editados por Hachette– se escapan de las posibilidades de un aprendiente no francófono), del que sobresale el tratamiento tan lúdico como efectivo del reconocimiento de los sonidos del francés.

*Pepa teaches Spanish* es un producto temprano en el mercado. No ofrece fecha de publicación, pero su instalación se articula con Windows 95 (anterior, presuntamente, a la aparición de Windows 98, en 1998). En este sentido, la fecha es significativa en tanto que la ingeniería informática desplegada en el cedé es original, innovadora y atractiva. Dispone, por consiguiente, de ingredientes técnicos para configurar un producto aceptable para el segmento de edad y niveles previsibles: niños menores de diez años iniciales absolutos.

Es esencia se presenta como un *vocabulary builder*, con un cariz eminentemente auditivo, esto es, asociación de sonido, imagen y, en la mayoría de los casos, grafías. Su principal virtud es la riqueza e imaginación en la concepción formal de las actividades propuestas; si bien estructuralmente responden a una tipología limitada (*drag and drop*, relacionar, discriminar...), los autores ha sabido diseñar juegos especialmente diversos, lo que incide en la capacidad de motivación para los jóvenes estudiantes.

Por otra parte, todas las actividades se fundan en el reconocimiento auditivo (partiendo de una batería léxica al inicio de la sección) de una única palabra (comúnmente presentada con su determinante, si procede), con apoyo en un dibujo. Los contextos ofrecidos para la unidad son pobres (*el plátano amarillo*), insólitos en rendimiento léxico para el nivel (*el arándano es azul*), de cierto regusto audiolingual (*¿Cuántos años tienes tú? / Yo tengo diez años*, donde la unidad objeto de trabajo es “diez”). Otras muestras, más sensatas, verosímiles o completas (*Este año mi cumpleaños cae en –DÍA DE LA SEMANA– ¿Cuándo es tu cumpleaños? / Mi cumpleaños cae en –DÍA DE LA SEMANA–*) carecen de presentación suficiente o de explotación didáctica, de modo que no existen garantías de comprensión o de que no causen ansiedad o desinterés a aprendientes iniciales (y en es que, en efecto, el cedé carece por completo de instrucciones didácticas, ni para el usuario ni para los docentes).

En esta falta de instrucciones reside uno de los principales problemas –ingenuo, en tanto que fácil de ser resuelto– de *Pepa teaches Spanish*. Frente al menú principal, articulado como iconos no suficientemente reveladores (imagen 4.2.1.1.1.) y sin apoyo definido en la ayuda (imagen 4.2.1.1.2.), el usuario ignora por dónde empezar la exploración del cedé; como contrapartida se subraya la sensación de descubrimiento, que puede resultar motivadora. El asunto es significativo si se consideran cuáles pueden ser los entornos de utilización de los productos orientados a niños: no resulta muy lógico pensar en estos casos en aprendientes autónomos sino en usuarios en un determinado entorno, la familia (el papel de la traducción a la L1 puede ser relevante) o la clase (y en este caso como utilización grupal, convendría establecer un trayecto común para todos).



FIGURAS 4.2.1.1.1. y 4.2.1.1.2. Menú principal de *Pepa teaches Spanish* y página de ayuda principal con traducción al inglés de los contenidos, pero sin indicación de trayectos sugeridos.

Las cinco secciones del producto (la sexta, de canciones, repite contenidos aparecidos en las restantes: canciones completas sin explotación ni apoyo didácticos) no presentan igual nivel dificultad, ya que ciertas secciones incorporan y mezclan piezas léxicas aparecidas en otras (que seguramente debieran ser abordadas con anterioridad); otras secciones incluyen breves frases contextualizadoras, mientras que otras sólo incluyen palabras aisladas. Por todo ello se hacía indispensable configurar un(os) trayecto(s) esperado(s) / deseable(s).

Otro de los problemas graves asociados con el producto es el de los criterios de selección de los ítems léxicos presentados. Junto con palabras básicas como números o los objetos de la clase, coexisten otras de mucho menor rendimiento y frecuencia (*agallas, aleta, garras, pezuñas, zarpas...*), siempre presentadas en forma de batería auditivo-visual, como se observa en la imagen siguiente. La capacidad de memorización, de producirse, es limitada. Tampoco en este caso el cedé parece responder a una concepción didáctica sólida para el concepto de presentación de vocabulario.



FIGURA 4.2.1.1.3. Ejemplo de batería inicial con el repertorio léxico abordado en cada una de las subsecciones, en algunos casos con información gráfica insuficiente.

Más problemas, que vuelven a ser nuevamente ingenuos, fácilmente corregibles, como determinadas erratas o, en especial, la inclusión de un mapa de la Península Ibérica para presentar vocabulario vinculado a los viajes y que da como resultado enunciados (“correctos”) como *vamos en buque a Madrid, en barco a Ávila* o *a esquiar a Barcelona*.



FIGURA 4.2.1.1.4. Incongruencias de parte del material de trabajo: *Vamos a buque a Madrid*, donde por lo demás no es fácil determinar cuál es la imagen que corresponde a *buque* (en la columna de la izquierda, la cuarta, contando de arriba abajo) o *barco* (la primera en esa misma columna) y el rendimiento del par léxico.

*Pepa teaches Spanish* es, en definitiva, un producto con notables limitaciones (ya en su misma calidad de *vocabulary builder*), pero que malogra interesantes posibilidades de aprendizaje (o mejor, de práctica, de reconocimiento posterior a determinadas acciones de clase) debido a una elemental falta de planificación didáctica.

#### 4.2.1.2. *Sophie learns Spanish*

(ANEXO 2, PÁGINA 25)

Reafirmando las dudas comentadas sobre la validez y sobre todo el objetivo de este tipo de productos, *Sophie learns Spanish* se presenta, en rigor, como un libro, que incluye un cederrón de “regalo”. El disco reproduce exactamente la mayor parte de las páginas de la obra impresa, con los añadidos del sonido y tres pantallas con juegos de comprensión auditiva.

El libro, enteramente en inglés, con breves incrustaciones en español señaladas en negrita, dispone de un argumento muy leve: la visita de Sophie, de California, a su primo Pablo en España (a pesar de que en todos los audios del cedé se distingue por un español marcadamente mexicano-norteamericano), lo que da pie a la presentación de diversos espacios –dieciséis en total– y diversas piezas léxicas asociados con ellos, que adoptan la señalada fórmula de *hot spots*, aunque con cierta capacidad de organización: el aeropuerto, la habitación, el mercado, la playa, la granja, etc.

Las características del prácticamente inexistente “argumento” y la estética infantil de los dibujos parecen circunscribir el público óptimo a niños muy pequeños, y posiblemente por ello, incapaces de leer (o de hacerlo fluidamente) en su L1, de modo que la propia consistencia del producto como tal queda en entredicho. Por lo demás, también el título es cuestionable: Sophie, la protagonista, habla un perfecto español.

De la versión en cedé han desaparecido la narración en inglés y muchas de las entradas en español (el llamado *Sophie’s phrasebook*), sin razón para ello ya que la configuración del programa, realizado como diversos archivos *Flash* asociados a una pantalla principal, lo hubiera hecho posible sin apenas dificultad.

Como contrapartida, el cedé incluye hasta 200 miniaudios en español, activables al presionar con el cursor sobre objetos y personajes, apoyados todos ellos con su transcripción. La práctica totalidad de estos audios corresponden a sintagmas (determinante y nombre) y unos pocos a breves diálogos entre los dos primos.

FIGURA 4.2.12.1. Menú principal de *Sophie learns Spanish*.

Buena parte de estas audiciones, con una dicción quizás excesivamente rápida y con una asociación no siempre clara con sus correspondientes dibujos (muy pequeños o no representativos) es retomada en las cuatro pantallas de ejercicios de comprensión auditiva, amenos y simpáticos, con certeza lo mejor del producto. No obstante, dos de esas pantallas fundan ese trabajo de comprensión auditiva no en la relación con el dibujo sino con la asociación con el texto, lo cual puede entrañar ciertos riesgos para el tipo de aprendiente apuntado, sin competencia lectora atestiguada. Por otra parte, el programa no ofrece soluciones a los ejercicios, lo que puede dar lugar a una cierta frustración entre determinados aprendices.

Finalmente, vale la pena subrayar el carácter cicatero de este cederrón: su contenido ocupa menos de 20 MB, de los 700 posibles en un disco compacto estándar, lo cual dice mucho ya de la parquedad informativa y, por descontado, interactiva de *Sophie learns Spanish*.

#### 4.2.2. Materiales para el desarrollo de destrezas

Sección necesariamente híbrida en la que tienen cabida productos muy diversos, aunque el predominio acostumbra a recaer sobre el trabajo gramatical estricto (que no puede ser calificado en rigor como destreza). Los contenidos de la misma son ahora mucho más inconexos y resulta por ello más complejo trazar rasgos generales, si bien debiera

apuntarse que la elección del cederrón para el desarrollo de unas determinadas competencias o para determinados conocimientos debiera ser calificado como una decisión inteligente en la medida en que rehúye la dispersión de contenidos y el carácter accesorio que ha caracterizado a bastantes de los productos catalogados como “cursos”.

#### 4.2.2.1. *A otro nivel. Intermediate Spanish*

(ANEXO 2, PÁGINA 47)

Producto descrito como interactive CD-ROM and Video on CD [...] designed to broaden your exposure to the culture and literary diversity of the Spanish-speaking world, una especificidad que sólo tiene cabida en una editorial norteamericana como McGraw Hill, fuertemente implantada en el mercado académico y un catálogo extenso de productos. Ciertamente se trata de un producto insólito que, en una primera aproximación, toma como base de trabajo textos literarios de España y Latinoamérica (con una selección discutible en lo que se refiere a la calidad literaria y capacidad de representación) para abordar esencialmente trabajos de comprensión lectora en un sentido amplio, ya en ella intervienen aspectos gramaticales, culturales y pragmáticos, lo que parece sin duda rentable en términos de didáctica. Junto con esos textos, un disperso compendio de vídeos sobre temas diversos de España y Latinoamérica.

*A otro nivel* es también uno de los productos de la última hornada de los incluidos en este estudio (2007), y sería por ello de esperar que superara las limitaciones didácticas (y prestaciones tecnológicas) de productos precedentes. Sin embargo, no se han detectado reseñas ni análisis en las publicaciones más comunes para acogerlas, que puedan refrendar los detalles que aquí se recogen.

Su carácter reciente hace posible también un funcionamiento correcto en ordenadores con los sistemas operativos Macintosh de última generación. Asociado con el extenso libro del mismo título (448 páginas), cuenta además con un sitio web de acompañamiento ([http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072440961/student\\_view0](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072440961/student_view0)), algo ya habitual en el mercado norteamericano, si bien ese complemento no aparece aportar grandes novedades: un análisis superficial de las actividades del mismo revela su carácter mecánico y un importante interés por lo léxico, y con él, un apoyo significativo en la traducción al inglés.

La obra se articula en doce capítulos sin orden didáctico detectable, agrupados por trazos próximos a lo cultural, cada uno de ellos con un texto literario y un vídeo “cultural”, cuyo detalle se relata a continuación:

Capítulo 1. *Cómo nos ven y cómo nos vemos*

*Epitafio*, Nicanor Parra (Chile) / La población cubana en Miami.

Capítulo 2. *Yo soy yo y mis circunstancias*

*Cabra sola*, Gloria Fuertes (España) / Fútbol: negocio y pasión.

Capítulo 3. *Raíces*

*Los dos reyes y los dos laberintos*, Jorge Luis Borges (Argentina) / El misterio de los Reyes Magos.

Capítulo 4. *Con el sudor de tu frente*

*El desafío*, Josefina Aldecoa (España) / Perú: un país de contrastes.

Capítulo 5. *El mundo al alcance de un clic*

*Aquí nace la inocencia*, Luisa Valenzuela (Argentina) / Agricultura de precisión en Argentina.

Capítulo 6. *La buena vida*

*Son número 6*, Nicolás Guillén (Cuba) / La música caribeña.

Capítulo 7. *Nos-otros*

*Convocación de palabras*, Tino Villanueva (Estados Unidos) / La emigración japonesa a Latinoamérica.

Capítulo 8. *Nuestro pequeño mundo*

*Hombre planetario*, Jorge Carrera Andrade (Ecuador) / Radiación ultravioleta en Bolivia.

Capítulo 9. *En busca de la igualdad*

*El recado*, Elena Poniatowska (México) / Tecnología para la prevención de violencia contra las mujeres.

Capítulo 10. *Los tiempos precolombinos*

*Mi tierra*, Rigoberta Menchú (Guatemala) / Las momias chiribayas del desierto de Atacama.

Capítulo 11. *Los tiempos coloniales: Después del encuentro entre España y América*

*La Razón y la Fuerza*, Adela Zamudio (Bolivia) / La Guerra Hispano-Americana.



## Capítulo 12. *Independencia y democracia en Latinoamérica*

*Los astros y vos*, Mario Benedetti (Uruguay) / Gabriel García Márquez.

Como se puede apreciar, sólo los capítulos 10, 11 y 12, proponen un título claro (no disponible por lo demás en la portada) que facilite la elección. Los restantes enmarañan en cierta medida la capacidad de decisión de aprendiente, y aparecen presumiblemente supeditados al material impreso (tampoco la ayuda, limitadísima, es capaz de ofrecer criterios). Y, en efecto, éste parece ser el trazo distintivo de *A otro nivel*, un conjunto de *inputs* que, a modo de apéndice del libro impreso, se emplazan en un soporte cedé sin que se perciba una realidad necesaria para ello, más allá del simple espacio de acogida de un material audiovisual. Prácticamente todo podría haber sido resuelto –y mejor resuelto– sobre papel, en especial habida cuenta la cicatería de los medios técnicos mostrados.



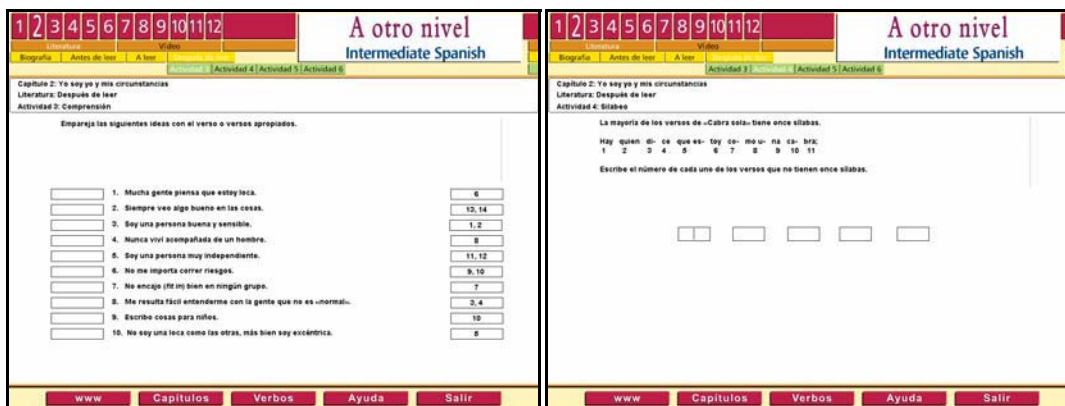
FIGURA 4.2.2.1.1. Menú principal de *A otro nivel*, escasamente descriptivo de los contenidos incluidos en cada uno de los capítulos de la obra.

La estructura de los capítulos es idéntica: dos secciones *Literatura* y *Vídeo*. La primera se inicia con *Biografía*, que se reparte entre la *Nota biográfica* y *Sobre la obra*, ambas breves e irrelevantes, incapaces de contextualizar el texto, la obra y el papel del escritor en la literatura nacional o hispana (en algunos casos, figuras muy menores); se incluye aquí también un glosario y su traducción al inglés, que anticipa algunos términos de la lectura central, y por ello resultan desconcertantes en ese momento del trabajo. Dos actividades de presunta preparación al *input* (activación de conocimientos, en un sentido muy laxo) denominadas *Antes de leer* (o *Antes de mirar* en el caso del vídeo), dejan paso a la lectura (o al vídeo) para, finalmente, proponer cuatro actividades más (*Después de leer* y *Después de mirar*, respectivamente).

La estructura parece a priori sensata pero su articulación dista de serlo, y por muchas razones, ya que en ella que subyace un concepto de aula presencial, ajeno al soporte de trabajo. Las preactividades se formulan como abiertas –extremadamente abiertas–, muy semejante a un intercambio oral en una plenaria: se interroga a los usuarios sobre qué imaginan, que piensan, qué saben acerca de un determinado tema que, en rigor, no ha sido presentado. Las opciones de respuesta son dos: ejercicios básicos de, sobre todo, elección múltiple que incluyen repuestas del tipo “no sé”, “no me lo imagino” y pantallas de escritura abierta (y extensión también abierta). En el primero de los casos, no hay por lo general “respuestas correctas” y con ello tampoco retroalimentación (intercambio / negociación) alguna; en el segundo, el texto puede ser guardado y/o impreso para, presumiblemente, ser entregado al docente para una revisión diferida (sin criterio, ya que no se establecen pautas para ese redactado, y la estricta corrección no parece ser la misión de esta actividad); sin embargo, la lectura / la audición se emplaza en la siguiente pantalla, de modo que carece de sentido esperar a esa revisión para acceder a la recepción del *input*. A pesar, pues, del planteamiento, el usuario accederá al texto (escrito / auditivo) sin otra “preparación” efectiva que el glosario de términos y su traducción al inglés, en alguna ocasión “ilustrado en contexto” con unas frases sobre las que se articulan ejercicios de *drag and drop*, en muchos casos excluyentes de forma obvia porque el vocabulario presentado no es discriminador entre sí: su único aspecto en común es que aparece en un mismo texto. Tras la lectura o la audición, cuatro ejercicios con una variedad escasísima: *drag and drop*, elección múltiple (desplegable o no, pero basados mayoritariamente en sólo dos opciones) y pantalla abierta de escritura. Las propuestas son razonables como trabajo de aula, negociable y negociado, pero no necesariamente en un soporte multimedia. El concepto *razonable* lo adjudico al hecho de que procuran trabajar con textos completos, o con segmentos con identidad de significado propia (agrupaciones y clasificaciones, ordenaciones de ideas, resúmenes...), pero su error estriba en que remiten en la mayoría de los casos a la memoria del aprendiente: ni la lectura ni el vídeo están disponibles en la página de actividades, y su recuperación (compleja en el caso del vídeo) comporta el abandono del ejercicio. En cualquier caso, se llega a esta serie de cuatro actividades de nuevo sin garantías de una comprensión básica del texto aportado (más allá de los aportes léxicos y su traducción que salpican el documento escrito a modo de hipervínculos); en el caso del vídeo, el aporte de comprensión corre a cargo de la transcripción (opcional) del audio, lo que de alguna manera desvirtúa el trabajo de audición. Planteamientos, como digo, muy poco sólidos en sí mismos, e incluso en su relación con el material impreso.

En efecto, se ha comparado concienzudamente uno de los capítulos del libro de texto con el correspondiente del cedé (en concreto el número 5, *Con el sudor de tu frente*). Los vínculos entre uno y otro son meramente argumentales en tanto que ambos toman el

mundo del trabajo, las profesiones como referencia. Sin embargo, el material lingüístico queda enteramente diluido. El libro impreso incide en el contraste de los tiempos de pasado y en la presentación del pretérito pluscuamperfecto de indicativo. Los textos (y actividades) del cedé se muestran muy distantes de esos exponentes: la sección *Literatura* ofrece un texto dialogado con predominio de presentes y el vídeo se articula como descripción (recursos naturales en Perú), también con abundancia de presentes de indicativo, si bien ambos retoman en algún modo la idea del mundo del trabajo.



FIGURAS 4.2.2.1.2. y 4.2.2.1.3. Aunque existen otros modelos menos disparatados, obsérvense estas muestras (recuérdese que los textos no están disponibles en estas pantallas). A la izquierda, se ofrece un muy razonable parafraseo de las ideas presentadas en un texto (en este caso un poema), pero incomprensiblemente se le pide al usuario que las asocie con el número del verso al que remiten (la columna de la derecha, oportunamente, activada muestra la solución, los números que el aprendiente hubiera debido escribir en los espacios reservados). En la pantalla de la derecha, el usuario debe recordar el número de versos no endecasílabos del poema y anotar el número. No parece que ninguna de las dos actividades dé lugar a aprendizaje de lengua ni de contenidos culturales.

Con respecto a las pantallas de escritura, reiterar que los temas (aunque no negociados) son sensatos, abiertos, e incluso sugieren apuntes argumentales para su desarrollo. No obstante, la relación con el *input* presentado es muy débil (singularmente con los textos; algo más marcada con los vídeos, pero no necesariamente representativa), y de nuevo hay que confiar en una revisión / corrección diferida por parte del docente para dotar de sentido a ese trabajo.

Por último conviene señalar que las propuestas de redacción no establecen –no en el material contenido en el cedé– las herramientas lingüísticas de que se debe servir el usuario (la presentación de un texto narrativo o expositivo se puede rematar con la petición de un texto de opinión, por ejemplo, sin que el material propuesto haya contribuido a capacitar al usuario para esa tarea). La formulación general parece más un trabajo de L1 que de L2.

Destaquemos igualmente que si se expresaban reservas sobre las garantías de comprensión, no parece haber ninguna sobre la incapacidad para aprehender el mensaje literario: su valor estético, de connotaciones y sociocultural. No se propone ninguna

actividad al respecto. De modo que es posible concluir que en este cedé la utilización de la literatura resulta banal, desafortunada incluso.

Muy desigual es el tratamiento que recibe el léxico en este *A otro nivel*. Su configuración fundamental se organiza en torno a la traducción en todos los casos excepto en aquéllos en que el vocabulario es básico, que se ofrece un sinónimo en español. Las traducciones suelen ser pertinentes, esto es, se proporcionan acepciones adecuadas al contexto si es preciso, aunque son demasiado escuetas, con riesgos de extrapolaciones inadecuadas a otros contextos. Existen algunos ejercicios de recuperación y contextualización de piezas léxicas, aunque son insuficientes y sumamente tradicionales. Los repertorios trabajados se muestran muy dispersos: sus trazos comunes son únicamente la aparición en un determinado texto, y el rendimiento de esa selección es muy dispar en frecuencia de uso. Igualmente descompensada parece la selección de términos sobre los que se ofrece información (traducción o sinónimos): vocabulario propio del nivel y vocabulario inferior al mismo (*aceite, nacimiento, voz* o similares); igualmente, algunos términos no reciben tratamiento (por ejemplo, *satelital*, el cual, sin embargo, articula una actividad de *drag and drop* (Capítulo 5: Vídeo). Finalmente, recordar que el repertorio de actividades con léxico es muy bajo, y más en la sección *Vídeo*, cuya comprensión se limita a la transcripción. Con todo algunas de esas actividades muestran cierta originalidad: asociaciones adjetivo – nombre, creación de nuevos contextos, y similares, si bien algunas de ellas se resuelven con atención a la morfología (concordancias) exclusivamente.

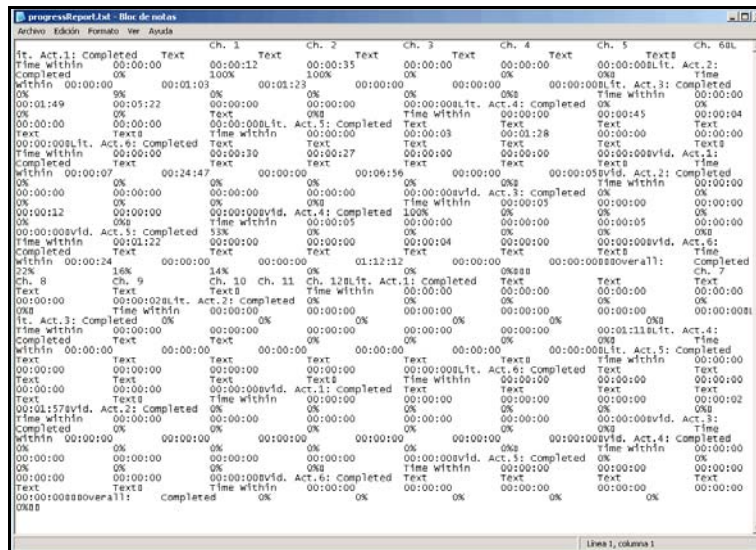


FIGURA 4.2.2.14. Documento que ofrece *A otro nivel* tras haber completado y cerrado una sesión de trabajo.

Completamos este resumen subrayando algo que se ha señalado: la retroalimentación que ofrece el programa es nula: sólo alguna corrección bloqueadora en ejercicios de selección

o de “arrastrar y soltar”. Tacañería informática, desde luego, aunque es cierto que con tales presupuestos no existían apenas posibilidades de ofrecer retroalimentación. Por eso resulta extremadamente sorprendente que el programa exija al usuario identificación para acceder ya que los contenidos trabajados no se guardan para futuras sesiones, y también que proponga al aprendiente la posibilidad de mostrar sus resultados: un documento que se salva con formato .txt y que adopta una forma prácticamente incomprensible (véase la figura anterior).

De lo expuesto se debe concluir que *A otro nivel* fracasa como cedé en su objetivo declarado de mostrarse interactivo (apenas llega a la categoría de acciones mecánicas) y de incrementar la exposición a la cultura de la lengua meta (en tanto que no existen herramientas suficientes en el soporte para garantizar la comprensión de esos documentos, cuestionables por lo demás, tal y como se apunta en la tabla correspondiente). *Entrevistas* (véase 4.1.11.), una obra anterior (2005) de la misma editorial, se mostraba mucho más sólida en sus planteamientos didácticos asentados sobre lo cultural.

#### 4.2.2.2. *Aprende español con el hijo de Astérix*

(ANEXO 2, PÁGINA 69)

Un producto con algún interés, pero difícil a mi juicio, tal y como explicaré a continuación, con razonable concepción, buena programación al servicio de la interacción con el aprendiente y especialmente motivador para estudiantes intermedios e intermedios-avanzados. Se basa precisamente en un documento auténtico, el cómic titulado *El hijo de Astérix*, y por su planteamiento no es una lectura graduada o adaptada, sino un texto completo, con diversos apoyos.

Ése es el principal riesgo y reto al mismo tiempo del cedé. La elección de este texto oscila entre los aspectos positivos y los negativos. Entre los primeros, disponer de una lectura apoyada en imágenes y, en general, construida sobre frases cortas y, por supuesto, diálogos en su mayoría; también en este platillo de la balanza, el atractivo de una lectura distendida, informal y divertida, en especial en aquellos países en los que los personajes son conocidos y el entorno histórico también, esto es, países de lectores europeos preferentemente, para quienes lo contextual de esta historieta no represente un obstáculo insalvable. En el otro extremo, una lectura difícil, con léxico complejo y de difícil reutilización como producción. En este sentido –más adelante me referiré a otras actividades asociadas–, los apoyos que brinda el cedé a la lectura tienden a agilizarla, si

bien su calidad como instrumentos de aprendizaje es cuestionable [véase Eastment, 1996: 77, quien se refiere a la versión del mismo producto para la enseñanza del inglés].

Como se ha dicho, el cedé gravita sobre la historieta original, y las acciones previstas pasan en primer lugar por la lectura, o lo que el cederrón llama *Historia interactiva*. Consiste ésta en la presentación de pantallas sucesivas con una viñeta original del libro en cada una de ellas, pero sin el texto (como opción por defecto). De modo automático, la viñeta es leída (dramatizada) por la máquina, en un español de entonación marcadamente mexicana (hasta aquí el cedé es catalogable de audiolibro o, mejor, una película en versión original, presentada como secuencias de imágenes fijas). Sin embargo, es éste, el de la dramatización, un problema grave para el trabajo de comprensión auditiva: el tono afectado de los personajes (propio de los dibujos animados) se acompaña de una dicción no demasiado clara, lo cual acota en niveles superiores el segmento de usuarios capaces de comprender los enunciados.

Opcionalmente el usuario puede seleccionar: a) la inclusión del texto de la viñeta, una opción adecuada si dispusiera de indicaciones didácticas (por ejemplo, presentar la lectura como confirmación de la audición, algo que el usuario puede intuir como posible, pero que no está explícitamente expresado), b) la inclusión (además o en vez de) de la traducción de las viñetas en diversos idiomas europeos y c) la inclusión de explicaciones gramaticales sobre la viñeta en cuestión (preferentemente basados en la traducción), tal y como se observa en la imagen siguiente.



FIGURA 4.2.2.2.1. Pantalla de la sección de "lectura" con todas las ayudas activadas (con una resolución gráfica no demasiado afortunada, pues oculta buena parte de los dibujos).

El apartado c) es como tal el más débil puesto que se funda nuevamente en la traducción para incluir algún sinónimo, antónimo o locución. Sin embargo, el conjunto de la lectura, que es el bloque de mayor densidad del cedé, carece de trabajo interactivo. Éste se concentra en otras secciones dando de alguna manera por comprendida la lectura en español, lo cual, dadas las características del texto, no es ni mucho menos obvio (no, al menos, sin los apoyos de la traducción). Hubiera sido sensato transferir algunas de las actividades del cedé a esta sección y ajustarlas como apoyo a la comprensión, pues, sin ellas, el usuario ha de recurrir necesariamente a la traducción para superar los obstáculos que presente el texto.

Las actividades del cedé se agrupan en las secciones que se observan en la imagen siguiente, todas ellas bien resueltas desde un punto de vista de programación informática –aunque no todas en lo didáctico– y con gran atractivo visual y afectivo.



FIGURA 4.2.2.2.2. Menú principal de *Aprende español con el hijo de Astérix*.

La sección *Historia interactiva* ya citada se duplica, sin demasiada razón para ello, en las secciones *Escuchar* y *Leer* (presentadas ambas sin los apoyos de traducción y gramática, pero por lo demás idénticas a aquella), y de nuevo en un proceso que se caracteriza por la recepción pasiva. La participación del usuario, en cambio, es exigida en las secciones *Practicar* y *El concurso*; en ambos casos se trata de cuestionarios con un punto de partida auditivo: en la primera el usuario debe asociar un audio (la intervención textual de un personaje del cómic) con una de las tres viñetas sin texto que aparecen en la pantalla; en la segunda sección, se escucha una pregunta (hay un total de veinte en cada uno de los cedés) y cuatro posibles selecciones (también producidas oralmente) relacionado todo ello con una viñeta sin texto, si bien en esta sección el usuario puede activar la aparición de

todos los textos, el de la viñeta y el de las posibles respuestas (la puntuación que recibe si se sirve de esta opción será menor que si no la utiliza). Si el usuario completa esta sección con una puntuación alta recibirá un diploma honorífico (aunque con una falta de ortografía) que podrá imprimir si lo desea, tras haber incluido su nombre. La organización de esta sección es agradable y motivadora para estudiantes jóvenes, gracias a un cuidado detalle de las intervenciones del personaje que dirige el concurso.



FIGURAS 4.2.2.2.3. y 4.2.2.2.4. Pantallas de la sección *Concurso* sin ayuda para los audios (a la izquierda) y con las transcripciones (a la derecha), en este último caso sin valor ni para la comprensión auditiva (opción c) ni, en ocasiones, para la lectora.

A pesar de ese carácter agradable, estas secciones presentan graves carencias en los aspectos de aprendizaje. Por una parte, existe un número de preguntas (relativamente bajo) que, en primer lugar, exige la comprensión del audio y cuya respuesta se halla en la correcta interpretación del dibujo (del tipo *¿dónde está el perro?, al lado de..., dentro de..., entre...; ¿de color son los pantalones de Obélix?*).

Esta clase de actividades resulta apropiada como trabajo de comprensión auditiva, si bien el nivel de dificultad es sensiblemente menor al de la lectura, de modo que el usuario intermedio o avanzado previsto se puede sentir un tanto decepcionado ante el cuestionario, aunque seguramente podrá pasar un rato entretenido, si decide continuar con él, ya que como recuerda Beatty *If the level of difficulty is too low, then the user only explores a limited number of links or options within the program and, having reached the goal, grows bored and loses out on the learning benefit of repeated attempts* [2003: 28].

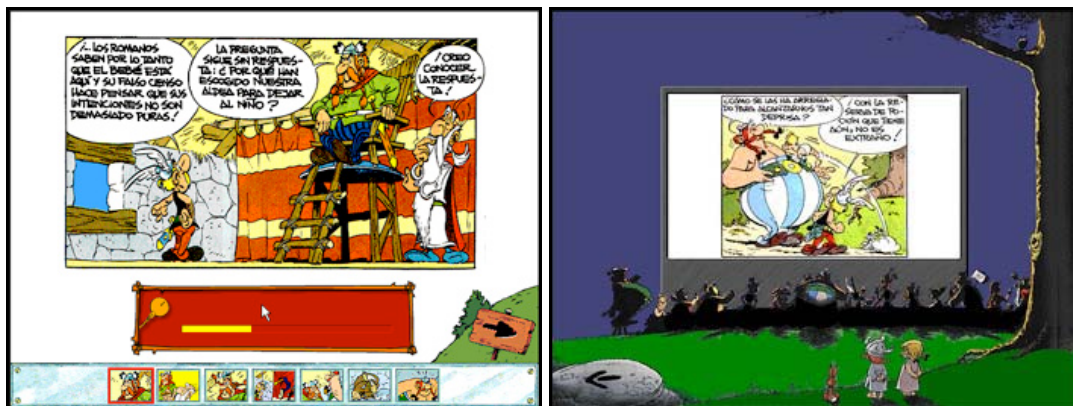
Por otra parte, un gran número de las preguntas formuladas no pueden ser contestadas si no se recuerda con exactitud el texto de la lectura: en muchos casos no existen elementos lingüísticos, contextuales o incluso gestuales que permitan al usuario dar con la respuesta correcta. Seguramente, es un hecho no contemplado en el momento de redactar esas baterías de preguntas. Asimismo tampoco se contempla el hecho de que si el aprendiente



solicita ayuda (los enunciados de la viñeta y de las opciones, según se observa en la imagen 4.2.2.2.4.), los textos ofrecen en sí mismos la respuesta a la pregunta. Entiendo que este planteamiento es un error grave tanto porque es ésta la parte más interactiva del cedé como por el hecho de que hubiera sido razonablemente fácil variar las preguntas formuladas y aproximarlas además al nivel del grupo meta.

La sección *Grabación* no aporta nada nuevo a lo que es habitual en los cedés, es decir, únicamente repetición (lectura en voz alta en este caso). Sin embargo, es sobresaliente la imaginación con la que se ha diseñado esta actividad –ya se ha aludido a su perfil en otros momentos del estudio–, que incide en la afectividad que brinda al usuario.

Efectivamente, una vez que ha elegido un personaje de entre seis posibles, el aprendiente se sitúa en la pantalla correspondiente al “estudio de grabación” y dispone ante sí de una secuencia de viñetas, con un diálogo en el que debe intervenir como protagonista (el texto que le corresponde leer y grabar se señala en otro color). Son por lo general una media docena de grabaciones por serie en las el estudiante “habla” con otros personajes del cómic (todo ello ejecutado automáticamente). Al finalizar, la pantalla se traslada al “teatro” donde en una gran pantalla todos los personajes de la historieta –y el propio usuario– ven y oyen la secuencia con la voz “invitada” del usuario.



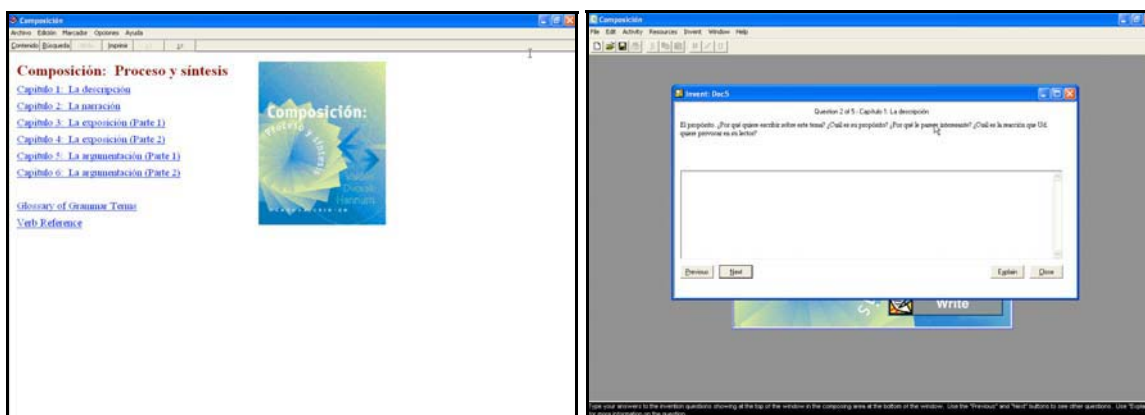
FIGURAS 4.2.2.2.5. y 4.2.2.2.6. Pantalla del trabajo de expresión oral en la que el usuario interviene con su voz (grabación de la lectura) en la reproducción del diálogo final de la secuencia (a la derecha).

En síntesis, no hay demasiadas aportaciones pedagógicas relevantes en *este Aprende español con el hijo de Astérix*, a excepción de algunas posibles ideas de cómo acercarse a una lectura de un material auténtico y el tratamiento que la programación y la imaginación confieren a la afectividad en que se desenvuelve.

### 4.2.2.3. *Composición: proceso y síntesis*

(ANEXO 2, PÁGINA 91)

Una propuesta insólita sobre escritura en ELE, carente de interés pues el cedé no se comercializa en la actualidad y ha sido reemplazado en parte por un sitio web<sup>176</sup>, y el libro al que servía de apoyo –una edición que ha resultado imposible de localizar incluso en servicios de venta de libros usados<sup>177</sup>– ha cambiado sustancialmente, según el índice de contenidos de su versión de 2009.



FIGURAS 4.2.2.3.1 y 4.2.2.3.2. A la izquierda pantalla de la sección *Handbook*, con los contenidos “teóricos” del cedé, articulados como hipervínculos. A la derecha, una de las preguntas (series de cinco) de la sección *Invent*: el estudiante debe contestar por escrito a las siguientes preguntas sobre la descripción): *El propósito. ¿Por qué quiere escribir sobre este tema? ¿Cuál es su propósito? ¿Por qué le parece interesante? ¿Cuál es su propósito? ¿Por qué le parece interesante? ¿Cuál es la reacción que Ud. quiere provocar en su lector?*

Hemos señalado que las destrezas productivas entrañan severas dificultades para su acomodación en el soporte cederrón (menos, en cualquier caso, que en soporte papel), por eso resulta cuando menos curioso saber de la existencia de un producto que aborda precisamente el trabajo con una de ellas, la expresión escrita. La principal apuesta con componente interactivo del producto es precisamente la única sección que no ha podido ser analizada, la denomina *Interchange*, que pretendía incidir en el diálogo entre aprendientes acerca de los procesos de redacción, con componentes abiertos de cooperación, negociación y coevaluación mediante en el *chat*, una gran innovación en la

<sup>176</sup> Visítase [http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0073513148/information\\_center\\_view0](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0073513148/information_center_view0)

Aunque la parte para docentes no es pública, sí lo es la de los estudiantes, donde se encuentran textos diversos y auténticos y pautas y sugerencias de redacción (con un tono renovado en el que la organización basada en tipologías textuales ha sido reemplazada por los procesos de composición).

<sup>177</sup> Nótese que un gran número de los materiales (impresos y electrónicos) publicados por editoriales norteamericanas que se recogen en este trabajo no están disponibles en ninguna biblioteca española; tampoco figuran en el catálogo de la Biblioteca Nacional de España.

comunicación mediada por ordenador en las fechas de publicación de la obra (1999). Sin embargo, el acceso a la sección mencionada para determinar sus características is not available in the student version of this program. It must be installed using the instructor's CD, según el mensaje que aparece en pantalla tras pulsar en ese apartado del menú. El cedé sería de este caso un facilitador (tras ser informador en un primer momento), un papel interesante y nada desdeñable, sobre todo si es capaz de dejar rastro de las intervenciones seguidas en el proceso, algo que suele ser habitual en los intercambios de *chat*.

No obstante, y aun sin conocer el desarrollo de esa sección, tales presupuestos parecen demasiado optimistas tras analizar los contenidos del resto del cedé, repartidos en las cuatro secciones siguientes, enumeradas en el orden previsto de ejecución.

*Handbook*: la parte "teórica" del cedé, pues en buena medida *Composición: proceso y síntesis* es un libro electrónico con información ofrecida en pantalla sin otra interacción que el acceso a algunos (escasos) hipervínculos. Son seis capítulos con subsecciones sumamente generales acerca de las características de un determinado modelo textual (la descripción, la narración, la exposición y la argumentación), la organización de ideas (tema, tesis, propósito...) o incluso lo que se denomina *Vocabulario útil*. Todo sin relación evidente con el ELE y sí con el material impreso: las informaciones se asemejan a lo que podría ser un compendio de recomendaciones para una redacción competente en la propia L1 (en el cedé no se abordan exponentes concretos ni ejemplos que puedan facilitar una reflexión pertinente para un aprendiente de una lengua extranjera), con la ineficacia demostrada de ese tipo de manuales para estudiantes nativos. Conceptualmente, esta configuración parte también del error de considerar las tipologías textuales como algo exclusivamente circunscrito al discurso escrito.

La sección referida se complementa con dos apartados, el *Glossary of Grammar Terms* y el *Verb Reference*, que parecen desmentir lo afirmado arriba, pero no es así.

El *Glossary of Grammar Terms*, presentado en un inoperante orden alfabético, contiene una breve definición en inglés y ejemplos –muy básicos– en español con su correspondiente traducción inglés<sup>178</sup>:

- *Adjective – Conjunction*, que consta de *Adjective* (y sus clases: demostrativos, posesivos átonos y tónicos e interrogativos, éstos ejemplificados con lo que en

---

<sup>178</sup> También este aspecto resulta insólito, pues en el conjunto de la obra, con densas informaciones, se usa exclusivamente el español. Por lo demás, en la obra se anuncia que la misma se dirige a estudiantes de nivel avanzado.

nuestra tradición gramatical se conoce como pronombres interrogativos (*¿Qué cuaderno? / ¿Cuáles son los carteles que buscas?*), *Article* (definidos e indefinidos), *Clause* (clasificadas en principal, subordinada y comparativas), *Conjugation* y *Conjunction* (con dos únicos ejemplos: *y / pero*).

- *Direct Object – Mood*: que incluye informaciones con los inmediatos epígrafes: *Direct object (the noun or pronoun that receives the action of a verb: Veo la caja / La veo)*, *Gender*, *Imperfect*, *Impersonal construction*, *Indirect object*, *Mood (imperative, indicative, subjunctive)*, este último resuelto con una rudimentaria explicación: *used primarily in subordinate clauses alter expressions of desire, doubt or emotion*).

- *Noun – Preterite*: *Noun*, *Number* (repartidos entre cardinales y ordinales), *Past participle*, *Perfect tenses (present perfect indicative, past perfect indicative y present perfect subjunctive)*, *Person*, *Preposition* (con un repertorio limitado a cuatro muestras: *a, cerca, con y antes de*) y *Preterite*.

- *Pronoun – Verb*: *Pronoun (interrogative, reflexive, relative y subject)*, *Subject* (descrito como *the word(s) denoting the person, place or thing performing an action or existing in a state*), *Superlative*, *Tense* (también resuelto de forma expeditiva: *the form of a verb indicating time present, past or future*) y *Verb (auxiliary verb y reflexive verb)*.

Como se puede comprobar, unas informaciones en la más rancia línea de descripción gramatical, fuera de lugar por completo ya en el año de publicación del cedé, por lo demás en absoluto ajustadas al nivel de los aprendientes ni a los contenidos programados.

La sección *Handbook* se completa con el apartado *Verb reference*; simples modelos de la conjugación verbal, por lo demás de pésima visualización.

*Invent* es la segunda de las secciones de la obra. En ella se genera una pantalla de texto, que se debe guardar con una infrecuente extensión (formato *.itx*). En ella, a modo de actividad controlada, el estudiante debe ir respondiendo por escrito a una serie de preguntas, en pantallas sucesivas, relacionadas con la tipología textual previamente seleccionada. No hay indicaciones sobre el fin de tales preguntas, todas ellas abiertas, y por ello no sistematizables para ofrecer una retroalimentación apropiada (se presume que muchas de ellas simplemente han de parafrasear las informaciones explícitas vertidas en *Handbook*).

*Interchange*, ya apuntada arriba, y se apuntaba que podía responder a planteamientos razonables, sin embargo, visto el desarrollo que conduce a esta sección, la formulación despierta dudas fundadas...

*Write* es la pantalla final de escritura, concebida como el resultado del proceso que recorre este singular –ingenuo en términos didácticos, y mucho más en términos de didáctica multimedia– concepto de teoría, práctica reflexiva, intercambio y producción final. Para el trabajo se cuenta con la ayuda de un diccionario de sinónimos y antónimos que ofrece sus resultados en forma de enumeraciones, sin otro detalle, y –sorprendentemente– una pantalla rayada (a modo de cuaderno escolar), donde, como era de esperar, el interlineado que genera el teclado, no coincide con el ofrecido... De nuevo un entorno austero con unas posibilidades para guardar el trabajo realizado un tanto extrañas: el formato *Word processing* (.pfg) o los más comunes .txt (de visualización muy austera) o *Rich Text Format* (.rtf).

Nada más hay destacable en este producto, que sigue un patrón sensato (sobre todo en la voluntad de usar el cedé como facilitador de cooperación), pero fallido por la pobre inversión tecnológica y, desde luego, el obsoleto perfil lingüístico y metalingüístico.

#### 4.2.2.4. *Dan que hablar. Anuncios para la clase de español*

(ANEXO 2, PÁGINA 113)

Resulta complejo analizar una obra de la que soy responsable, tanto en su concepción didáctica como en su desarrollo informático. Se corre el riesgo, ciertamente, de perder la objetividad necesaria; además, persiste una tendencia a justificar las lagunas que la aplicación de las tablas deja a la vista.

Se trata, por supuesto, de un producto con notables limitaciones, unas debidas a mi impericia con la programación informática y otras a las capacidades del *software* con que fue creado (*Neobook 4.1.3a*, de la empresa Neossoftware). Las primeras son las de mayor incidencia porque con mejores conocimientos técnicos hubiera podido abordar otro lenguaje de programación u otro tipo de *software* para desarrollar el cedé, o cuando menos hubiera podido extraer partido a posibilidades que ofrece el programa *Neobook* y que he sido incapaz de conseguir enteramente para que se acomodaran al perfil didáctico que perseguía. Es, en cualquier caso, un ejemplo de esa falta de diálogo entre el didacta y el programador (falta de diálogo absoluta por carecer de interlocutor informático).

No obstante todo lo anterior, este cederrón contempla de manera razonable a mi parecer dos aspectos fundamentales. El primero, las imperfecciones tecnológicas de los ordenadores actuales para acoger de forma inteligente el *output* del usuario-aprendiente (producción escrita y expresión oral) y procesarlo para interactuar con él. Y en segundo lugar, y consecuencia de lo anterior, la necesidad de encontrar soluciones imaginativas y rigurosas, o cuando menos sensatas desde un punto de vista pedagógico, para suplir esas carencias. La apuesta en este sentido ya se anunciaba en el capítulo 3 de esta investigación: un entorno de aprendizaje vinculado al aula, lo que supone nuevas relaciones en el proceso ordenador-usuario.

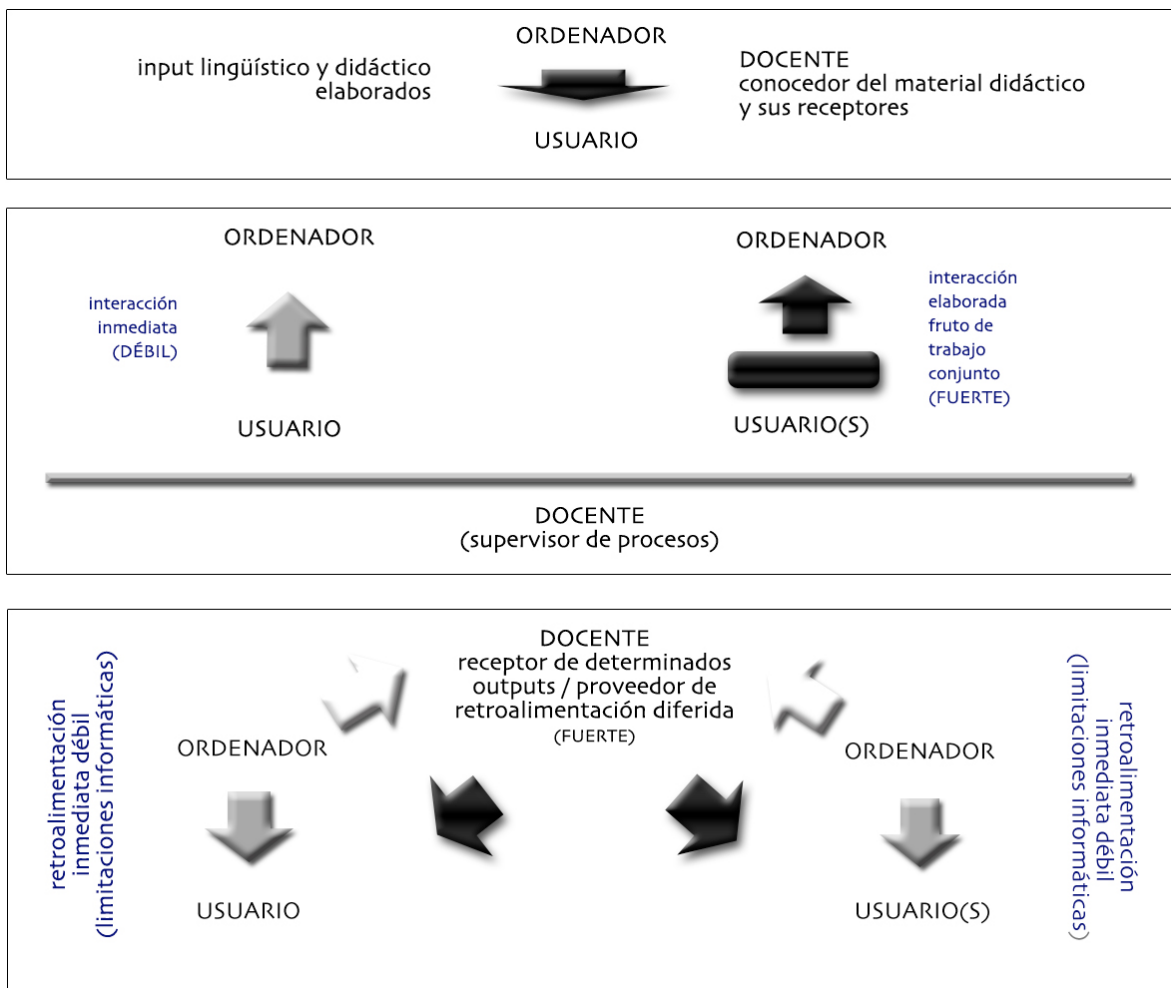


FIGURA 4.2.2.4.1. Resumen de eventuales modos de interacción sugeridos en el cedé *Dan que hablar*.

*Dan que hablar* se articula en torno a la explotación didáctica de diecinueve anuncios comerciales, emitidos en las televisiones española y argentina; se ha renunciado

deliberadamente a otras muestras procedentes de otros países para “limitar” el *input* en lo que se refiere a variedades del español. El planteamiento inicial del producto no está lejos de la formulación didáctica de la serie en vídeo *Bueno, bonito y barato* (1992), pero se sirve de la comodidad y manejabilidad del soporte *cedé* para incluir los vídeos de esos anuncios asociados con informaciones (pasivas en su mayor parte), actividades y algunas interacciones. El producto prevé una cierta autonomía de manejo y acción para el usuario (con un perfil intermedio, situado entre los niveles B1 y B2 del *MCER*), empezando por la propia estructura del producto: compacta, articulada alrededor de cada uno de los anuncios; prevé asimismo el desarrollo de determinadas actividades en modo colaborativo; y finalmente, deja entrever la tutela indirecta del docente.

El programa se concibe como informante, no sólo *input* multimedia sino también sugeridor de actividades didácticas y de modos de operar. El material auténtico ofrecido se presenta manipulado (en ocasiones se ofrece inicialmente un segmento, o sólo el audio o únicamente las imágenes) para así trazar un proceso de trabajo didáctico. Se trata de un tipo de discurso que resulta de fácil maniobra y altamente rentable [Tuzi, Mori y Young, 2008]. Además, el programa no sólo ofrece el *input* como tal, sino que prevé acciones o intervenciones del usuario, fundamentalmente basadas en dos tipos de exigencia: por una parte, interacción con la máquina (completar ejercicios, escribir, relacionar, discriminar, etc., en solitario o no) y, por otra, interacción con otros usuarios trabajando conjuntamente frente al mismo ordenador (hasta tres personas como máximo puede ser la agrupación ideal) para dar lugar a un intercambio enriquecido (tal y como se muestra en el esquema anterior). En este sentido se asumen los resultados de las investigaciones de Davis & Somekh, recogidas por Hood [2000: 144], según los cuales *Group work around a computer may be more genuinely collaborative than other group work, thereby enabling more focused group talk. This in turn may enable learners to go further in developing their powers of hypothesising and problem-solving without needing the teacher for help. In these ways IT tools appear to be able to support learners in what Vygotsky calls the “zone of proximal development”* y se intenta un tipo de diseño de actividades que propicie tales situaciones: *it seems likely that by offering alternatives to a single external imposed direction and in facilitating perhaps a less linear set of thought processes, a multimedia package may allow a greater variety of meaning construction than may printed materials or teacher-given oral explanation* [Hood, *ibídem*].

El programa presume que el *output* producido cooperativamente es más sólido, y además la concepción pedagógica del producto entiende que el propio proceso de producción, la interacción entre iguales para solucionar problemas y negociar significados, es extremadamente valioso como proceso en sí y por las posibilidades estratégicas que comporta para el aprendizaje. La figura del docente –no imprescindible en esta parte del trabajo– tiene como cometido principal el de supervisar eventuales problemas técnicos (o

de navegación) y tutelar la interacción entre iguales, además de haber seleccionado la unidad de trabajo.

La retroalimentación producida por el ordenador es pobre, como lo es en casi todos los productos comercializados; aunque algunos proveen un *feedback* más extenso, si bien incompleto, no es menos cierto que ese tipo de retroalimentación sólo es posible cuando el *output* producido por el usuario (*input* para el programa) es limitado; esto es, resulta laborioso –pero posible– programar una retroalimentación poderosa si el acto comunicativo producido por el aprendiente se ciñe a una sola palabra (previsible por lo demás en función del contexto), pero del todo imposible la producción del alumno es un mensaje oral completo o un texto escrito. Con todo, se ha pretendido extraer el mejor partido a esas posibilidades de retroalimentación en las que la producción del alumno se ciñe a una única palabra o a un breve enunciado previsible.

Esta retroalimentación se circunscribe a las pantallas donde el trabajo es escrito y preferentemente gramatical. En efecto, se ha contemplado un amplio abanico de eventuales producciones: por ejemplo, si se trata de incluir una forma verbal en un enunciado, la programación prevé una información específica si el error cometido es de tipo acentual y otro mensaje distinto si éste es ortográfico (no relacionado con tildes); asimismo puede ofrecer retroalimentación específica si el tiempo elegido es correcto pero no la persona gramatical y también mensajes concretos si el error reside en el tiempo o en el modo verbal. También el programa acepta como correctas otras formulaciones adecuadas en significado. En cualquier caso, las actividades con estas características son escasas (no se persigue un trabajo de práctica gramatical).

Todo este proceso de retroalimentación, lento y laborioso pero no imposible (especialmente cuando las entradas que ha de producir el usuario son poco extensas y considerablemente “cerradas”), se traduce en un almacenamiento de previsiones que en ocasiones se acerca a la veintena de opciones basadas en la “aproximación” a la entrada correcta, esto es, no se ofrece ningún tipo de retroalimentación si la forma producida no guarda ninguna relación con la esperada y, por el contrario, muestra diversidad si la producción, en efecto, se “aproxima” en algún modo a la solución (el desarrollo informático de todo ello se relata en el apartado correspondiente a la descripción de *Viaje al pasado...*). Por otra parte, y en relación con ese eventual uso en el aula, la programación informática contempla acciones limitadoras (no perceptibles para el usuario) que impiden un uso “vándalico” entre adolescentes o “torpe” entre inexpertos o en grupos: esa programación prevé, por ejemplo, que cuando una acción esté en curso se bloqueen otras posibles en la misma pantalla para impedir órdenes simultáneas que podrían causar



un funcionamiento incorrecto. Se trata éste (pulsar botones “a ver qué pasa”) de un asunto no contemplado en muchos productos que, en efecto, da lugar a problemas graves.



FIGURA 4.2.2.4.2. Ejemplo de pantalla para grabación, después de las oportunas preactividades, que se sirve de la propia arquitectura del ordenador: el pequeño sistema de grabación incluido en Windows.

*Dan que hablar* se sirve, además, de la mejor de las características del *feedback* informático: la inmediatez. Al mismo tiempo, confía en el factor humano para proporcionar una retroalimentación consistente, y, en efecto, ciertas producciones del estudiante(s) quedan almacenadas en el ordenador para que el docente pueda revisarlas, comentarlas, corregirlas... en forma diferida, como sugiere Beatty [2003: 12]. El producto ha renunciado deliberadamente a programar el envío de esas producciones mediante correo electrónico de forma automática por considerar que el ordenador no tiene que estar necesariamente conectado a la internet o bien el usuario puede estar operando desde un ordenador ajeno, en el que no dispone de su configuración de su cuenta de correo. Se puede, en cualquier caso, solicitar al usuario que lo envíe por correo electrónico, que lo imprima (en el caso de textos escritos) o que lo guarde en el disco duro del ordenador en el que ha trabajado o en un disco de transporte.

*Dan que hablar*, pues, se articula como un trabajo con el programa, entre diversos aprendices, con la tutela final –no exhaustiva– del docente, es decir, una comunicación mediada con y por el ordenador. En este sentido, tal relación resulta escasamente amenazante para los usuarios, un hecho que se combina con el carácter humorístico de muchos de los vídeos incluidos, lo que da lugar a un ambiente de trabajo relajado y desenfadado. Se pretende así garantizar que los usuarios completarán las actividades

propuestas, en ocasiones con vacíos de información y de opinión, asumidas por el grupo, y no de forma individual.

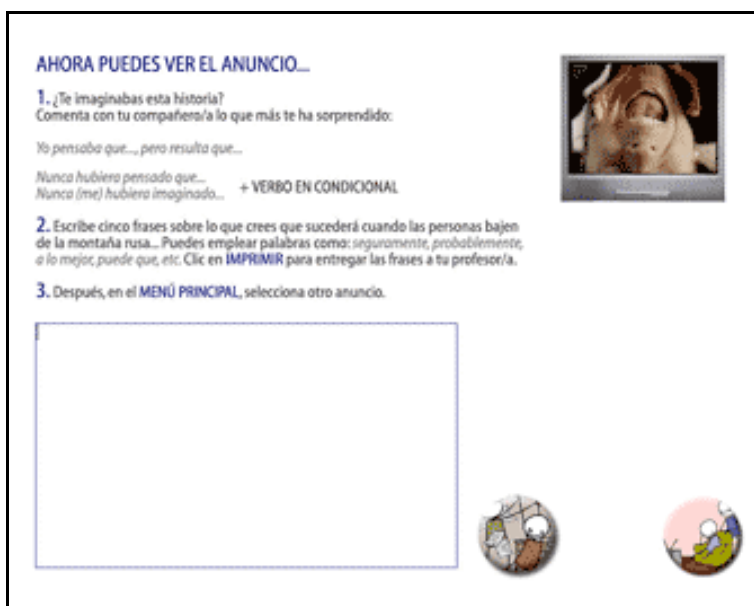


FIGURA 4.2.2.4.3. Ejemplo de pantalla para la expresión escrita (prevista después de otras en las que se han presentado contextos facilitadores), en la que el usuario cuenta con apoyos gramaticales y textuales para su producción y que debe imprimir para entregar al docente.

Son las relatadas algunas de las bondades de este producto. Sin embargo, en el otro extremo, se echan a faltar algunos desarrollos didácticos que hubieran contribuido a mejorarlo, entre otros: mayor riqueza del *feedback* presente (y discriminación del mismo en relación con la producción del usuario<sup>179</sup>), control de la reproducción de los vídeos y, posiblemente, una cierta capacidad de intervención sobre algunas de las tareas intermedias.

#### 4.2.2.5. *En clave de sol*

(ANEXO 2, PÁGINA 135)

Es éste un producto temprano (1995) en el panorama editorial español, insólito por estar destinado únicamente a ordenadores Macintosh. La razón es sorprendente sólo a medias. Por aquellos años, los pecés se acababan de desembarazar del sistema operativo MS-DOS y se adentraban en las primeras generaciones de Windows, muy torpes aún con la hipertextualidad, pero sobre todo con la configuración visual. Apple daba una respuesta

<sup>179</sup> Sobre este aspecto, véase las observaciones incluidas en el análisis de *Viaje al pasado*.

en pantalla mucho más atractiva y también la programación resultaba asistida por sistemas de manejo sencillo como *Hypercard* o similares. Por lo demás, vale la pena recordar que son años en los ordenadores se empiezan a comercializar con lectores de cederrón.

El análisis de *En clave de sol* y los datos que conocemos de la programación informática de aquellos años nos dan como resultado que se trata de un producto tecnológicamente muy limitado. Su autoría nos revela también que buena parte de la programación corresponde a docentes, no necesariamente expertos (en términos de profesionalidad) en estos conocimientos. Sin embargo, las tablas delatan que los problemas no estriban en sus limitaciones tecnológicas sino en su concepción didáctica: los errores más severos no residen en la precariedad tecnológica sino en las debilidades didácticas.

Se puede intuir (y comprender) que esas limitaciones son las que explican, la “reducción” del producto a una simple “lectura multimedia”, sin otras ambiciones, pero no justifican que, por ejemplo, el concepto mismo de comprensión lectora esté desatendido (o el de comprensión auditiva, en tanto que todo el texto del relato puede ser escuchado), que la hipertextualidad se limite a cincuenta y una entradas (algunas repetidas), que una parte de esas entradas resulte irrelevante desde un punto de vista pedagógico, que algunas de las actividades se funden en juegos en los que no interviene la lengua (puzzles de reconstrucciones fotográficas), que otras no guarden relación en absoluto con la lectura ni siquiera con su contexto o que, finalmente, las que se vinculan con la lectura presenten “soluciones” que pueden confundir al usuario.

Si el producto parte presumiblemente de un reconocimiento de limitaciones, no hay tampoco razón para incluir un sistema de grabación de rancio sabor a laboratorio de idiomas donde el aprendiente sólo puede repetir palabras aisladas. Conocidas esas limitaciones –el aprendiente únicamente podrá oír su producción, sin otra retroalimentación–, la tecnología del momento permitía que el usuario grabara enunciados extensos para así practicar frases enteras y su entonación, o que respondiera a preguntas formuladas por la máquina, que se podrían validar con la inclusión de un texto con las contestaciones posibles.

La tecnología –en cualquier momento de su historia– hace posibles ciertas prestaciones, pero no otras. No es de ningún modo admisible que aquellas opciones que la máquina no logra ofrecer se suplan con alternativas que representan un paso atrás en la metodología de enseñanza de lenguas.

El principal valor de *En clave de sol* sigue siendo la calidad comunicativa de algunas de las informaciones activadas como hipertextos. Se trata de apuntes que rebasan el tradicional dato lexicográfico y la traducción, y ofrecen valores de uso de determinados segmentos en situaciones comunicativas concretas (en el cedé varias de ellas se incorporan precisamente a los diálogos): las connotaciones positivas o negativas de una palabra, otros posibles contextos de uso, eventuales interpretaciones... Es éste, como digo, un aspecto francamente rescatable de este cederrón, en especial porque, tal y como se puede comprobar el análisis cruzado de otros cedés, productos más modernos siguen incidiendo únicamente en la traducción o en la definición genérica. Lamentablemente el número de estas entradas en *En Clave de sol* es francamente bajo (una explotación didáctica simplemente insinuada). Hubiera podido ser uno de los rasgos distintivos de este concepto de lectura multimedia (si es que en verdad lo es), que sin embargo no rebasa los límites del audiolibro.

#### 4.2.2.6. *Enredos interactivos. Curso de comprensión del español oral a nivel avanzado*

(ANEXO 2, PÁGINA 156)

Posiblemente uno de los productos más decepcionantes, a mi juicio, del corpus analizado (véase asimismo Pinilla Padilla [2004]). En primer lugar, porque el cedé no funciona: durante la evaluación del mismo el programa dejó de actuar en numerosísimas ocasiones, algo que también sucedió con otras máquinas [Estevez, 2004: 70] en que fue probado. No se trata de un producto de los 90 (fue publicado en 2003) y está desarrollado con *software* fiable (*Director*), por eso no es explicable ni justificable este despropósito: el cedé parece demandar en todo momento un alto consumo de memoria del ordenador, lo que da lugar a funcionamientos torpes o simplemente que el programa deje de actuar. Considerando además que apenas existe interacción entre el usuario y el programa, tal consumo parece ser responsabilidad exclusiva de los vídeos (lo cual supone una gran torpeza informática, pues es posible aligerar el “peso” de los mismos de muchas maneras y formatos). En las pruebas realizadas con el ordenador Mac referido arriba, el programa no actuó en ninguna ocasión, la activación del icono correspondiente daba lugar que se ejecutará el programa *QuickTime Player*, incapaz de lograr el funcionamiento del cedé.

Estas inconsistencias se extienden también a otros aspectos técnicos, entre ellos el arranque: el programa no se autoinstala y el usuario debe explorar entre un buen número de iconos para encontrar el que inicia el cedé; asimismo, también resulta insólito el pequeño tamaño de visualización de los vídeos (eje del programa), hecho inexplicable si se

considera que el formato original de esos vídeos es mayor (así se pudo comprobar cuando fueron reproducidos con *QuickTime* fuera de la arquitectura del cedé).

En lo que se refiere a aspectos pedagógicos, *Enredos* no puede ser catalogado como “interactivo”, tal y como reza su título, ni tampoco de “curso” y, desde luego, no ofrece garantías de “comprensión oral”. Asimismo el título se debate entre “intermedio-avanzado” (en la portada) o simplemente “avanzado” en el cuadernillo y en el interior del cedé.

La presentación de este cedé se muestra notablemente arropada por la autoría (docentes de la Universidad de Copenhague), por la investigación<sup>180</sup> a la que dio lugar (apuntada en

---

<sup>180</sup> Es escasísima la información al respecto, pero en el cuadernillo de acompañamiento del cedé se explica, textualmente (páginas 4 y siguientes), que **Antes de la producción de este programa se hizo un estudio empírico del procesamiento del input en el aprendizaje del español, con 80 estudiantes universitarios [...]. Estos grupos se sometieron a un experimento que consistió en escuchar los episodios del vídeo en distintas modalidades [en rigor, “velocidades”: véanse los comentarios en el texto, más adelante]. Los tests, que consistieron en repetir al pie de la letra las frases de un diálogo, a velocidad normal, en el laboratorio de lenguas (“elicited imitation test”), mostraron que los estudiantes que habían hecho el experimento habían progresado significativamente en comparación con su nivel inicial, y en comparación con los estudiantes del grupo de control [que no habían realizado el experimento].** A continuación se reproduce una tabla en la que se contemplan los significativos rendimientos relativos a **gramática, comprensión y sonidos**. No me es posible certificar la validez de este estudio en tanto que los datos ofrecidos no lo permiten, y resultan confusos además: no se informa acerca del nivel de los aprendientes que realizaron el test (el cedé se dirige a un nivel avanzado), no se indican tampoco las características del texto que tuvieron que repetir y su relación con el material auditivo de los vídeos, se ignora qué ítems eran los observados para determinar progreso en “gramática, comprensión y sonidos”... En cualquier caso, sí podemos apuntar, por una parte, que las características del material y actividades presentados en el cedé no brindan ninguna garantía de que den lugar a aprendizaje en su formulación comercializada; por otra parte, son controvertidas las opiniones acerca del papel la *elicited imitation* en la adquisición de una segunda lengua; su relevancia ha sido asignada principalmente a desórdenes lingüísticos, principalmente en niños y niñas, y singularmente en su L1. A pesar de ello, Erlam [2006: 469] resume la bibliografía al respecto para concluir que **we can summarise that would suggest that elicited imitation test are reconstructive, requiring learners to process language stimuli rather than allowing them to repeat verbatim what they have heard:**

1. **The capacity of working memory is determined by the stores knowledge that learners already have** (con su estudio Erlam persigue, en efecto, la “medición” del conocimiento implícito).
2. **Memory from the meaning of a sentence is retained longer than memory from form.**
3. **Gramatically incorrect sentences are spontaneously corrected.**

Si bien es cierto que este tipo de actividad parece terreno abonado para un entorno de ELAO, en tanto que el *input* presentado (digitalizado) puede ser comparado con la producción del aprendiente (también digitalizada, algo que no ocurre en *Enredos*), no está en absoluto claro que dé lugar a aprendizaje (como parecen afirmar las autoras de *Enredos*) sino que simplemente parece apto para ciertas “mediciones” de conocimiento adquirido: según determinados estudios, aparte de la activación de la memoria reciente, el aprendiente puede imitar enunciados que

el cuadernillo del cedé), por determinadas explicaciones aparentemente relevantes (posición fija de la cámara durante las filmaciones, características de los guiones, etc.) y por la inclusión de un apartado denominado *Metodología*, presente en el menú principal del producto, con icono en forma de libro, cuyos contenidos parecen dirigirse más a docentes que a aprendientes a pesar de que el producto se formula para estudiantes.

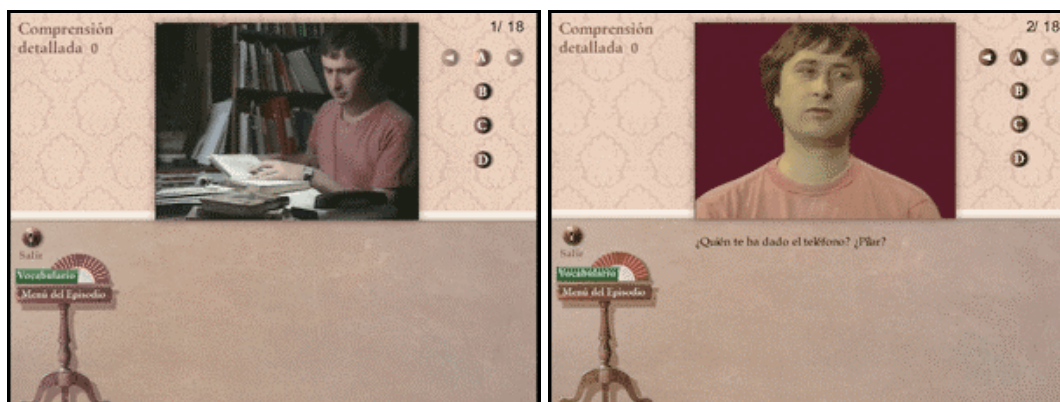


FIGURA 4.2.2.6.1. Menú principal de *Enredos interactivos*, con un icono, sobre la cajonera, referido a “Metodología”.

Respecto a este concepto de *Metodología*, señalaré que el término es usado con gran ligereza, ya que la información que proporciona es que los vídeos pueden ser reproducidos en cuatro velocidades diferentes: normal, lenta, muy lenta y con subtítulos, aunque para acceder a esas modalidades hay que haber visionado previamente la inmediatamente anterior, comenzando por la “velocidad normal”. Esto significa que para acceder a la versión con subtítulos es necesario haber recorrido las tres versiones anteriores y, siguiendo con las incongruencias (en relación con el grupo meta propuesto), las versiones lenta y muy lenta difieren entre sí y también de la normal.

---

no comprenda en absoluto. Si se programan actividades de comprensión antes de la producción / imitación (las existentes en *Enredos* son irrelevantes), seguramente el concepto mismo de *elicited imitation* queda desvirtuado (al margen, insisto, de su eventual rendimiento), en tanto que la presunta mejora de la producción puede guardar relación con esas actividades más que con el proceso mismo de imitación.



FIGURAS 4.2.2.6.2. y 4.2.2.6.3. Ejemplo de dos de los cuatro posibles visionados de *Enredos*: a pesar de reproducir los mismos contenidos auditivos (con leves diferencias), las filmaciones difieren por completo. En la imagen de la derecha, la opción con subtítulos, se omiten todas las situaciones y escenarios, si bien las preguntas de comprensión aluden a gestos y entornos.

El producto, desarrollado en dos cedés, contiene, en rigor, cuatro vídeos (de dos, tres, cinco y siete minutos declarados cada uno de ellos, pues la duración real es algo menor), y por ello se podría catalogar como muy parco. La información aportada por las autoras refiere la existencia de un material en formato vídeo de más de dos horas de duración desarrollado por la Universidad de Copenhague, del que estos cuatro segmentos formarían parte.

El desarrollo didáctico es asimismo raquíutico: el visionado se articula en tres secciones: las denominadas *Comprensión global*, *Comprensión detallada* y *Comprensión total*. Los términos son usados nuevamente sin ningún fundamento didáctico. La primera de las secciones incluye una serie de preguntas (entre cuatro y seis para cada uno de los cuatro vídeos) con opciones y una sola respuesta aceptada por el programa. Ambas, preguntas y respuestas, podrían catalogarse cuando menos de dudosas para los objetivos de “comprensión del español oral”. Y así, ante la pregunta *¿a qué hora del día sucede el episodio?*—que transcurre en un local cerrado— y las opciones *por la mañana*, *a mediodía* y *por la tarde*, se ofrece como justificación —la información buscada no tiene expresión verbal en el vídeo— que *No es por la tarde por el sol que entra por la puerta*; otros ejemplos —en los que no me extenderé— proponen opciones impropias para el nivel del grupo, en las que es posible descartar una o más de las respuestas sin necesidad de “comprender” el vídeo. La sección *Comprensión detallada* consiste simplemente en la repetición del vídeo en las cuatro velocidades citadas, segmentado —en ocasiones hasta 52 fragmentos, sin justificación alguna para tales cortes, a pesar de que se presupone relacionada con las bondades de la *elicited imitation* a la que aludía en la nota 180— con breves pausas entre los mismos. No existen actividades asociadas. Finalmente, la sección *Comprensión total* consiste en la reproducción del vídeo, a velocidad normal, sin posibilidad de pausa y sin actividades asociadas. Decepcionante y aburrido para cualquier

usuario que albergue expectativas ante un submenú que propone un trabajo de comprensión articulado en tres momentos.

Visto el panorama, se podría pensar que el valor de este cedé reside en el material lingüístico y pragmático de los vídeos. Sin embargo, el análisis ofrecido por la tabla correspondiente nos permite determinar que, a pesar de que el conjunto es medianamente razonable, existen lagunas importantes en la concepción, sobre todo puesto que se trata de unas filmaciones específicas para este producto. Entre esas lagunas, ciertas construcciones agramaticales (singularmente *laísmos* y *leísmos*) sobre las que el usuario no recibe ningún tipo de instrucciones; lesiones a las máximas de cantidad y pertinencia en los términos que expresa Grice, lo que da lugar una presentación anómala en términos pragmáticos<sup>181</sup>; determinadas incongruencias argumentales; y algunos momentos de actuación pobre (acentuadas cuando los vídeos son presentados en velocidades distintas a la normal).

Por último, la retroalimentación ofrecida por el cedé es asimismo pobre (en consonancia con las escasas interacciones previstas). A pesar de que en primera instancia la retroalimentación (tanto para “aciertos” como para “errores”) parece sólida, pues además de una pequeña explicación el programa propone que se visione nuevamente el fragmento o fragmentos que justifican la respuesta, un análisis más detallado –tal y como se pone de manifiesto en las tablas– nos permite descubrir que tal retroalimentación es idéntica en todos los casos; tanto si el usuario falla (una o dos veces) como si acierta, el recorrido es el mismo, lo cual puede causar decepción y aburrimiento en el aprendiente que haya seleccionado dos o más opciones (en el caso de que “acierte” a la primera, tal situación pasa inadvertida).

#### 4.2.2.7. *TravelTur*

(ANEXO 2, PÁGINA 178)

*TravelTur* es un producto atípico. Ha sido incluido en este apartado porque sus contenidos se asientan casi exclusivamente sobre el trabajo de comprensión auditiva, y lo hace con un proceso sumamente pormenorizado que se detalla a continuación. El cedé consta de diez secciones / situaciones un tanto inclasificables, un extremo éste sobre el que me extenderé

---

<sup>181</sup> A mi entender, ciertas preguntas asociadas a la sección *Comprensión global* interpretan incorrectamente algunas de las situaciones en las que los interlocutores del vídeo muestran determinados procesos de cooperación. Sin embargo, muchas de esas preguntas indagan implícitamente en lo pragmático, y el apartado “Vocabulario” parece aproximarse a ello, sin demasiada fortuna por lo demás.



más abajo y que de algún modo cuestiona el conjunto, aunque no el modo de operar con el material audiovisual. Entre esas diez secciones se reparten catorce vídeos de entre dos y tres minutos (a los que se añaden otros diez vídeos breves que rematan las series).

En efecto, la estructuración del cedé guarda relación con la exploración y la explotación de los *inputs* audiovisuales: la subdivisión en subsecciones tiene títulos poco significativos y una segmentación en principio poco clara pero que parece marcar distancias entre lo estrictamente receptivo –la primera subsección– y lo más próximo a lo productivo –la segunda de las subsecciones–, aunque esa etiqueta resulte ambigua. La designación de “primera” o “segunda” tiene que ver con una navegación con iconos que se lleva a cabo intuitivamente de izquierda a derecha.



FIGURA 4.2.2.7.1. Menú de acceso de *TravelTur*, poco representativo de sus contenidos.

La primera de ellas se denomina *Claro que sí*<sup>182</sup> y propone<sup>183</sup>:

<sup>182</sup> El producto, fechado en 1999, no se comercializa ya en la actualidad. Algunas referencias bibliográficas dispersas lo asocian con otra de las series de la editorial Houghton Mifflin, *¡Claro que sí!* presente en este estudio (véase 4.1.4.). Aunque una de las autoras –Lucía Caycedo Garner– es, en efecto, la misma, los objetivos y la formulación de ambos productos son sensiblemente diferentes como para formar parte de un mismo conjunto. Por otro lado, la versión analizada de *¡Claro que sí!* corresponde al año 2004, mientras que *TravelTur* está fechado en 1999. No me ha sido posible determinar la secuencia cronológica de ambos productos y en el modo en que se relacionan entre sí. Por lo demás, algunos de los vídeos usados en este producto se van a reutilizar con criterios diferentes en *Learn Spanish Now* (Transparent Languages, 2000).

<sup>183</sup> El usuario dispone de todas las instrucciones de lo que deberá hacer antes –y durante– del visionado y/o la audición. Aunque resulte obvio, la experiencia con los productos analizados muestra que no es algo frecuente en el

a) un primer visionado sin audio, que confía en el poder de sugerencia de las imágenes y encaja una actividad de selección múltiple para anticipar los contenidos de la audición. El planteamiento es impecable aunque los enunciados de las propuestas no siempre son alcanzables a partir de las imágenes únicamente ni tampoco la calidad y tamaño de los vídeos son siempre suficientes (aunque son muy razonables para los desarrollos multimedia del año 1999). En cualquier caso, como sucede en otros ejercicios, no parece que la selección incorrecta resulte penalizadora, y mucho menos cuando aún no se ha escuchado el audio; es más, la corrección negativa logra estrechar las expectativas de las tareas posteriores. El planteamiento de la actividad permite, aunque resulte algo superficial, un trabajo de observación que permite reconstruir relaciones, interpretar el entorno, captar algunos signos no verbales, etc., todo lo cual es infrecuente en este soporte (y también en soportes convencionales).

b) el segundo visionado incorpora ya el audio. Se ve y se escucha completo, para a continuación desarrollar una actividad de reconocimiento de términos aparecidos en la audición. Se presenta una parrilla en la que se deben emplazar esos términos (palabras o sintagmas más o menos extensos) una vez discriminados los que no aparecen en el audio. De nuevo, no se ha detectado un criterio claro de por qué unos términos y no otros (vocabulario nuevo o revisitado, exponentes asociados con un determinado objetivo comunicativo, pares próximos, entradas léxicas clave para la descodificación o la interpretación del conjunto, etc.), pero a pesar de ello el planteamiento en sí resulta sensato. Igualmente la corrección –no se ofrecen soluciones– no resulta penalizadora: se lleva a cabo después de finalizada la batería de *drag and drop* y mantiene las entradas correctas, de modo que el aprendiente puede activar de nuevo el vídeo para intentar reconocer lo buscado.

c) la tercera de las actividades apuesta nuevamente por el visionado y audición completos y programa una secuencia de discriminación de pares “cierto” / falso sobre una batería de unas ocho preguntas. Planteamiento sin duda tradicional, pero bien encajado y bien arropado, tras dos audiciones, y con unos ítems de redacción aceptables, que comportan comprensión y, en ocasiones, cierta manipulación / interpretación del mensaje original, esto es, más allá de planteamientos literales.

---

soporte cederrón (ni en ocasiones sobre el papel), donde se suele usar la secuencia de pantallas para evitar simultaneidad visual (el procedimiento resulta próximo al de las páginas de un libro; sin embargo *TravelTur* lo evita en este caso).

d) la cuarta parte de la secuencia tiende a ser algo productiva, de transición hacia el segundo de los apartados. El aprendiente dispone una serie de palabras y sintagmas repartidos en la pantalla que debe ordenar –arrastrar y soltar en el espacio correspondiente– de acuerdo a lo oído –literalmente– en el vídeo. A medida que va completando esos enunciados, aparecen otras series al tiempo que las primeras quedan registradas en la pantalla. La audición (sin vídeo) es empleada –y así se anuncia en las instrucciones– como validadora del trabajo realizado. El programa se muestra aquí muy rígido ya que se asienta sobre la memorización del enunciado literal, y así no se acepta la ordenación *No hay / billetes / ¡Qué / fastidio!*, sino únicamente *¡Qué / fastidio! / No hay / billetes*, la emitida en el vídeo.

La segunda de las subsecciones se emplaza bajo el epígrafe *Situaciones*, y se distancia de la anterior por actividades básicamente productivas para las que se prevé una corrección externa al programa.

a) La primera de las actividades de esta subsección propone el visionado (sin audio, esto es, con incidencia en lo visual) y a continuación para completar un texto (*drag and drop*) que resume los contenidos del vídeo. La singularidad es que ese texto no reproduce enunciados literales de lo escuchado. Se ponen medios así para garantizar la comprensión global y se fomenta la capacidad de parafraseo.

b) La segunda actividad de la serie es insólita en el segmento de los cederrones. Tras el visionado mudo (posiblemente innecesario para la tarea pero posiblemente también capaz de resultar evocador), se presenta una actividad de corrección de errores, que puede ser de dos tipos: los enunciados presentados no son exactamente los del audio y, más interesantes, los enunciados contienen algún error morfológico o léxico (lo que implica atención a la forma y el significado). El usuario debe primero localizar el error pulsando sobre la palabra o el sintagma conflictivos, y una vez hallado, se abre una pantalla de escritura abierta para reescribir el enunciado. La concepción de este ejercicio se desarrolla como abierta (el aprendiente puede enmendar el error del enunciado en formas limitadas pero diversas) y por ello no se ofrece ni corrección ni solución; el conjunto se puede imprimir (pero no guardar) para una revisión externa (un procedimiento común, como hemos visto ya, en muchos de los productos norteamericanos). La formulación es aceptable, si bien, dado el carácter limitado de las respuestas –condicionadas por unos contextos cerrados, tanto el vídeo original como la corrección lingüística–, hubiera sido posible desarrollar unas propuestas de corrección o de retroalimentación razonables (e inmediatas), aunque no coincidieran exactamente con las respuestas introducidas por el aprendiente, pues de hecho la filosofía de las actividades parece conferir

autonomía y capacidad de decisión al usuario. A pesar de ello, el planteamiento sigue siendo inteligente y se distancia de las interacciones, mucho más torpes, que otros productos ofrecen para entornos similares. La inversión tecnológica es baja, pero la concepción es sutil.

c) La tercera y última de las series de esta subsección se desarrolla como una audición (sin vídeo), tras la cual se ofrecen un par de supuestos (redactados en inglés y con una mediana complejidad) para que el aprendiente redacte de forma abierta un texto que guarda una cierta relación con el vídeo. El resultado se puede imprimir pero no conservar en el ordenador. Es ésta sin duda la propuesta que recibe menor trabajo de capacitación y por ello la de menor consistencia didáctica. Dejando al margen si existen motivos (y destinatario verosímil) para escribir –y para escribir en una pantalla–, el planteamiento ignora que el aprendiente ha estado expuesto a mensajes conversacionales y que las propuestas que se le sugieren se alejan a menudo de esos registros: no existen recursos en el cedé (que se ha mostrado minuciosamente atento a la comprensión auditiva) para producir cierto tipo de textos... Hubiera sido razonable retomar algunos de los modelos previos y programar algún tipo de trabajo que apuntalara la expresión escrita.

La última de las subsecciones (para el trabajo de la comprensión auditiva y para el conjunto del cedé) es la titulada *Por fin*, que es –y parece ser su propósito– menos tutelada que las anteriores. En ella se propone el visionado de un fragmento nuevo relacionado con el anterior (de duración menor) para el que se formula una actividad de asociación (*drag and drop*) esencialmente auditiva: se presentan, por una parte, cuatro fragmentos del nuevo vídeo (activos, reproducibles, aunque de tamaño muy reducido) y, por otra, sus correspondientes transcripciones, que deben asociarse entre sí y colocarse en el orden de la secuencia del vídeo original en los espacios reservados a tal fin. El planteamiento parece sugerir que el aprendiente podría poner en marcha por sí mismo algunos de los procesos anteriores; sin embargo, no existen garantías suficientes para certificarlo y la actividad puede resultar un ejercicio de reconocimiento, con escaso énfasis en el significado. Con todo, la actividad se intuye como no controlada, de aprendizaje autónomo resultado del proceso anterior.

Durante todos los procesos descritos se puede acceder a una o dos notas asociadas con aspectos culturales, en un sentido amplio, comúnmente un texto con información básica sobre alguno de los aspectos aparecidos en el vídeo: desde el tren AVE hasta el estatus legal de los habitantes de Puerto Rico en los Estados Unidos pasando por las formas de contestar al teléfono en los países hispanohablantes o los tratamientos de usted o de tú.

Parte de esas notas están en inglés (repartidas irregularmente) y sobre ellas se articula un breve cuestionario de elección múltiple con ítems inmediatos.



FIGURAS 4.2.2.7.2. y 4.2.2.7.3. Dos de las pantallas de trabajo de *TravelTur*: la resolución y la calidad gráficas son notables para un producto fechado en 1999.

Como he apuntado, los planteamientos para el tratamiento de la comprensión auditiva son muy notables, y rebasan no sólo los que, obviamente, pueda ofrecer un material impreso sino también –en parte– al desarrollo que pudiera tener una explotación audiovisual en el aula ya que aquí el aprendiente puede regular por sí mismo sus modos de relación con el material audiovisual al margen de la dinámica del aula, que tal vez le pueda causar angustia. Nótese que aludo a *los planteamientos*, no necesariamente a todas y cada una de las ejecuciones.

Habiendo subrayado pues la calidad conceptual de parte los trabajos del cedé; es tiempo ahora de señalar la inconsistencia de los diálogos presentados como estructura de aprendizaje. No ha sido posible determinar con certeza la misión que desempeñan en la obra: se intuye una cierta configuración situacional pero no se incorporan exponentes funcionales evidentes como para que el aprendiente pueda abstraer recursos comunicativos exportables a otras situaciones: la mayoría de las muestras de lengua no parecen sistematizables, y las que pudieran serlo (presentaciones, solicitar un servicio, mostrar contrariedad, proponer un plan...) no reciben un tratamiento suficiente en el repertorio de actividades. Ciertamente podría ser legítimo que la obra se dirigiera básicamente al desarrollo de la competencia auditiva, pero en ese caso hubiera sido también necesario formularlo explícitamente (los objetivos de cada actividad están siempre bien detallados) y programar algún tipo de secuencia destinada a afianzar las estrategias de las que el aprendiente se ha servido para resolver las tareas propuestas. Con estas consideraciones, *TravelTur* se queda a medio camino entre una obra de aprendizaje y un proyecto de desarrollo de habilidades y microhabilidades relacionadas con la

comprensión auditiva, a pesar de que muchos de sus planteamientos didácticos –obvios por lo demás– son destacables y susceptibles de ser recuperados para trabajos nuevos.

## 4.2.3. Materiales para la práctica gramatical

### 4.2.3.1. *450 Ejercicios gramaticales*

(ANEXO 2, PÁGINA 201)

Es ésta posiblemente una de las obras con una concepción didáctica más obsoleta de cuantas se analizan en este trabajo. El trabajo, que parece haber sido publicado por vez primera en 1998 (la prueba de evaluación se ha desarrollado con un ejemplar fechado en 2002), sigue siendo comercializado en la actualidad, pues aparece disponible en la página web de la editorial según la consulta realizada en el último trimestre de 2010. A pesar de que en la confección del mismo intervienen didactas y técnicos informáticos y de que cuenta con *software* competente, el resultado es extremadamente decepcionante, y posiblemente lo era ya –en su perfil metodológico– en el año de su publicación.

Después de observar el material gramatical presentado observamos que éste responde a un planteamiento estrictamente estructural, con unos apoyos que corresponden a una descripción tradicional, parca y normativa, de escaso valor pedagógico. Incluso que esa ordenación no acaba de estar resuelta en su secuenciación: se proponen trabajos que comportan el uso de diversos tiempos de subjuntivo (presente y pretérito imperfecto) sin haber presentado la conjugación, o también desarrollos con marcas de negación (*nunca, nadie, ningún, ningunos/as...*) antes de la sección en la que se abordan esos contenidos, por citar un par de ejemplos.

En efecto, el producto se configura en torno a un doble menú inicial: una primera serie de veintiséis temas gramaticales, enmarcados en epígrafes de categorías gramaticales, que recorren entre otras las siguientes: la oración simple: presente de indicativo, el artículo (uso y omisión), el adjetivo calificativo, el presente de indicativo (verbos irregulares), los pronombres personales, la interrogación y exclamación, las formas del participio y el gerundio, las preposiciones, conectores de oraciones: el adverbio, oraciones completivas con “que”, el relativo, la oración pasiva... Tras esta primera selección, cada uno de los temas deja paso una serie de secciones más o menos asociadas (entre ocho y cerca de treinta, en función de los temas). Estas secciones se articulan como descripciones del trabajo o tipo de trabajo que el usuario encontrará: usar *por* o *para*, anteponer los demostrativos, transformar frases en voz pasiva, etc. (no todas esas descripciones son lo suficientemente claras, ni todas se visualizan correctamente en la pantalla). Tras esta

segunda selección se abre el área de trabajo misma: series de baterías de ejercicios (como media unos diez por sección) con estructura casi idéntica en todos los casos. Así es, el usuario debe usar su teclado, esto es, ha de escribir una o varias palabras (se trata de completar huecos) siguiendo una instrucción y un modelo, o bien ha de copiar una frase, con las transformaciones solicitadas y de acuerdo también con un modelo (por ejemplo, transformarla en un oración pasiva, introducir pronombres interrogativos, incluir oraciones de relativo, etc.).

Y es aquí, a pesar de la ya notable torpeza de concepción, donde el producto se revela como un absurdo pedagógico. Tales baterías de ejercicios son catalogables de audiolinguales y, aun en ese marco, de audiolingualismo de escaso valor... Basten unos pocos ejemplos para acreditar esta afirmación. Parte del trabajo con oraciones interrogativas consiste en incluir los signos de interrogación a frases enunciativas; el repertorio dedicado a la morfología verbal se resuelve con retahílas de ejercicios repetitivos en los que se revisan con perfecto orden todas las personas verbales (las series son por tanto perfectamente previsibles con la consiguiente pérdida de atención al significado); un segmento de los ejercicios con demostrativos consiste, en efecto, en copiar el adjetivo demostrativo en el lugar señalado...



FIGURAS 4.2.3.1.1. y 4.2.3.1.2. Ejemplo de algunos de los trabajos propuestos en el cedé: transformar en negativas una serie de frases enunciativas (en este caso, a partir del enunciado *Sois abogados*, el usuario debe escribir *No sois abogados*) o bien –figura de la derecha– en frases interrogativas (*Es Nicolás* ha de ser reescrita como *¿Es Nicolás?*).

La situación puede incluso complicarse cuando se abren las posibilidades de respuesta. En esos casos, numerosos a medida que “avanzan” las propuestas gramaticales, se contempla una única solución correcta. La torpeza reside aquí en el redactado de los enunciados (que afecta al trabajo el contraste verbal, las preposiciones, los adverbios, la ordenación de palabras para construir una frase, etc.), pero causa frustración en cualquier usuario.



FIGURA 4.2.3.1.3. Ejemplo de ejercicio de respuesta “abierta”. Se solicita al estudiante que complete la frase con un adverbio. En el enunciado propuesto tienen cabida adverbios como *pronto*, *deprisa*, *rápidamente*..., pero el programa sólo considera como válido el adverbio *tarde*.

Los resultados de todo lo anterior constituyen un auténtico dislate. Por una parte, presentación o generación (consecuencia de la “resolución” del ejercicio) de muestras de lengua de baja frecuencia de uso (*Mi padre fue visto por María*, entre otros muchos posibles ejemplos). Por otra, ausencia completa de atención al significado, con un predominio en lo formal exclusivamente mecánico. Y también, en su relación con el usuario, una percepción de producto ajeno a toda realidad comunicativa, monótono, lejos de cualquier propuesta metodológica contemporánea.

El perfil de los ejercicios eclipsa otro de los aspectos significativos de *450 Ejercicios gramaticales*: su nula concepción multimedia, lejos incluso del concepto de las *teaching machines* de Skinner. Una vez iniciada una batería de preguntas, la relación del usuario se funda en la lectura (habitualmente previsible e irrelevante) – escritura (el concepto de un libro de ejercicios sobre papel), en forma de adaptación del modelo. La reacción del programa es un simple “sí”, o en el caso de que la respuesta del usuario no coincida con la almacenada por el programa, un “no”, “no vale”, acompañado, al tercer intento, de la entrada esperada... Cualquier otra aportación tecnológica (las estadísticas, por ejemplo) resulta irrelevante, con la excepción probablemente de una de las posibilidades de configuración, según la cual el usuario puede elegir el número de fallos (o el porcentaje) que el programa puede admitir para que considere que la serie ha sido superada con éxito: seguramente el único aspecto que permite personalizar el aprendizaje en todo el producto.



### 4.2.3.2. *A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español*

(ANEXO 2, PÁGINA 223)

Producto de difícil clasificación, que ha sido incluido en esta sección con algunas reservas. El *input* básico que parece articular este cedé son tres canciones, y por ello se debiera inferir que aborda un trabajo de comprensión auditiva preferentemente. Sin embargo, los resultados ofrecidos por las tablas muestran que tal objetivo queda lejos de los contenidos reales del cedé en favor de contenidos próximos a lo gramatical.

La idea motriz del producto –la explotación didáctica de tres canciones– se muestra inicialmente atractiva (aunque parca en número), sin embargo su plasmación final, tal y como reflejan los datos recogidos, es francamente decepcionante. No se puede afirmar que exista tal explotación musical (las canciones apenas pueden ser catalogadas como pretextos, y cualquiera de los trabajos asociados están muy lejos de los presupuestos indicados por Murphey, citado por Ruiz [2005]), ni tampoco trabajo relevante de comprensión auditiva en sí: sólo unos pocos del centenar de audios del producto están asociados a actividades (en ocasiones se trata de lecturas) y aun entre éstos, muchos de ellos pueden ser resueltos sin garantías de comprensión auditiva.

Así pues, y a pesar del título del cedé, puede concluirse que no es éste un producto que tenga mucho que ver con las audiciones, algo que generará sorpresas a eventuales compradores / usuarios. En este mismo orden de inconsistencias, señalar que el producto no define un nivel esperado de aprendices, ni tampoco –lo cual es peor– lo hacen los materiales incluidos. Si algunos de los constituyentes (por ejemplo, el repertorio léxico de algunas de las canciones) podrían situar a los aprendientes en un nivel al menos B2, otros contenidos (trabajo explícito con el presente de indicativo –formas irregulares– y tiempos de pasado en usos elementales) nos hacen reconducir ese perfil a un nivel más bajo; por fin, otros desarrollos, especialmente los referidos al léxico (las horas, los posesivos o la familia), se sitúan con claridad en niveles principiantes (A1). Entiendo que esta amalgama de contenidos constituye un problema grave en la configuración didáctica (lo mismo se podría decir de la concepción de las actividades), que afecta sustancialmente a cualquier posible interacción. A estos hechos, se añaden las explicaciones gramaticales (concentradas mayoritariamente en la sección *Explorando la canción*, a las que me referiré más abajo), que subrayan esa mencionada indeterminación.

La arquitectura de *A tu ritmo* se estructura en tres secciones, que se corresponden con las tres canciones que presenta el cedé. Se trata de una organización que no facilita que el

estudiante trace itinerarios propios de aprendizaje, ya que no resulta por sí misma suficientemente informativa acerca de los contenidos abordados (a pesar de que existe un submenú, no visible en primera instancia, que enumera los títulos de las pantallas incluidas). La lógica más elemental –y la disposición gráfica de los iconos de navegación– impulsa al aprendiente a recorrer las tres secciones de que consta cada una de las canciones. La primera, denominada *Sala de audición*, contiene la audición propiamente dicha, arropada tangencialmente por pre y post actividades, no siempre relevantes para la comprensión de la canción (y en ocasiones pueden dar lugar a cierta confusión, como sucede en la canción *Gracias a la vida*, en la que la preactividad consiste en hallar determinadas piezas léxicas en los fragmentos de la canción y relacionarlas con dibujos: ese trabajo asocia, por ejemplo, la palabra “luceros” con el dibujo de unos ojos, sin otra explicación en ese momento desvinculada del valor metafórico que adquiere en la canción). La audición misma se presenta ilustrada con dibujos y una animación en la que aparecen los textos, en español, que la cantante interpreta en ese momento.



FIGURA 4.2.3.2.1. Ejemplo de la secuencia de las ilustraciones y textos presentados durante la audición de las canciones que componen *A tu ritmo*, de factura muy pobre.

Una vez concluida la audición, el trayecto previsto conduce a la sección *Explorando la canción*, una suerte de diccionario con la transcripción, agrupada en estrofas, de la audición. No existe en este apartado ninguna actividad de comprensión lectora ni otra que retome directamente el acceso a la canción como *input* auditivo: es preciso cerrar la sección, acceder al menú principal y seleccionar nuevamente la *Sala de audición*.

Todos y cada uno de los elementos (en unas ocasiones palabras, en otras sintagmas) del texto transcrito son vínculos activos que abren una nueva ventana en la que se proporciona información gramatical del término o agrupación. Los datos ofrecidos aluden a la clase de palabra, su significado –en español–, ejemplos –siempre frases– de ese término en otro contexto y finalmente, si procede, alguna otra información gramatical. Esta última, que se abre en una nueva ventana, se reparte entre categorías morfológicas (formación del morfema de género, los artículos contractos, conjugación verbal y similares) e información próxima al uso –normativo–, con sus correspondientes ejemplos: empleo de las preposiciones, de los reflexivos, etc. Dejando al margen el dudoso valor didáctico (al menos en un cedé) de este bombardeo de información, la escasa motivación que suscita en el aprendiente, la repetición de información si la palabra enlazada es la misma en una nueva estrofa y las limitaciones para acceder a los datos, ya que es el orden de aparición en la canción el organizador (no hubiera sido técnicamente difícil desarrollar un índice temático –alfabético o, mejor, funcional– que remitiera a esas mismas pantallas para acceder a cualquiera de ellas de modo más sensato), señalaré dos aspectos a mi juicio relevantes sobre estos contenidos.

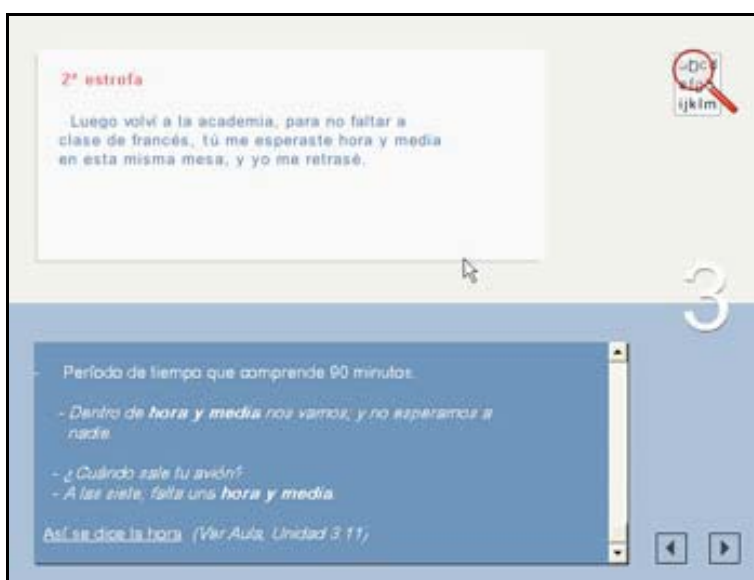


FIGURA 4.2.3.2.2. Pantalla de la sección *Explorando la canción*, donde tras el sintagma *hora y media*, se dispone de información sobre el significado y nuevos ejemplos.

El primero, relacionado con la indeterminación del nivel del aprendiente, da lugar a que se presente un repertorio más o menos exhaustivo de informaciones gramaticales –reglas–, muchas de las cuales pueden no formar parte del conocimiento adquirido por el aprendiente, quien incluso puede no haber estado expuesto a ellas (con la excepción, demasiado liviana, de la audición): todo ello puede sembrar dudas y confusión en el andamiaje lingüístico y comunicativo de determinados aprendices.

El segundo de los aspectos es la pobreza conceptual que representa la selección de la palabra y el sintagma como unidades de estudio / presentación (tanto más porque estos constituyentes forman parte de un mensaje compacto que es la canción); el resultado es una presentación gramatical basada en reglas normativas exclusivamente.

Asimismo, esos criterios parecen presidir el tratamiento de lo semántico, que se presenta seccionado, ajeno al contexto de aparición, a menos de que la selección tenga un valor lexicalizado o próximo: así, por ejemplo, “ha hecho la casa” se explica y ejemplifica adecuadamente como la realización de tareas domésticas; sin embargo, la forma “despídete”, en el enunciado “Mario no sale hasta las seis, y si encima le toca hacer caja, despídete”, se explica como “Decir adiós a algo o alguien”, sin referencia alguna al significado adquirido en el contexto de que en esos casos saldrá más tarde de las seis, en el que interviene además la expresión “hacer caja”.

Sin garantías de haber completado la sección anterior, por lo demás anecdótica para el trabajo posterior, el aprendiente accede a la denominada *Aula de español*, que alberga entre diecinueve y veintiuna pantallas organizadas linealmente, donde se acogen presentaciones gramaticales, contenidos léxicos y algunos exponentes funcionales, aparentemente relacionados con el *input* auditivo de las canciones, aunque tal vínculo es sumamente débil e inconsistente (así sucede, por ejemplo, con la subsección *Dar las gracias* –unos miniaudios en que unos personajes ilustrados dan las gracias en modo básico– asociada con la canción *Gracias a la vida*; o con la canción *Las cuatro y diez*, que sirve para presentar contenidos iniciales –las horas– o, puesto que los personajes de la canción tienen una cita en una cafetería, el cedé incluye unas pantallas acerca del vocabulario de comidas).

Relación un tanto peregrina, por tanto, que no contribuye a asentar el trabajo de comprensión auditiva (la relación es difícil e inconsistente –los exponentes son muy diferentes– y no es posible acceder directamente a la audición desde estas pantallas), en un conjunto inconexo de informaciones, que nuevamente no tiene en cuenta un nivel medianamente homogéneo en los aprendientes a los que se destina el producto, como he citado ya arriba.

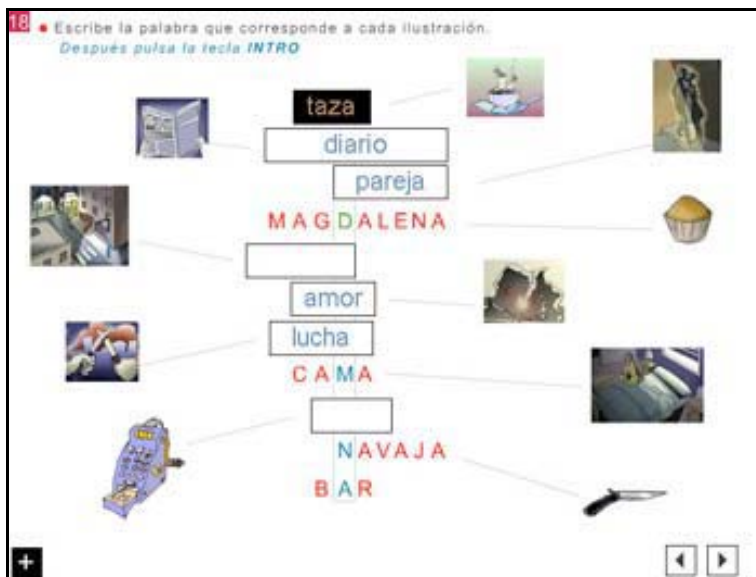


FIGURA 4.2.3.2.3. Ejemplo de pantalla de escritura (asociación con imágenes), con entradas posibles (*taza, diario, pareja, amor, lucha*) que sin embargo el programa considera incorrectas porque no son las que aparecían en la canción. No obstante, algunas de las soluciones “correctas” tampoco coinciden con el texto de la canción (la palabra “periódico” es considerada correcta en vez de “diario”, sin embargo en la canción se escucha “noticiero”).

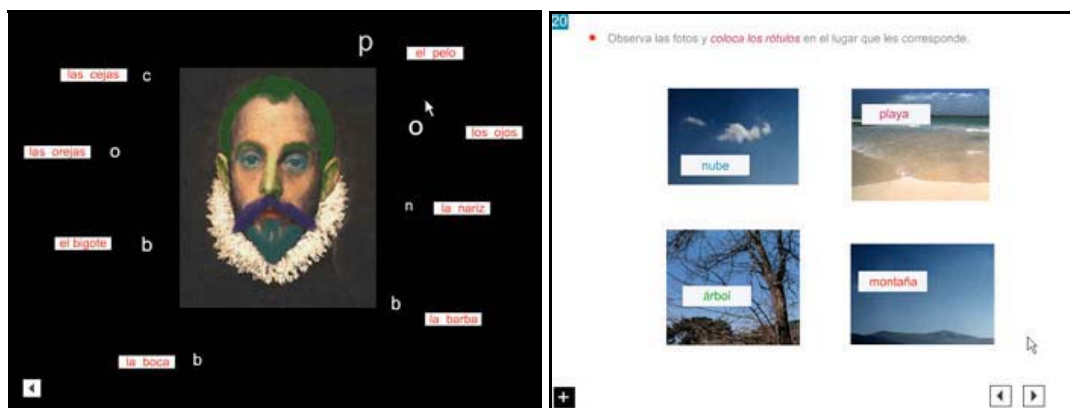
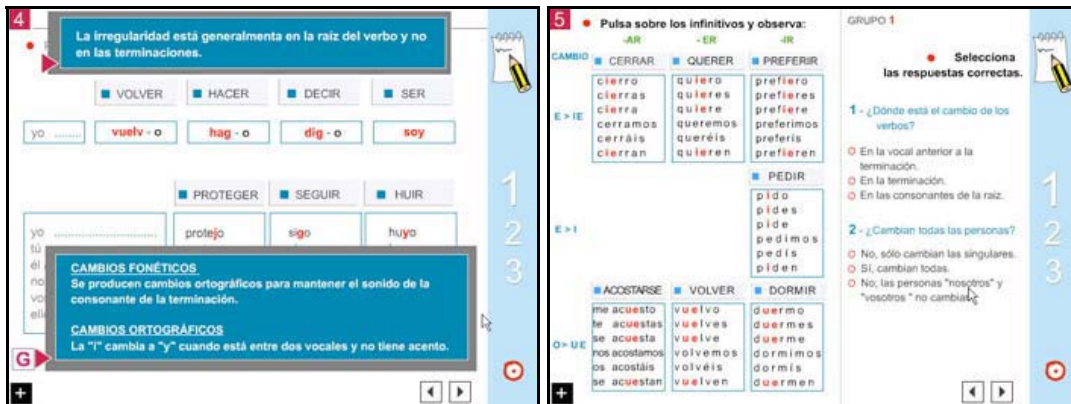


FIGURA 4.2.3.2.4. y 4.2.3.2.5. Ejemplos de trabajo léxico en *A tu ritmo*. A la izquierda, presentación de repertorio léxico; a la derecha, asociación de cuatro palabras *nube, playa, árbol* y *montaña* con cuatro fotografías, una actividad descontextualizada y pobre en comparación con el nivel de dificultad de otros contenidos del cedé.

De los tres conjuntos de informaciones de esta sección, el funcional y el léxico son especialmente irrelevantes, tanto en presentación como en acciones previstas. Este último además incurre en algunos errores en la concepción de las actividades, en especial en los raros casos en que el *output* del aprendiz, de acuerdo con las instrucciones del ejercicio, no está condicionado a una única respuesta (si bien el programa solamente admite una opción como válida). Muchas de las “respuestas correctas” son consideradas como tales porque aparecían en el *input* (ya lejano) de la canción, de modo que la asociación es de retención memorística lejana, en tanto que son repertorios que el programa no ha vuelto a retomar. La figura 4.2.3.2.3. muestra una pantalla de actividad en

que buena parte de las entradas léxicas han sido resueltas correctamente, pero el programa las considera inadecuadas.

El tercero de los segmentos de información de *Aula del español*, el que aborda contenidos gramaticales, podría clasificarse como de claroscuro. Sin entrar a considerar ahora la pertinencia de los mismos y los problemas de adscripción a un determinado nivel, los contenidos tratados (sobre todo los referidos al sistema verbal: el presente de indicativo y los tiempos de pasado, es especial las formas irregulares) son remarcables en todo lo que respecta a la presentación: existen pantallas de aproximación, a partir de las cuales el estudiante puede explorar la morfología del sistema verbal y es invitado a inferir, de un modo consistente, reglas acerca de, por ejemplo, las características de la irregularidad. A pesar de ello, tal presentación –el concepto más rescatable del producto–, se lleva a cabo casi siempre a partir del paradigma verbal o lo sumo tomando la frase como unidad, de modo que los eventuales resultados de la deducción se circunscriben a lo morfológico, con escaso espacio para los valores de uso y el significado (de hecho, se pierde una excelente oportunidad de rescatar el trabajo de significado para un *input* completo, como son las canciones). Todo ello, insisto, no resta valor al modo de presentación, fundado en la exploración y en la (auto)explicación, con el énfasis puesto en la capacidad de aprender a aprender. Otro asunto muy distinto son los procedimientos empleados en las actividades asociadas; seguramente debido a las limitaciones del perfil tecnológico del producto, en muchos casos, los ejercicios se articulan como producción mecánica.



FIGURAS 4.2.3.2.6. y 4.2.3.2.7. Pantallas correlativas de trabajo gramatical de la sección *Aula de español*. A la izquierda, presentación de paradigmas de la conjugación irregular con inferencia (opcional) de las características de la irregularidad. A la derecha, cuestionario que confirma la aprehensión de algunas de esas reglas a partir de la observación.

La situación se agrava en algunas actividades en las que las instrucciones se muestran insuficientes, como la que muestra la figura inmediata, en que el programa contempla que los huecos sean rellenados con formas de pasado (ésas son las almacenadas en el programa, pero la instrucción no lo exige). Sin embargo, y a partir de las explicaciones

precedentes (el presente de indicativo de la primera frase) y de la aparición de adverbios o locuciones adverbiales que denotan acción habitual (*todos los días, normalmente, siempre*), es razonable y correcto el empleo del presente de indicativo, aunque el programa lo considera inaceptable.



FIGURA 4.2.3.2.8. Pantalla de actividades de *A tu ritmo*, en la que todas las formas verbales introducidas son consideradas como incorrectas, a pesar de que las mismas son perfectamente aceptables.

Con todo y a pesar de la calidad de estas presentaciones, no parece que exista razón pedagógica sólida para que todo ello se lleve a cabo desde un formato cederrón. La linealidad de las pantallas, la concepción trivial de los ejercicios (en su mayoría son más fáciles de completar sobre papel) o la escasa incidencia de los audios sobre el trabajo previsto son razones que pueden avalar esta afirmación. Es más, muchas de las presentaciones gramaticales o incluso parte de los contenidos lexicográficos y morfológicos de la mencionada sección *Explorando la canción* podrían tener un rendimiento más efectivo en términos de aprendizaje en un soporte impreso (el cedé *A tu ritmo* no permite al usuario imprimir ese material de estudio) que en un disco compacto. Por lo demás, vale la pena recordar que el cedé no ofrece ningún tipo de retroalimentación para las actividades realizadas (un simple indicación de correcto o incorrecto), lo cual no deja de ser significativo en un producto con una tecnología (el programa *Director*, de Adobe Macromedia) que lo hace posible con razonable facilidad y sobre todo con una concepción de respuestas cerradas, esto es, con un *feedback* considerablemente previsible para poder incorporarlo al programa.

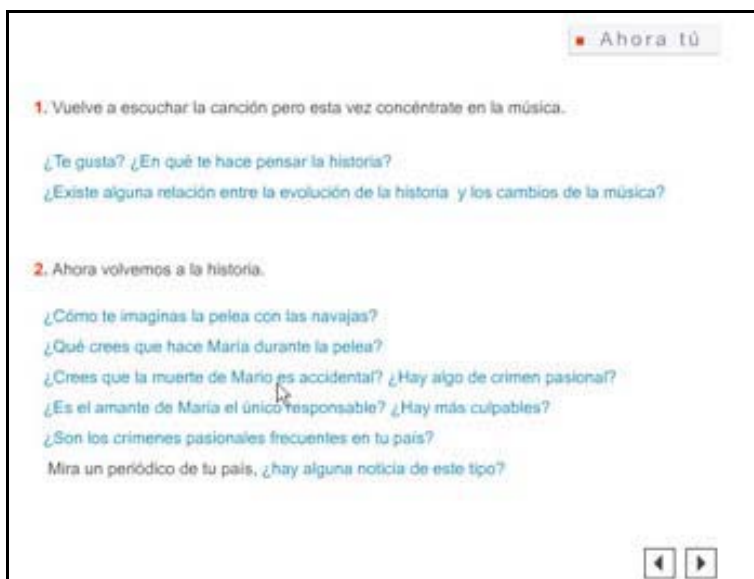


FIGURA 4.2.3.2.9. Modelo de las pantallas finales de cada una de las secciones del cedé, con propuestas de trabajo externas al mismo.

Señalar por último que esta sección *Aula de español* se completa con una pantalla (titulada *Ahora tú*, para la primera de las canciones, o *¿Te acuerdas?* en las otras dos) que remite a la canción inicial, con una serie de propuestas de actividades para realizar al margen de la estructura del cedé. Se trata de sugerencias en ocasiones bien concebidas que apelan a la propia experiencia del usuario y a su protagonismo como aprendiente. Preguntas y propuestas como las que recoge la ilustración (“¿Te gusta la música de la canción?”, “¿Cómo te imaginas la pelea con las navajas?”, “¿Son los crímenes pasionales frecuentes en tu país?” o “Mira un periódico de tu país”: no en español) debieran invitar a algún tipo de producción (interacción oral o expresión escrita), que no se detalla ni se guía desde el cedé. Ideas bien intencionadas que desde un punto de vista didáctico no van más allá de eso. Además, no parece que sólida esta revisión de la canción –entendida ahora como mensaje unitario– habida cuenta del raquítrico trabajo que el cedé ha previsto sobre ello (ni como *input* auditivo ni como *input* lector).

### 4.2.3.3. *DELE al juego*

(ANEXO 2, PÁGINA 245)

Producto muy complejo en configuración y diseño informático, probablemente muy novedoso en el año de publicación (1999). La base del cedé es una amplia batería de preguntas (585 en total) de contenidos preferentemente gramaticales –ésa en la razón por la que se ha incluido en esta sección–, aunque también culturales en un sentido amplio, que se presenta a estudiantes de nivel intermedio como preparación para el examen del



DELE. La obra aparece vinculada al libro *Puesta a punto*, aunque puede ser utilizada de manera independiente, según las explicaciones que se ofrecen en la *Guía Didáctica* incluida en la navegación del cedé.

Esta arquitectura básica de preguntas resulta razonable<sup>184</sup> para el objetivo previsto, y podría haberse resuelto sobre un soporte en papel, como sucede con otras obras similares. En *DELE al juego*, el conjunto se reviste de una suerte de juegos en los que las respuestas correctas a las preguntas actúan como estímulo para la solución de esos juegos. En concreto son tres: *Buscando a Cervantes*, *Desafinado* y *Metajuego*. La arquitectura de los primeros es muy similar (sólo difieren en su desarrollo gráfico): se trata de responder a una serie de preguntas para, en el primer caso, poder “abrir” el libro de *El Quijote* tras encontrar el lugar en que se esconde el “guardián”. Tras conseguirlo el usuario podrá “conversar” con Cervantes. En el caso de *Desafinado*, el proceso es similar y el resultado, conseguir afinar los sonidos de una guitarra española. *Metajuego* retoma todas las preguntas de los juegos anteriores para proponer una organización insólita: el trabajo en grupos (“es un juego de competición en el que gana el equipo que vuelva a la salida-meta con 36 puntos o más”, según se explica en este caso en el breve cuadernillo incluido en la caja del cedé).

La presentación de las pantallas recuerda a un tablero de juego (en especial en *Desafinado*), donde, en efecto, las preguntas aparecen después de activar algo parecido a un dado, lo que contribuye a combinar el azar (necesario para lograr las casillas adecuadas) y el conocimiento (las respuestas correctas dan puntos). Las prestaciones tecnológicas del producto ofrecen la traducción de las instrucciones a diversos idiomas, la posibilidad de suministrar las preguntas en un orden establecido o bien aleatorio y la opción de escuchar o leer (o ambas opciones<sup>185</sup>) las preguntas, entre otras que abordaré más adelante.

A pesar de ello, toda esta sofisticación tecnológica topa con una torpeza elemental: el producto es, como decía, complejo, pero las instrucciones para el desarrollo de las actividades lo son aún más, incluido el nivel de lengua usado para describirlas (si se opta

---

<sup>184</sup> Con todo, debe tenerse en cuenta que la estructura del conjunto no se asemeja en nada a la de los exámenes para los que se ofrece preparación.

<sup>185</sup> La opción de audio no funcionó durante las pruebas realizadas, tal vez debido a que el programa se presenta como válido en versiones antiguas de Windows (3.11, Windows 95 y Windows 98). De ser ésa la razón, su uso sería imposible, a pesar de que el producto sigue presente en el catálogo de la editorial que lo comercializa según consulta realizada en 2010. Los audios, al parecer, corresponden a los enunciados de las preguntas, y su activación es opcional (“escuchar y leer” / “sólo escuchar”). La falta de sonido incide de modo especial en la sección *Desafinado*.

por leerlas en español): la consecuencia es que resulta prácticamente imposible determinar en qué consiste el juego, tanto en *Buscando a Cervantes* como en *Desafinado*, ésta última con una visualización pésima. He aquí una muestra de esas instrucciones:

### REGLAS DEL JUEGO

Si quiere encontrar a Cervantes debe superar dos pantallas: ésta es la primera; la portada del Quijote, y usted debe atravesarla. En una de las 22 casillas numeradas se encuentra El Guardián de la Portada. Deberá averiguar en cuál. Si contesta correctamente a una pregunta, obtendrá un punto y una letra (caso de estar oculta en la casilla); dicha letra aparecerá en la ventana negra que está arriba a la derecha. Con estas letras podrá componer el número que oculta al guardián. Cuando lo sepa, pulse el botón "BUSCO A CERVANTES" y siga las instrucciones que saldrá. Si acierta, y posee más de 4 puntos pasará.

Por otra parte, la navegación es escasamente intuitiva: no existen problemas para activar las preguntas y para introducir las respuestas, pero sí para conocer qué sucede en las pantallas que aparecen, los cambios de color de las mismas y el desarrollo de las casillas del juego.

En ese mismo orden de cosas, el grafismo de la obra resulta extremadamente recargado, con una estética obsoleta y poco afectiva, y con una baja resolución en las imágenes que aparecen en pantalla. Con criterios cognitivos, la sobrecarga visual dificulta la captación de la atención por parte del aprendiente, si bien la parte dedicada a preguntas y respuestas es aceptable en operatividad.



FIGURAS 4.2.3.3.1. y 4.2.3.3.2. Pantallas modelo de las secciones principales de *DELE al juego: Buscando a Cervantes*, a la izquierda, y *Desafinado*, a la derecha, ambas configuradas como un tablero de juego, de factura gráfica recargada y de difícil navegación y comprensión.

Las referencias a lo tecnológico y lo visual no son banales: ambas condicionan poderosamente el trabajo con el producto y no logran, a mi parecer, trabarse con el material lingüístico y cultural. Las series de preguntas-respuestas, basadas en una concepción tradicional (justificable como práctica de examen), no alcanzan un valor de

multimedia: las respuestas –especialmente las correctas– dan paso a “algo” que sucede en la pantalla ajeno por completo a la interacción del usuario, a pesar de que tras ese proceso pregunta-respuesta correcta el programa ofrece un especie de “pista”, que ayuda a la resolución del juego.

La única razón de orden pedagógico para todo este despliegue puede ser el incremento de la motivación, el interés por finalizar las series de ejercicios y resolver el juego. Cabe preguntarse si un estudiante que preparara un examen de estas características no está suficientemente motivado y, sobre todo, si realmente la estructura diseñada no da lugar a pérdida de atención.

Sea como fuere, no parece fácil concluir que se alcance ese posible objetivo. Después de obtener las mencionadas pistas (números y letras: los primeros son irrelevantes), es posible ordenar las letras conseguidas para formar un número: el de la casilla del “Guardián de la Portada”. Tras activar la casilla correspondiente, se accede a una batería de diez preguntas, de las que se deben responder correctamente a nueve para así alcanzar la “la pantalla del triunfo: visita a Cervantes”: una ilustración y un pequeño texto del escritor (un conjunto algo decepcionante para las expectativas generadas), tras lo cual se sale del programa. Durante el proceso, además, diversas preguntas aparecieron repetidas. Si las citadas “pistas” no son interpretadas correctamente, esto es, después de un intento fallido para “adivinar” la casilla del “Guardián de la Portada”, el programa “expulsa” al usuario, que debe empezar de nuevo las series de actividades.

Dejando aparte todos los aspectos referidos, desiguales en rendimiento, *DELE al juego* no ofrece otro atractivo que la larga serie de preguntas<sup>186</sup>, que pueden ser presentadas “en orden”, “en orden desde 1” o “al azar” (es en esta opción donde surgen las reapariciones de preguntas), según haya seleccionado el usuario, quien tiene la posibilidad, además, de establecer un presunto grado de dificultad y de selección de contenidos en la pantalla inicial de cada serie (*Primera, segunda, tercera o cuarta sesión multimedia*).

Las preguntas propuestas se reparten, grosso modo, entre las “lingüísticas” y las “culturales”<sup>187</sup>. Las primeras abordan aspectos muy variados, desde los léxicos (que se acostumbra a asociar con la elección de sinónimos, con una presencia notable y

---

<sup>186</sup> A diferencia de otros productos analizados, la estructura del cedé dificulta la ubicación y citación de los ejercicios: los ejemplos que se apuntan son, a los efectos de este trabajo, muestras incluidas en el cedé pero no localizables de modo inmediato.

<sup>187</sup> El orden de aparición de unas u otras parece totalmente aleatorio. Y también –desconcertante para el usuario– lo es la “dificultad” de los ejercicios propuestos

posiblemente pertinente de expresiones próximas a lo coloquial) a los vinculados con lo gramatical (formas verbales, preposiciones, marcadores, etc.). La formulación de muchas de estas últimas actividades se muestra más orientada a la forma que al significado, y aunque en la mayoría de los casos el ejercicio es lingüísticamente correcto, también abundan los casos en la resolución está comprometida por diseños ambiguos; por ejemplo, formas verbales en las que son posibles más de una respuesta: *¿A qué \_\_\_\_\_ (oler) esa habitación?*, en la que la única forma admitida es el presente de indicativo, o presuntas interpretaciones: *La frase "Me dijo que tal vendría", ¿crees que afirma, niega o duda? Escribe sólo una palabra* (la opción correcta según el programa es "duda").

Con todo, y a pesar de que existe un sumario en el que establecen los contenidos de las sesiones (medianamente ajustados a un final de A2 o un B1, y con un acusado corte estructural), lo cierto es que tales contenidos son abordados de forma muy tangencial, y no siempre se ajustan con rigor a ese detalle (así sucede, por citar, un único ejemplo, con el trabajo con el discurso referido, articulado como copia, sin modificación entre los enunciados emitidos directamente y los referidos...). Por otra parte, tampoco parece claro el orden de aparición de los mismos, y no sólo por la intercalación de preguntas relacionadas con lo cultural y lo léxico (aunque ello podría estar justificado por el hecho de tratarse de un producto de "repaso general" como preparación del examen). Entre otros, se citan los siguientes: *adjetivos, concordancia, conectores, conjunciones, funciones de la lengua* (categoría insólita respecto a las restantes), *oraciones enunciativas, interrogativas, comparativas, ortografía, preposiciones y locuciones prepositivas, pronombres reflexivos con verbos de uso frecuente, tiempos verbales: presente indicativo / subjuntivo, imperfecto, usos de ser y estar, etc.*

En relación con los contenidos culturales cabe preguntarse en primer lugar su rendimiento para el objetivo mismo del cedé, en la medida que la configuración de los actuales diplomas DELE y de los existentes en el año de publicación de *DELE al juego* no contempla preguntas como las que la obra incluye. Respecto a la caracterización de los ejercicios, es igualmente dispersa: junto con pruebas de tipo lingüístico, coexisten sin orden aparente ejercicios próximos a lo que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [2006] califica como *Referentes culturales* y los *Saberes y comportamientos socioculturales*; entre los primeros preguntas como seleccionar el país por el que discurre el río Orinoco (aunque también otras de dudosa pervivencia o de singular dificultad, como seleccionar a Mario Moreno "Cantinflas" entre una lista de actores o localizar la "casa de los Azulejos y los Mascarones") y entre los segundos, determinar la forma de saludo (número de besos) entre dos amigas españolas cuando se encuentran por la calle. Además de ellos, muestras mucho más insólitas y nuevamente desconcertantes para los usuarios: seleccionar el alimento que se come en tacos o en lonchas y que *sube el colesterol "bueno"* (sic) o *a qué*

país pertenece el río argentino (sic) Río de la Plata, cuya respuesta es, como ya establece el enunciado, Argentina. En algún caso, el programa ofrece respuestas incorrectas; por ejemplo, se da como válida la afirmación: *La Sagrada Familia, Catedral de Barcelona (España), pertenece al arte contemporáneo.*

Siguiendo con lo cultural, la sección *Metajuego* induce a error, pues parece estar dedicada exclusivamente a preguntas de orden cultural, si bien la realidad es que reaparecen las mismas preguntas que otras secciones, todo ello precedido por una introducción escalofriante en términos de didáctica:

La cultura es como una fuerza global, que brota en los pueblos desde el mismo corazón de cada mujer y de cada hombre, que procura la supervivencia de sus costumbres, el fruto de sus pensamientos, e impregna las sociedades del pasado de sus genes, de las ideas de sus muertos. METAJUEGO es un tributo a la cultura en hermandad de una comunidad que habla español. (PANTALLA DE INTRODUCCIÓN A METAJUEGO)



FIGURA 4.2.3.3. Pantalla inicial de la sección *Metajuego*, con un sistema complicado de posibles preguntas basado en las iniciales que aparecen en las casillas.

Todas estas baterías de preguntas se ejecutan con una organización de interacción simple basada en la selección múltiple entre dos, tres –la opción más frecuente– y cuatro ítems. En la mayoría de los casos, el usuario debe escribir con su teclado el número (1, 2, 3 o 4) y pulsar la tecla “retorno”; en otros casos, se solicita que se escriba “sí” o “no” (o alguna fórmula parecida) o bien una palabra (forma verbal, copiar la forma correcta entre varias u otras opciones similares). Algunas excepciones son sobresalientes como las que

proponen buscar y copiar una expresión sinónima en un texto breve<sup>188</sup>. La adopción de este sistema resulta más “activa” que otros medios (marcar en la pantalla, por ejemplo) empleados en otros productos, pero produce cierta sensación de monotonía (los intervalos entre preguntas son dilatados, con la aparición de mensajes y la activación del “dado”) y de tono obsoleto.

A pesar del derroche tecnológico mencionado, la intervención del mismo en lo estrictamente didáctico parece pobre: la selección de respuestas se remata con una pantalla de indicación de “correcto” o “incorrecto”, sin otras explicaciones ni retroalimentación (aparte de una tabla estadística básica –porcentaje de aciertos y fallos– al concluir el juego). No hay, en suma, material accesorio que garantice la eficacia del trabajo autónomo, tal y como se anuncia en la *Guía didáctica*.

Por último, señalar que el programa ofrece un sistema de grabación que no funcionó en ninguna de las pruebas realizadas. Las pantallas en torno a este sistema reproducen (audio o audio y texto) las preguntas de las secciones del cedé, y brindan al usuario la posibilidad de repetir series previas o de “contestar” a la pregunta, sin otra interacción que oír su propia voz.

*DELE al juego* es en cierta medida un producto valioso por sus baterías de preguntas, en su mayoría bien concebidas para el fin a que se destinan, a pesar de las excepciones comentadas, pero no está a la altura en su concepción de lo multimedia y en el aporte de lo tecnológico.

#### 4.2.3.4. *Socios 1 + 2. Ejercicios gramaticales*

(ANEXO 2, PÁGINA 267)

A pesar de haber formado parte de la serie de manuales *Socios*, “de español orientado al mundo del trabajo”, el perfil del producto, establecido en su título y refrendado en su interior, se centra exclusivamente en contenidos gramaticales y éstos no disponen de trazos específicos (referidos al léxico o a los rasgos de eventuales *inputs* presentados) que lo puedan vincular con el español con fines profesionales. Tampoco, claro está, características que lo asocien con la categoría de curso.

---

<sup>188</sup> Otras opciones de escritura “abierta” son ciertamente más disparatadas: *Escribe correctamente el fragmento de “Veinte poemas” de Pablo Neruda: “Y estas como kegadote, mariposa en arrullo”.*

A pesar de que el cedé se halla descatalogado, su inclusión obedecía al intento de analizar la caracterización de un producto asociado a fines específicos y a un curso medianamente completo (desde el “nivel principiante” al “Nivel intermedio”, A1, A2 y B1, según la designación adoptada por la editorial en las nuevas ediciones del material impreso y audiovisual). Descartada esa intención, he decidido mantenerlo en el corpus de análisis por tratarse de un volumen extenso (221 ejercicios en total), desarrollado para incidir en contenidos gramaticales.



FIGURA 4.2.3.4.1. Menú inicial del programa, abierto en un navegador común, organizado en categorías gramaticales, con independencia de la complejidad y rendimiento de cada una de ellas en el momento de la actuación del usuario.

La primera sorpresa que aparece durante el análisis del cedé es, en efecto, la gran distancia que separa la concepción de este producto con el material impreso (manuales y cuadernos de ejercicios) que componen la serie *Socios* (la autoría de uno y otro son distintas). Donde allí encontramos un enfoque organizado en funciones y situaciones (aunque con un peso gramatical relevante) aquí encontramos una estricta (y problemática) secuencia estructural.

En efecto, el índice de doce unidades, que a su vez contiene 62 categorías gramaticales que albergan hasta 221 ejercicios, renuncia a ordenaciones curriculares o del más elemental sentido común, y así, por citar un solo ejemplo, la Unidad 3, dedicada a los pronombres, contiene una subsección referida a los pronombres de relativos, y entre ellos un ejercicio de práctica el pronombre *cuyo*. Y si bien existe una indicación (un asterisco o dos asteriscos) que presumiblemente –no hay explicación sobre este particular en el cedé–

indica el nivel a que se destina el ejercicio, lo cierto es que el usuario se encuentra desconcertado ante esta secuenciación.

La tipología de ejercicios, detallada en el programa –por otra parte muy parco en otras informaciones adicionales– se reparte entre las siguientes:

- *Ejercicio de arrastrar palabras*: modelo *drag and drop* para completar huecos, que no difiere demasiado de los ejercicios de escritura.
- *Ejercicio de memorizar*: articulados como *memory cards* de texto en los que el usuario debe vincular, por ejemplo, una forma verbal con el pronombre sujeto correspondiente. Técnicamente mal resuelta ya que la segunda de las tarjetas apenas se visualiza: el programa detecta que no es la correcta y oculta el par en fracciones de segundo.
- *Ejercicio con el ratón*: en los que el usuario debe clasificar categorías gramaticales (morfológicas mayoritariamente, aunque existen otras como agrupar partes de una carta: saludo, cuerpo y despedida, en este caso de dudoso valor).
- *Ejercicio de escribir*: se completan huecos con escritura. Su ejecución se limita a una o dos palabras, y con una resolución técnica compleja (para producir una vocal con tilde, por ejemplo, el usuario debe pulsar la tecla “ctrl” y cuatro veces la vocal deseada, sin posibilidad de usar las opciones de un teclado español).
- *Ejercicio de relacionar*: básicamente de *matching pairs* en dos columnas, en los usuarios trazan una línea entre la pareja vinculada.
- *Ejercicio de elección múltiple*: en el que se debe marcar una opción entre tres.

Planteada así, la tipología parece aceptable, aunque algo limitada para los desarrollos tecnológicos del año 2002, fecha de aparición del producto, aunque el original es un producto alemán del año anterior (del que seguramente se utilizó el desarrollo tecnológico –formulado en lenguaje Java– pues durante la prueba se activaron determinados mensajes “internos” en lengua alemana, que no afectan al manejo del cedé). Lo que ya no resulta tan razonable es, por un lado, el desarrollo de esas interacciones y la instalación y funcionamiento del programa.

Respecto a las interacciones previstas, se limitan a los tipos descritos pero la acción se presenta sumamente restrictiva: el programa impide cualquier acción que no sea correcta, en algunos casos retrocediendo en el movimiento realizado o borrando lo escrito en los



casos oportunos y en otros (la clasificación en columnas, por ejemplo) simplemente no activando la opción seleccionada<sup>189</sup>. Con tal formulación no se plantea ni corrección ni retroalimentación alguna, aunque al acabar el ejercicio –siempre de forma correcta– una voz algo extemporánea felicita al usuario con un *¡viva!* o *¡bravo!* Tales felicitaciones pueden surgir tras una larga serie de intentos fallidos.

El segundo aspecto, que guarda relación con el anterior, es el concepto informático del producto. Después de una instalación compleja y agresiva (teóricamente sólo apta para ordenadores con sistema Windows, pero que actúa manualmente en Macintosh), el programa carece de configuración propia pues se articula como un sitio web (sin conexión a la internet) y funciona con los navegadores más comunes. La decepción didáctica no es por el hecho de que el programa adquiriera ese formato, sino porque el lenguaje html (combinado con Java) hubiera permitido muchas opciones sensatas sin gran inversión tecnológica. Con un sistema simple de hipervínculos a otras páginas o a ventanas flotantes, se hubiera podido proporcionar algún tipo de retroalimentación, cuando menos estática, no necesariamente inteligente acerca de las respuestas correctas... Asimismo se hubiera podido proporcionar un sistema de navegación coherente, pues en su configuración presente el usuario debe usar el botón “atrás” del navegador para acceder a nuevos ejercicios o bien usar el de “actualizar” si desea realizar de nuevo el ejercicio, concepciones ambas ya obsoletas para entornos web en el momento de edición de *Socios*. Igualmente se hubiera podido mejorar la gráfica del conjunto (considerable torpe en las acciones y con una reducida afectividad) e incluir imágenes relevantes para el proceso multimedia que se sugiere. Por último esta configuración hubiera permitido la actualización del programa con recursos simples en vez de haber sido simplemente descatalogado.

Los aspectos técnicos señalados inciden poderosamente sobre el concepto didáctico de *Socios*. Queda ahora por establecer las características de los ejercicios presentados, cuyo número, como se ha dicho, es importante. En este sentido, y antes de un análisis pormenorizado, sobresale el hecho de que el conjunto de ejercicios presentados no se nutra primordialmente de muestras de español para fines laborales, lo que supone una distancia considerable frente al material impreso y un cierto desconcierto para el aprendiente que se ha servido de él.

---

<sup>189</sup> La única excepción detectada en las tablas de análisis es en las pantallas de escritura, en las que después de escribir la forma se debe pulsar la tecla “retorno” (denominada “intro” en el cedé). Si la entrada es incorrecta –se discriminan mayúsculas y minúsculas–, el programa borra automáticamente lo escrito y concede dos intentos más antes de ofrecer la forma correcta.

El segundo aspecto relevante es la organización estrictamente estructural del conjunto y la indeterminación (en especial en los niveles bajos) del aprendiente para seleccionar los ejercicios.



FIGURA 4.2.3.4.2. Muestra de la austeridad y torpeza gráficas del programa (ésta última debida en parte a las limitaciones del lenguaje Java).

Con todo, y entendido como un repertorio de ejercicios estructurales mecánicos, conviene destacar entre los aspectos positivos el hecho de que la mayor parte de ejercicios se presentan sin ambigüedades, esto es, con soluciones únicas, lo que muestra un considerable esfuerzo en la selección lingüística, circunscrita casi siempre a la unidad frase.

Existen, por supuesto, excepciones en enunciados más abiertos (por ejemplo, la selección de artículos determinados o indeterminados, inscritos en contextos insuficientes), pero en numerosos casos se opta por un modelo de ejercicio que impida la duplicidad (por ejemplo, el riesgo de elección en los ejercicios entre pretérito imperfecto e indefinido se ve paliado mediante actividades de *drag and drop*, donde la selección es ya ofrecida, y el aprendiente debe operar mediante exclusión). En el otro extremo, y relacionado con ello, encontramos la renuncia a presentar textos o enunciados más complejos (con excepción de unos pocos diálogos), algo que hubiera podido disipar algunas de las ambigüedades citadas y dar lugar a una reflexión de lengua en uso.

En síntesis, una concepción lingüística mucho más aceptable que otras muestras de esta índole, junto con un conjunto de despropósitos técnicos y también didácticos que

dificultan el trabajo con este producto, por lo demás poco relacionado con el usuario meta previsto.

#### 4.2.3.5. *Viaje al pasado: los aztecas*

(ANEXO 2, PÁGINA 289)

El análisis a que ha sido sometido este producto pone de relieve algunas conclusiones particulares –exclusivamente para él– y otras más generales, que adquirirán pleno valor en la comparación de las variables de este cedé con los resultados ofrecidos por otros y de las que me ocuparé en el capítulo correspondiente.

*Viaje al pasado. El perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción* es un material de concepción consistente desde un punto de vista didáctico [Yagüe, 2006]. En ello tienen que ver, entre otros, los siguientes aspectos: por una parte, se trata de un material preparado por profesores, donde, según me consta por la correspondencia y las conversaciones mantenidas con las autoras, la ingeniería informática ha estado al servicio de la docencia (un requisito imprescindible para garantizar la calidad educativa, según refería más arriba), lo que se traduce en un muy razonable concepto de la exposición gramatical y, sobre todo, de la retroalimentación que el aprendiente recibe en su interacción con estos contenidos (un dato que pasan prácticamente por alto Hernández Salmerón y Burstón [2008] y que nuevamente delata la superficialidad de muchas de las reseñas editadas, tal y como se ha apuntado más arriba). Por otra parte, se trata de un producto capaz de integrar no sólo tecnología avanzada sino las experiencias de otros productos anteriores.

Nos hallamos ante un material con dos objetivos identificables, que lamentablemente no se presentan lo suficientemente cohesionados en sí mismos, ni tampoco en concepción metodológica (si bien ello no lesiona el valor didáctico del cedé). Por una parte, una sección orientada al trabajo estrictamente gramatical (con el énfasis puesto en lo formal) y, por otra, una sección (de orden preferentemente cultural, organizada como aventura o simulación), cuyo diseño orienta al alumno hacia el significado.

La sección gramatical está concebida tomando como unidad básica el discurso, lo cual supone un distanciamiento considerable con otras muestras analizadas. Ello permite a las autoras presentar los tiempos verbales en contraste, y proporcionar una visión coherente de las formas de perfecto simple como indicadoras de acción y las de imperfecto como creadoras de marcos y escenarios de esa acción. Tangencialmente quedan tratados el pretérito perfecto compuesto, los valores aspectuales y los valores funcionales, que no

acaban de adquirir consistencia (en los ejercicios especialmente) por el carácter cerrado de muchas de las actividades. A pesar de ello la retroalimentación preparada para el estudiante se acerca más que razonablemente a algunos de los criterios exigibles, tal y como he expuesto. Además, por supuesto, de su carácter inmediato, el alumno puede reconocer en bastantes casos un *feedback* personalizado: si escribe “\*decidió”, por ejemplo, en lugar de la forma esperada “decidió”, el mensaje que le aparecerá será “error de acentuación”; incluso si su producción incluye una combinación de errores (“\*decidi”), el programa lo contemplará con un mensaje del tipo “quieres decir “decidí”. Error. No es la persona correcta”). En estos contextos, el aprendiente puede disponer de hasta cuatro intentos antes de que se le suministre la respuesta esperada, y el programa prevé hasta once distintas previsiones de reacción para un único ejercicio. En otros casos, el *feedback* no alude a lo formal, sino que refiere errores del tipo: “no es una acción”, “la acción está acabada” o similares. Desgraciadamente, esta retroalimentación no se extiende a todos los repertorios de ejercicios en el mismo modo, pero es esperable que tal información en los casos presentados dé lugar a aprendizaje, y es, como decía, uno de los ejemplos más próximos de *feedback* inteligente e individualizado en la medida en que responde a la producción individual y concreta del usuario, lejos aún de las hipótesis que pueda generar el denominado *Intelligent CALL* [Pujolà, 2001].

En alguna conversación con una de las autoras tuve la oportunidad de discutir estas clases de retroalimentación y estudiar la posibilidad de que la misma dispusiera de nuevos criterios selectivos. En concreto, y por citar un único ejemplo, si se espera que el aprendiente use una determinada forma del pretérito perfecto simple en el contexto concreto que le es presentado, la programación podría abordar una primera clase de retroalimentación, como con la que en efecto cuenta, pero también discriminar la evolución y la “calidad” en los intentos sucesivos. Esto es, después de un primer intento en el que el aprendiente comete un error y recibe una determinada información sobre el mismo, se trataría de establecer si la retroalimentación recibida le ha resultado de utilidad para formular su segundo intento, si con ella, ha podido, por ejemplo, discriminar y excluir ciertas opciones, si, en definitiva, su segundo intento es “más correcto” y comporta la asunción de la retroalimentación, eso es, si en cierto modo se presenta como una reformulación a partir de esa interacción. Técnicamente tal desarrollo es posible y podría permitir extraer conclusiones acerca de la capacidad de aprendizaje que brinda el producto. Las limitaciones presupuestarias –se trata de un producto que recibió financiación institucional– no hicieron posible ese desarrollo, pero, lamentablemente, tampoco se han dado a conocer estudios de la utilización del producto con un eventual seguimiento “manual” del papel de la retroalimentación que ofrece.

De regreso al análisis, subrayamos especialmente este proceso gradual de corrección, por

su valor en la construcción de un andamiaje en la consolidación de la zona de desarrollo próximo vigotskiana, tal y como propone Yu [2004: 13], quien retoma las escalas propuestas primero por Willis y más tarde por Aljaafreh y Lantolf, de retroalimentación tendente a construir un andamiaje de lo implícito a lo explícito:

[En los primeros estadios de la escala] the tutor (peer)<sup>190</sup> never gives up developing the learners confidence by gradual scaffolding through narrowing down “the location of the error”, indicating “the nature of the error”, identifying “the error”, and providing more “clues to help the learner arrive at the correct form” until the learner has totally failed. And then the tutor (the peer) provides “the correct form”, “some explanation for use of the correct form”, and “examples of the correct pattern” to “give learners the chance to benefit from noticing how other express similar meaning” [op. cit.]

Un planteamiento impecable –posible además en términos de programación informática– que, como decía, aparece insinuado y en ocasiones desarrollado en este *Viaje al pasado*, y que, en cualquier caso debería marcar pautas para futuros desarrollos, como los que he apuntado antes.

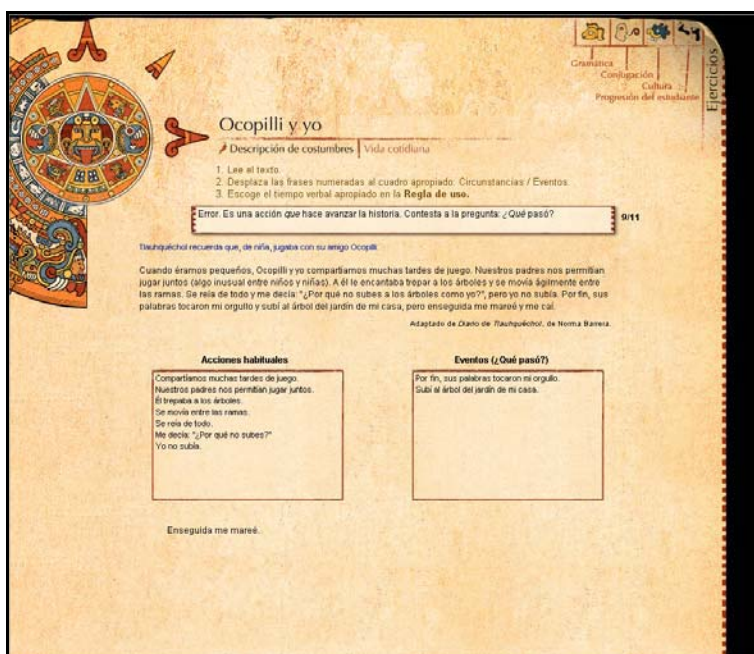


FIGURA 4.2.3.5.1. Ejemplo de pantalla con retroalimentación (en el cuadro superior) relacionada con la selección realizada por el usuario: *Error. Es una acción que hace avanzar la historia. Contesta a la pregunta ¿Qué pasó?*

Del planteamiento del *feedback*, y a los efectos de la presente investigación, se pueden extraer dos conclusiones plausibles. La primera, que es, en efecto, posible confeccionar

<sup>190</sup> En este caso (y en el siguiente), el programa informático, debidamente configurado para estos objetivos.

este tipo de retroalimentación, de amplia base lingüística y fundada en el análisis de errores, si bien supone una labor ingente de programación y un extremo cuidado en el diseño de las actividades. Ciertos materiales fundan este tipo de mensajes “inteligentes” en una programación basada en comandos tipo `<if>` (u otros semejantes), esto es, si el *input* recibido es igual a la variable almacenada, entonces (`<then>`) el programa indica que el resultado es correcto (o la acción que se haya predeterminado), pero si es diferente, cualquiera que sea la diferencia (`<else>`), el programa anuncia el error, sin más comentario porque, de hecho, no ha reconocido el texto introducido, simplemente ha captado que es diferente de la variable almacenada. Como es lógico suponer, es posible formular nuevos comandos de tipo `<if>` a fin de que el programa almacene no únicamente la respuesta correcta, sino un repertorio de respuestas incorrectas y ofrecer la correspondiente información asociada específicamente a cada una de ellas. Cuantas más previsiones y más comandos `<if>`, más rica puede ser la interacción y más consistente el *feedback* recibido por el alumno, y más trabajo para el profesor y, en este caso, sobre todo, para el programador. A pesar de ello, en ocasiones se trata de un problema de sensatez didáctica [Cantos, 1997], si frente a un error el programa (y el docente y el informático que hay tras él) sólo ofrece, por ejemplo, como “pista”, la primera letra de la solución esperada.

Lo ejemplificado es sólo un modo de proceder que, por supuesto, no es el único, pero sí me ha parecido uno de los más comprensibles en sus consideraciones más elementales referidas a la retroalimentación. Con todo, los formatos con órdenes `.xml` son posiblemente los más extendidos en la actualidad para acomodarse tanto a entornos tipo Flash como `.html` (web) y en ellos las secuencias descritas se programarían como *var.* (variables). La difusión de plantillas facilita la labor de diseño, pero obligan a que el informático no experto se deba supeditar a ella, lo que le impide –sin conocimientos profesionales– revertir la situación, esto es, que sean sus ideas didácticas las que encuentren plasmación técnica.

La segunda, que el aprendiente que interactúa con la máquina puede incrementar su confianza en esa relación en cuanto que percibe que el programa es efectivamente “inteligente” y puede reconocer sus errores en concreto, y de este modo mejorar la percepción de utilidad, entendida como algo que rebasa –aun conservándolo– el trabajo estrictamente mecánico.

En el polo opuesto, no resulta demasiado consistente la concepción de las explicaciones gramaticales, presentadas como clases magistrales (explicaciones orales de hasta seis minutos y ejemplos), aun subrayando las excelencias de la explicación. La razón de ello es que el producto enuncia textualmente que sus contenidos se emplearán después de las

clases correspondientes a los tiempos de pasado en el aula presencial. Si, en efecto, el producto es usado de ese modo, nos hallamos ante una repetición de los contenidos de la clase (algo perfectamente legítimo); si el producto es el encargado de explicar estos contenidos gramaticales porque, en efecto, no se han tratado antes, entonces conviene poner medios técnicos y didácticos para garantizar que esa explicación oral es comprendida primero (en cuanto a trabajo de comprensión auditiva, pues no cuenta con otro apoyo que la transcripción) y entendidos, después, los usos lingüísticos que se describen.

Ejercicios	Número de veces empezado	Número de veces terminado	Número de veces terminado sin haber cometido ningún error
<b>Narración de eventos - <i>hablé</i></b>			
Clasificar verbos			
El quinto sol	0	0	0
Recuerdos del colegio	0	0	0
Conjugar			
El origen de los aztecas	0	0	0
Un parto	0	0	0
Un gran rey	0	0	0
Cómo fue concebido Moctezuma I	0	0	0
Ordenar la trama			
Los primeros perros	0	0	0
El valor del maíz	0	0	0
Identificar el evento			
Uno, dos, tres... veinte	0	0	0

FIGURA 4.2.3.5.2. Ejemplo de pantalla con los datos de la progresión del alumno, concebida para ser impresa y entregada al profesor/a.

El segundo de los grandes objetivos (no establecido como tal, pero sin duda latente) es el cultural, circunscrito –en tanto que proceso interactivo– a la sección *Aventura*, con unos contenidos que requieren un trabajo muy sensato de comprensión lectora y de adopción de decisiones, todo ello en el marco de la cultura azteca antigua. Constituye, en mi opinión, el segmento más motivador del producto por su apariencia –únicamente apariencia, pero muy verosímil– de elección libre. Sin embargo, tal configuración casi parece fortuita ya que el trabajo del aprendiente se ve interrumpido (sin que el término tenga aquí ningún sentido negativo, pues de algún modo realza el suspense y la aventura del trabajo) por retornos a lo gramatical, en forma de ejercicios de revisión (escrita) de los tiempos de pasado, donde el usuario debe “regresar” al presente para narrar (usando los tiempos pasado en contraste) lo sucedido en su aventura con los aztecas. El planteamiento es a todas luces correcto, pero a veces da la impresión como si para las autoras la sección careciera de interés por sí misma y resultara ser solamente un pretexto para ejercitar lo gramatical. A esto es a lo que me refería unos párrafos más arriba cuando comentaba una falta de consistencia procedimental y metodológica, que seguramente un rediseño adecuado hubiera solucionado. No obstante, insisto, la sección es excelente en concepción con un desarrollo muy motivador, y este *Viaje al pasado* tiene mucho que aportar a proyectos futuros.

#### 4.2.4. Materiales para la adquisición de vocabulario

Los cederrones relacionados específicamente con el vocabulario constituyen uno de los segmentos más numerosos del mercado. El corpus recoge un conjunto limitado –pero significativo– de ellos, entendiendo que la estructura de los mismos se suele repetir y que, por consiguiente, un corpus más extenso no tendría por qué arrojar necesariamente resultados más completos a esta investigación. En ese panorama no es ajeno el hecho de que el desarrollo técnico de esos materiales, al menos la mayoría de los comercializados, no entraña apenas dificultades: se trata por lo general de secuencias cerradas de audios y textos (en la lengua meta y, en ocasiones, la L1), vinculadas con frecuencia a imágenes. Así pues la base misma de los cedés –la presentación del material léxico– se resuelve con facilidad: existen de hecho numerosas páginas web que proporcionan similares contenidos con una rapidez más que aceptable ya que los archivos de audio –por lo común una palabra o un sintagma– son ligeros.

La presencia de tales productos, como tales y en la proporción referida, apunta ya algo de la concepción de los mismos, de corte presumiblemente audiolingual, articulada con frecuencia en la traducción y con una metodología que, mediante la repetición, fomenta o al menos prevé la recuperación de la memoria reciente, auditiva y a menudo también visual, pues muchos de ellos se fundan como apuntaba en la asociación con imágenes (en principio válida para la vinculación con objetos, pero mucho más borrosa y difícil cuando se trata de conceptos o acciones). Subyace, en definitiva, la concepción de que la simple exposición puede dar lugar a retención y eventualmente producción.

Considerando lo anterior, se puede aceptar que la repetición puede desempeñar un papel relevante en la adquisición de nuevo vocabulario (*The learnability of a new word can also be affected by the way the word is taught, with some research suggesting that repeated exposure alone may positively affect acquisition [Smith, 2004: 367]*) y en este sentido el cedé puede devenir una herramienta útil para tal exposición, incluso despojando al docente de una engorrosa rutina de aula, y tanto más por la importancia de las variantes individuales en la adquisición de nuevo léxico, donde conviven muy diversas estrategias por parte de los aprendientes.

No obstante lo anterior, y también en relación con la facilidad de programación (y por ende, la no necesidad de contar con lingüistas o didactas), los cedés orientados a la presentación de vocabulario no parecen contemplar los criterios que diversas investigaciones han revelado como fundamentales, tanto en la presentación del léxico:



Research has suggested that the highly complex and incremental process of lexical acquisition involves at a minimum, noticing the various properties (i.e., morphological, phonological, syntactic, semantic, stylistic, and collocational) of the new lexical item, the storage of the item in the internal lexicon, and the consolidation of such storage. Determining exactly what it means to know a word is an equally complex issue and several aspects of word knowledge have been suggested. These include receptive and productive knowledge of its spoken and written form, its grammatical and collocational behaviour, its frequency and structure, its stylistic register constraints, its conceptual, referential, affective, and pragmatic meanings, and its lexical relations to other words. [Smith, 2004: 366]

como en la metodología:

Regardless of the technical classification of the vocabulary learning activity, cognitive psychologists today seem to be unified in their view that, for both intentional and incidental learning, processing new lexical information more elaborately will lead to higher retention than processing new lexical information less elaborately [...]. Thus, for vocabulary retention, tasks with a higher involvement load are more effective than tasks with a lower involvement load. [Smith, 2004: 366-7]

Todo ello, en principio, compromete la percepción de este segmento de productos como portadores de capacidad de aprendizaje, pues no son detectables las formulaciones expresadas, o no al menos de forma organizada y sistemática. A lo que habría que añadir las limitaciones en actividades productivas, algo por lo demás inherente al soporte cederrón.

Sirvan estas consideraciones generales como preámbulo de esta sección, y como información susceptible de ser aplicada a los productos que se relatan a continuación.

#### 4.2.4.1. *Aprenda español*

(ANEXO 2, PÁGINA 311)

Aunque el título es inespecífico, la portada de este producto informa en un pequeño texto al pie de que se compone de “Palabras y frases básicas y esenciales para principiantes”. Su adscripción a este apartado responde, en efecto, al énfasis en el desarrollo léxico, y forma parte de una serie idéntica en formato para el aprendizaje de lenguas muy diversas. Este hecho ha permitido a los responsables de ingeniería informática la posibilidad de usar y cruzar numerosos ítems, lo que da como resultado la posibilidad de que el usuario disponga de hasta 70 idiomas diferentes como base de traducción para su trabajo con el español (lenguas a menudo inesperadas y en cualquier caso combinaciones insólitas, como

por ejemplo, la opción de aprendizaje de repertorios básicos del español con apoyo en catalán).

Como otros cedés de este fabricante, la compañía británica, *Eurotalk Interactive*, el producto está bien resuelto en lo funcional y cuenta con una apariencia gráfica amable, en la que se detecta un esfuerzo por mantener la capacidad de entretenimiento e interés para unos contenidos y actividades que, como sucede en el trabajo léxico en la ELAO, se articulan en torno a la repetición y la memoria. El apunte no es banal, puesto que la repetición puede dar lugar a cansancio y a desmotivación en el aprendiente, a pesar de su posible rendimiento. *Aprenda español* hace un gran despliegue de medios gráficos para dar variedad a pantallas y modelos de actividades idénticos.

También, en relación con lo anterior, una perceptible atención por mostrarse como un producto afectivo, y así todas las presentaciones y ejercicios corren a cargo de una mini animación fotográfica de un hombre y una mujer, que actúan como locutores de los términos trabajados (el usuario puede asimismo seleccionar si desea que sea el hombre o la mujer quien se encargue de la locución del término). Las animaciones fotográficas se mantienen durante todas las pantallas, excepto en una, la dedicada a vocabulario del *Cuerpo*, en la que –seguramente un guiño de humor– los personajes son sustituidos por dos calaveras parlantes. La complicidad entre producto y usuario se manifiesta también en las opciones de grabación, donde el locutor sigue presente y el programa ofrece un micrófono al estudiante (con todo, la única opción prevista es la repetición y la audición del modelo y de la propia voz).

Otros desarrollos (gráficos y e informáticos) inciden sobre la afectividad y la motivación (o al menos así los he querido interpretar), como la capacidad del producto para “capturar” la hora que señala el ordenador y de saludar, durante el arranque, de forma apropiada (*buenos días / tardes / noches*, o el equivalente en el idioma seleccionado como de ayuda). Igualmente, la personalización del trabajo: el aprendiente accede con un nombre de usuario, que conservará (con indicación de las actividades realizadas) para futuras sesiones a fin de cumplir el “objetivo” inicial: conseguir 1.400 puntos para alcanzar un “premio”. El usuario desconoce en qué consiste ese premio: se trata de la posibilidad de imprimir un diploma personalizado, con las firmas de los directores del curso (no obstante, en el que hay que señalar la presencia de al menos una falta de ortografía grave: un verbo “haber” sin hache, algo que sucedía también en *El hijo de Astérix*: véase 4.2.2.2.). Para lograr esos puntos y ese diploma, el usuario ha de haber completado todos los ejercicios con un alto número de aciertos.

Referidos los aspectos técnicos (como se ha dicho, más allá de lo decorativo y el alarde tecnológico gratuito), aludiré a los aspectos lingüísticos y didácticos, sensiblemente más pobres. El producto no cuenta con una descripción explícita de los repertorios léxicos que presenta, pero resulta bastante obvia la relación de parte de ellos con el mundo de los viajes y el turismo, algo que no obstante desconoce el comprador del producto, pues la información de la carátula aparece en español. Dispone, en efecto, de nueve secciones (*Primeras palabras, Comida, Colores, Frases, Cuerpo, Números, La hora, Compras y Países*), entre las que es posible establecer redes léxicas más o menos compactas, asociadas con la dicción, la escritura de la palabra y la traducción en la lengua inicialmente seleccionada.

No obstante, esa aparente cohesión no justifica la inclusión de algunos términos, que se muestran de baja frecuencia y difícil rendimiento productivo. Sirvan como ejemplos la aparición *el pulgar* en la sección *Cuerpo* (con un total de dieciocho palabras, entre las que no figuran los nombres de otros dedos –aunque sí la palabra *dedo*–, y que, por consiguiente deja de lado otros términos más útiles en términos de eventual reconocimiento / producción); la sección *Colores*, en la que se distingue entre *azul marino* y *azul celeste*; la sección *Comida*, donde se incorporan términos como *pomelo* o *frambuesas*, en detrimento de otros más frecuentes; o la sección *Primeras palabras* (poco más de veinte entradas), que puede confundir a un aprendiente inicial con la inclusión de *taza y platito, tazón* (en la imagen, un plato sopero) y *té* (representado igualmente por una taza y su plato).

Las representaciones gráficas son otro de los aspectos irregulares de *Aprenda español*, si bien se cuenta con la traducción: en general están bien resueltas<sup>191</sup> cuando se trata de objetos, pero no así cuando se pretende aludir a conceptos o expresiones: en la sección *Primeras palabras, por favor* es ilustrado con el dibujo de un perro a dos patas y *gracias y muchas gracias* (ambas son incluidas) son representadas con un dibujo de un hombre sosteniendo una bolsa con dinero y el mismo hombre con una bolsa de mayor tamaño, respectivamente. Especialmente desafortunadas en planteamientos didácticos son las secciones *Frases* (ilustradas con unos dibujos muy confusos, que rompen con la estética dominante en el producto) y la sección *Países*, donde el nombre del país se asocia con la bandera y con un mapa físico minúsculo en el que resulta imposible distinguir nada.

---

<sup>191</sup> Existen excepciones y, en ellas, hasta el propio programa yerra. Las imágenes para naranja y pomelo son muy parecidas: en una de las actividades (sección *Comida*) el programa asocia naranja con la imagen de pomelo (es la solución ofrecida).

Estas formulaciones gráficas, en especial las citadas, comprometen seriamente el desarrollo de algunas actividades, en las que únicamente se ofrecen diversas imágenes para señalar la palabra oída, de modo que sucede que para mostrar el reconocimiento, por ejemplo, del nombre de un país, se debe conocer su bandera (o confiar en una portentosa memoria gráfica).



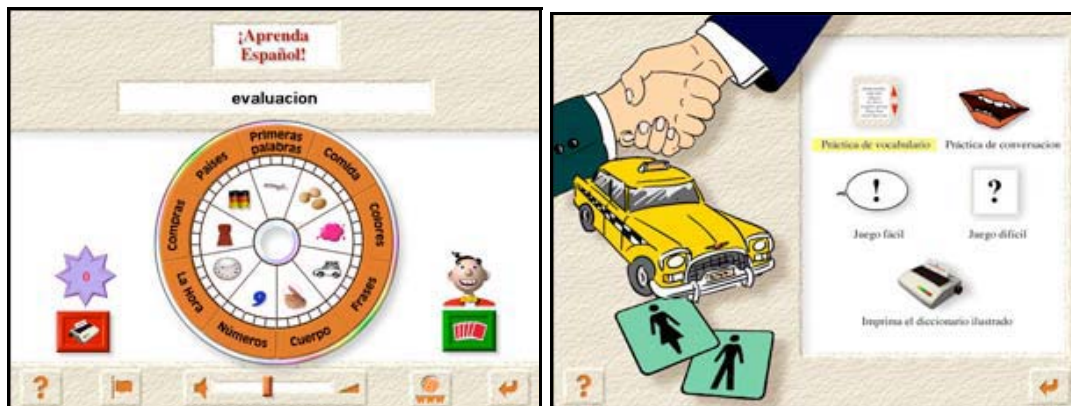
FIGURAS 4.2.4.1.1. y 4.2.4.1.2. Ejemplos de propuestas gráficas deficientes. A la izquierda, y tras haber escuchado la palabra “Hungria”, el usuario debe seleccionar la bandera adecuada, y para ello cuenta con la “ayuda” de un mapa. A la derecha, las “frases” leídas y oídas deben ser asociadas con dibujos, pequeños y poco representativos.

Aparte de lo mencionado, cabe señalar que la cantidad de piezas léxicas presentada es muy baja: poco más de veinte, como media, en cada una de las nueve unidades, un hecho que da pie a que el producto no se perciba como de gran utilidad (la sección *Números* llega hasta el veinte únicamente). Tampoco existen cruces entre secciones, que hubieran sido técnicamente posibles y didácticamente rentables a la hora de brindar pequeñas expansiones (colores y objetos, números y objetos o comida, por ejemplo), de modo que la unidad palabra permanece prácticamente inamovible. La presentación suele ser por lo general con determinante, pero, sin razón aparente (tal vez la imagen disponible) se puede mostrar en plural o en singular: *la cocacola / las manzanas*. Asimismo, en el orden estrictamente lingüístico, un número significativo de presentaciones muestran faltas de ortografía en español, principalmente falta de las tildes pertinentes (aunque también anglicismos: el \**recuerdo* por “la grabación”). Por último, sobre estos asuntos, añadir que no existe un orden preestablecido para adentrarse en cada una de las secciones, aunque de forma intuitiva parece que tras la sección *Primeras palabras*, el usuario tiende a seguir el sentido de las agujas del reloj ya que el menú principal se dispone en forma de círculo.

Cada una de las secciones de las nueve secciones se articula del mismo modo: cuatro subsecciones (*Práctica de vocabulario*, *Práctica de conversación*, *Juego fácil* y *Juego difícil*). En la primera, los locutores presentan los ítems léxicos (la audición, la palabra en la L1 seleccionada, la palabra en español y una imagen asociada); el usuario puede solicitar

la repetición y seleccionar al locutor, asimismo puede grabar su voz en cada una de las entradas.

En la sección *Práctica de conversación*, el usuario graba su pronunciación en grupos de entre cuatro y diez palabras, según su propia elección, sin otro objetivo que el de poder oírse y comparar con la dicción del hablante nativo (no existen grandes variedades, excepto la agrupación, respecto a la posibilidades de la sección anterior).



FIGURAS 4.2.4.1.3. y 4.2.4.1.4. A la izquierda, menú principal de *Aprenda español*. A la derecha, estructura de una de las secciones, todas idénticas.

Las secciones de *Práctica* –en las que el usuario consigue los puntos requeridos– son similares entre sí (únicamente varía el número de ítems presentados), y en ellas se proponen actividades de selección / discriminación (presentación aleatoria cada vez que se inicia la actividad) en dos formulaciones básicas: reconocimiento entre diversas entradas léxicas (auditivas y visuales) entre las que se debe reconocer una, o bien como juego de memoria explícito: después de presentadas, las imágenes se ocultan y el usuario debe activar su memoria visual para reconocer el lugar de la imagen. Este último repertorio es similar al que se presenta en el menú inicial, donde el usuario puede obtener puntos extra, con la diferencia de que en este apartado existe un tiempo máximo fijado para resolver la actividad. En cualquier caso, la interacción con el programa no es penalizadora y preserva por lo general un tono lúdico, en el que, como he apuntado, la monotonía se contrarresta con la variedad gráfica.

En resumen, algunos hallazgos positivos en la acomodación de la ingeniería informática (incluidos los aspectos gráficos) para fomentar la motivación y la afectividad, y una concepción didáctica que no gravita exclusivamente en la traducción, como suele ser común en productos de esta índole. Todo ello conviviendo con un repertorio muy escaso de entradas, siempre descontextualizadas, con una muy limitada variedad de actividades y ejercicios, que si bien promueven la discriminación y la memoria no parecen generar

posibilidades de producción, ya no en la arquitectura del cedé, sino tampoco al margen de ella.

#### 4.2.4.2. *Cumbre. Practica tu vocabulario*

(ANEXO 2, PÁGINA 333)

En el panorama de los productos destinados al vocabulario no menudean los de autoría española o hispana. *Cumbre. Practica tu vocabulario* es una excepción en cuanto al origen, pero no a los despropósitos didácticos que caracterizan a este subgrupo. Elaborado por los mismos autores de *450 Ejercicios gramaticales* (véase 4.2.3.1.), y de nuevo con razonable arropamiento técnico del que no se extrae un aprovechamiento significativo, este cedé se articula como un diccionario / glosario, con 4.500 entradas. Ése es, en efecto, el primer segmento del producto: un listado de palabras, con opciones de búsqueda (mediante una pantalla de escritura), ordenado por estricto orden alfabético, que se acompaña de audio, un breve ejemplo y la traducción del término a uno de los siguientes idiomas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

Si revisamos ese perfil de ese primer segmento, encontramos notables objeciones. En primer lugar, matizar el número de entradas: las 4.500 citadas<sup>192</sup> incluyen parte de la conjugación de algunos verbos –no todos–, flexión de género y número para algunos sustantivos –de nuevo no todos– y de grado –en el caso de algunos adjetivos– y hasta morfemas derivativos. El desconcierto para el usuario es notable al no poder entender por qué unas piezas léxicas disponen de formas derivadas y otras no, y entre aquéllas, por qué unas formas y no otras (la tercera persona del plural del futuro imperfecto de un determinado verbo, por ejemplo).

Vinculado a ello, el orden alfabético, que hace que formas derivadas puedan aparecer no agrupadas. Y de hecho, el producto no tiene más agrupación que el orden alfabético, con el que es imposible ofrecer redes léxicas, que han sido descritas [Higueras, 2007] como herramientas válidas para la adquisición del léxico. A pesar de las posturas divergentes acerca de las formas de presentación y adquisición del léxico (véase el apartado correspondiente en 1.3.), si es posible concluir sin cuestionar ninguna de ellas que una

---

<sup>192</sup> A modo de eslogan publicitario, la caja del producto alude a *Las 4.500 palabras más usadas del español*. El número real –en términos léxicos– es muy inferior. Con todo, incluso el propio volumen de términos puede resultar un impedimento para la activación de estrategias de memoria, aunque tampoco se propicia de modo detectable con los ejercicios del cedé.

mera organización alfabética no parece ser una forma de presentación sensatamente didáctica. La formulación de todo ello da lugar a un desarrollo estrictamente receptivo de piezas léxicas aisladas.

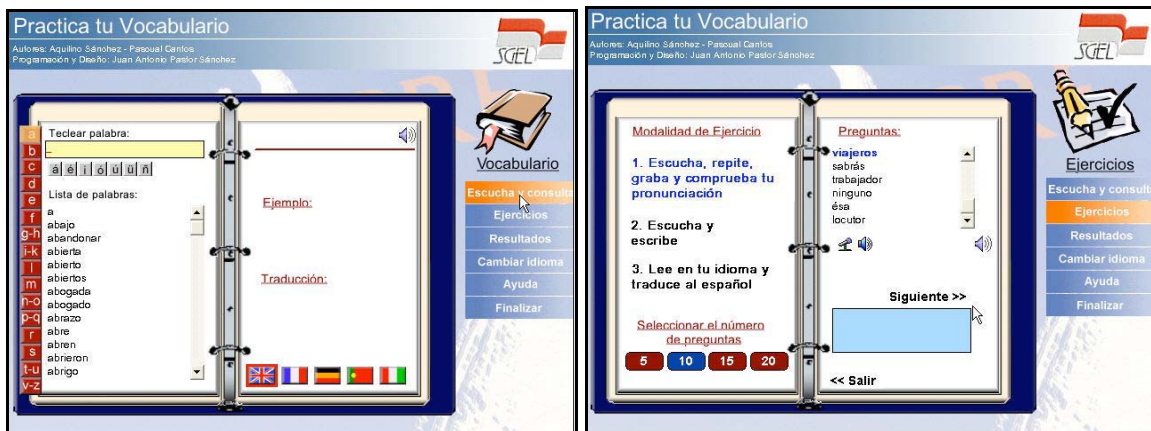
Si proseguimos con el análisis de la arquitectura general del cedé, constatamos que cada entrada dispone de un audio asociado (de activación opcional). Nada especial que objetar, si bien se debe apuntar que existe un repertorio limitado de términos propios de Latinoamérica (no identificados en la obra, a excepción de algunos mexicanismos) que son pronunciados con la dicción de todos los audios: español estándar peninsular... Donde los reparos son mayores es en el tratamiento de los ejemplos / contextos y también en el de las traducciones. En tanto que el diccionario / glosario no tiene ni definiciones ni tampoco ilustraciones, la capacidad para acceder al significado reside en la inferencia que pueda generar el ejemplo o bien en la traducción. La selección de las frases –muy breves– que actúan como ejemplos de contextualización son en la gran parte de los casos incapaces de ofrecer valores semánticos (y mucho menos de uso), tanto por la insuficiencia de contenido como por la imprecisión. Véanse algunos ejemplos: la entrada *finos* se ejemplifica con lo siguiente: *Los tuyos son más elegantes y finos*; la forma verbal *abrirás*, por su parte, se ilustra con *Pero no lo abrirás ahora*. La tónica es general, y singularmente grave en la medida en que la selección léxica que ofrece el producto contiene entradas que pueden ser perfectamente desconocidas para el estudiante. Por lo que respecta a la traducción, durante la evaluación sólo se abordó el apoyo ofrecido en inglés: la pauta es la traducción de la palabra en cuestión, no de la frase ofrecida como ejemplo, y aunque ciertamente se generan traducciones literales, existen bastantes casos en que la traducción es incorrecta o desconcertante para el usuario; *varios*, ejemplificado como *Ha estado varias veces en países extranjeros* es traducido como *various*, no como la forma esperada *several*; el artículo *la* (*A la derecha está LA cocina*; se destaca el segundo artículo en el cedé) es traducido como *the* y se agrega también de forma inexplicable el pronombre *her*.

La conclusión es que ni todos los ejemplos ni todas las traducciones son capaces de arrojar luz suficiente sobre el significado, lo que en buena medida invalida esta primera parte de la obra y compromete el trabajo con la segunda, la de ejercicios, por lo demás bastante inconsistente.

Como he señalado son tres los tipos de ejercicios que presenta el producto. El primero, centrado en escuchar y repetir, con problemas técnicos para un funcionamiento adecuado, no supone una gran aportación ni en lo tecnológico ni tampoco a la capacidad para aprender léxico. El usuario selecciona el “número de preguntas” (cinco, diez, quince o veinte) y el programa genera un listado aleatorio en el que, como era de esperar, las

piezas léxicas no guardan ninguna relación (de nuevo queda excluida la atención al significado); se puede activar el audio correspondiente a las palabras que aparecen visualizadas en pantalla, se puede repetir y grabar y se puede escuchar la grabación.

El segundo repertorio de ejercicios funciona, a la práctica, como un dictado de palabras aisladas: la selección se activa del mismo modo descrito, aunque ahora es el usuario quien ha de escribir la palabra oída: dispone de dos intentos y de un contador que le informa del número de intentos, de los acertados y de los fallados. El fin último del ejercicio es exclusivamente el reconocimiento fonético. La tercera opción de ejercicios se presenta con la instrucción *Lee en tu idioma y traduce al español...*, traducción que deberá realizarse, como en caso anterior, en la correspondiente pantalla de escritura. Dejando de lado el concepto pedagógico de traducción que subyace en este ejercicio, parece que los autores asuman que la traducción entre dos palabras en dos idiomas guarda una relación biunívoca, con una única posibilidad (torpeza que tal y como se ha formulado la primera sección se extendería a la conjugación verbal: *search*, por ejemplo, podría traducirse por cualquiera de las personas del presente de indicativo excepto la tercera del singular). “Afortunadamente”, el ejercicio permite activar un audio que corresponde a la palabra buscada, a la traducción, de modo que el ejercicio en cuestión se presenta como idéntico al anterior: un dictado en el que se cuenta con la traducción (con los problemas ya apuntados de muchas de las traducciones).



FIGURAS 4.2.4.2.1. y 4.2.4.2.2. Ejemplos de pantallas del cedé. A la izquierda, la sección diccionario / glosario. A la izquierda, pantalla de ejercicio de grabación, de funcionamiento deficiente y sobre la que el usuario no obtiene ningún tipo de retroalimentación.

El panorama de los contenidos de *Cumbre. Practica tu vocabulario* se completa con la indeterminación de la selección. Además de la falta de agrupaciones mencionada, en una revisión no exhaustiva de los 4.500 términos no se detecta consistencia respecto a frecuencia de uso o relación con un presumible nivel meta de los usuarios. Tampoco se



establece, en primera instancia, la consistencia de la presencia de voces latinoamericanas. Sería deseable un estudio pormenorizado del conjunto que estableciera –de haberlos, los criterios de selección empleados<sup>193</sup>–, que sin embargo no se realiza en este estudio.

Los contenidos vertidos permiten concluir que *Cumbre. Practica tu vocabulario* no se asienta sobre presupuestos didácticos sensatos en términos de aprendizaje de léxico. Su uso puede resultar decepcionante para la mayoría de aprendientes, tanto por el modo de presentación como por las actividades que incluye. El producto sigue no obstante siendo comercializado según lo detectado en 2010 en la página web de la editorial.

#### 4.2.4.3. *Global Spanish*

(ANEXO 2, PÁGINA 355)

Probablemente el producto más antiguo de los reseñados en este trabajo y ya fuera de catálogo, que se ha incluido aquí como ejemplo del panorama y evolución de este segmento de contenidos. Se articula, en efecto, como un producto de *flashcards* llevado a sus extremos máximos, y por ello con pérdida de consistencia didáctica: el producto, por una parte, presenta un repertorio de vocablos que rebasan la categoría de objetos (y en ese caso identificables con imágenes, con mayor o menor fortuna) para presentar conceptos e incluso relacionantes o conectores sobre los que, inexplicablemente, intenta forzar una representación gráfica, además de la traducción al inglés. Dejando al margen la pobre calidad y resolución de las imágenes y su configuración en pantalla, que se pueden explicar por la edad del producto, no parece sensato que se aborde la formulación gráfica de términos como, entre otros muchos ejemplos, *pero*, *porque*, *eso es* o *simplemente*, en tanto que tales representaciones visuales no existen. Los resultados son mucho más que peregrinos. *Pero* es mostrado con el dibujo de una persona con un brazo en cabestrillo; *porque*, con un mecánico cambiando una rueda pinchada; *eso es*, con una puerta en una cerca; y *simplemente*, con un elefante.

---

<sup>193</sup> El apunte citado en la portada del producto de que la selección procede de entre **las más frecuentes que aparecen en el corpus *Cumbre*, repertorio de textos escritos de textos escritos y orales de 20 millones de palabras** no parece suficiente para legitimar la decisión didáctica de la selección. El corpus citado, por lo demás, es comercializado por la misma editorial que publica el cederrón.



FIGURAS 4.2.4.3.1. y 4.2.4.3.2. Ejemplos de algunas de las disparatadas tarjetas de vocabulario incluidas en *Global Spanish*.  
A la izquierda, la conjunción *pero*, representada con una persona con brazo escayolado.  
A la derecha, la construcción *eso es*, ilustrada con una cerca y una puerta en ella.

La incoherencia en estas asociaciones visuales se extiende también a conceptos (*congelar* es representado con un pato) y a sustantivos “más concretos” (*padre* es visualizado como la imagen de una varón con sombrero y bigote y, sin embargo, *tío* como un hombre musculoso; o los casos en que una misma imagen se relaciona con dos términos: *hace sol* y *ponerse moreno* con un hombre tomando el sol en la playa). En otros casos, además, el intento de visualización alcanza a sintagmas o enunciados breves (el mencionado *hace sol*, *por favor* o similares), aunque es cierto que la mayoría de estos enunciados (secciones *Phrases*, *Sentences* y *Verbs*) descarta la imagen en favor de las tarjetas con traducción al inglés. En este sentido, y considerando la pésima concepción de las imágenes, se debe concluir que *Global Spanish* es únicamente un producto de tarjetas basado en la traducción.

El producto se caracteriza también por otros trazos; el primero de ellos es algo singular: el reparto de sus contenidos en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), con una idéntica estructura de tarjetas, lo cual permite interrogarse acerca de la conveniencia y efectividad de estos medios para el aprendizaje de vocabulario más allá de los niveles iniciales, donde serían posibles otras fórmulas de presentación y actividades. No se trata ciertamente de una opción común pues la mayoría de productos apuestan únicamente por los niveles principiantes.

Tal decisión carece de bases didácticas sólidas (ya desde la propia comercialización del cedé, sin grupo meta determinado). Con una navegación (comprensiblemente) obsoleta, el usuario se mueve entre esos niveles con desconcierto ya que los ítems presentados no parecen responder ni a criterios de relevancia, de frecuencia o de uso: así por ejemplo el término *quincuagésimo/a* y otros similares son presentados en el nivel intermedio y, en cambio, los decimales o las unidades de volumen en el nivel avanzado. Tampoco parece

coherente, en relación con los criterios mencionados, la retahíla de términos de transportes marítimos (*aerodeslizador, bote salvavidas, barco, buque y transbordador*) que aparecen en el segmento intermedio del apartado *Transport*, entre otros muchos ejemplos (*fiebre del heno, empleado a tiempo parcial o bosque y bosque pequeño*). En general, como se puede comprobar, la selección del vocabulario resulta errática y disparatada, a lo que se deben añadir errores diversos: ortográficos, de transcripción / traducción, de pronunciación y conceptuales (*comida de pescado o resignar* para indicar *dimitir*). Buena parte de esos errores se concentran precisamente en la sección *Rules of grammar*, dedicada a explicaciones gramaticales breves, fragmentarias (el capítulo de *Prepositions* sólo se refiere a las preposiciones *a* y *de*) y de corte esencialmente tradicional, que nuevamente intenta extender la regla gramatical a todos los casos sin atender a posibles excepciones o comportamientos de uso (la preposición *desde* es presentada como un indicador de duración y es ejemplificada como *¿Desde cuanto tiempo hace que trabaja usted a qui?* (sic)).

El repertorio de actividades se reparte, por un lado, entre la esperada asociación de audio, traducción y (cuando eso es posible) imagen y una serie de interacciones (*Test*) con ciertos presupuestos lúdicos: *Wordsearch* (crucigrama de formas verbales y su correspondiente pronombre sujeto basado en traducción), *Multichoice* (selección de la traducción adecuada –frase breve, sintagma o palabra– entre cinco opciones), *Fruitmania* (a partir del texto en inglés, composición de un enunciado breve reconstruyendo tres segmentos), *Combined* (variación de *Fruitmania*: conectar dos partes de unas frases) y *Building Blocks* (se enuncia oralmente una frase breve en español y se presenta la traducción en inglés: el usuario debe buscar y seleccionar entre varias decenas las palabras que han aparecido y formar el enunciado esperado). Solamente este último tipo de actividad –considerablemente sensata en términos didácticos, pero de ejecución irrelevante– guarda relación con la comprensión (o reconocimiento) auditiva, algo tan inusual en los *Vocabulary Builders*.

Frente a todo lo expuesto, conviene mencionar un cierto rigor técnico en la concepción del producto, que lamentablemente no tiene correlato didáctico. En primer lugar, el cedé funciona, y sigue funcionando correctamente (con buena velocidad y sin conflictos) en entornos informáticos muy superiores en relación con los que fue creado (algo no siempre frecuente). En segundo lugar, dispone de una serie de prestaciones interesantes (al margen de que sean productivas en lo que aprendizaje se refiere y que se hayan implementado adecuadamente en los ejercicios); por ejemplo, la mayoría de actividades cuenta con unos límites de tiempo para terminar las series (anunciados con anterioridad), que actúan correctamente y que presumiblemente promueven en el usuario una capacidad de reacción que puede ser considerada como “útil”; también las pantallas de

escritura (notas personales del estudiante, sin relación con actividades) o el proceso de grabación (ceñido a la repetición: el que *Global Spanish* denomina *Parrot Mode*) se muestran técnicamente sólidos. El cedé brinda asimismo un sistema de gráficas de los ejercicios completados en el que es fácil navegar (se proporciona información del nivel, tipo de ejercicio, contenidos desarrollados, etc.) y también un informe histórico del trabajo realizado durante las últimas semanas, lo que pudiera dar lugar a una reflexión sobre el desarrollo del autoaprendizaje por parte del usuario (la retroalimentación y/o corrección ofrecidas por el programa son prácticamente nulas). A pesar de ello, el divorcio entre lo técnico y lo didáctico es nuevamente manifiesto, tal y como se ha señalado en estas líneas y como ponen de relieve las correspondientes tablas de análisis.

#### 4.2.4.4. *Multimedia Flashcards*

(ANEXO 2, PÁGINA 377)

Otro producto de la prolífica empresa Eurotalk Interactive, que comparte con otros de su catálogo algunos logros y ciertas deficiencias, según se desprende de las descripciones de las tablas. A diferencia de otros, estas *Multimedia Flashcards* se dirigen decididamente a edades muy tempranas (hasta doce años, según el sitio web de la compañía, de donde también recogemos la información de al menos una reedición del producto en septiembre de 2006, con portada diferente pero con contenidos idénticos a la versión aquí evaluada). En efecto, la estética del producto es marcadamente infantil, pero sus contenidos, relacionados con el vocabulario explícitamente, nos han decidido a incluirlos aquí, si bien se podría haber emplazado en la sección dedicada a niños y adolescentes, del mismo modo que alguno de aquéllos podría haber tenido cabida aquí.

Los logros vuelven a residir nuevamente en lo relacionado con la ingeniería y, en parte, el diseño. Las deficiencias –también de nuevo– recaen en la selección léxica y el trabajo con el léxico mismo. Entre los primeros, aspectos ya detectados en trabajos anteriores, entre los cuales sobresale el sistema ideado para la grabación –semejante al usado en *El hijo de Astérix*–, donde el usuario puede grabar su voz para una secuencia medianamente extensa de palabras que luego verá reproducida en un cine con su propia voz. El sistema parece motivador y amable si el aprendiente comparte esa experiencia con otros usuarios (lo mismo podría decirse de otras actividades, sobre todo en razón de la edad para los estudiantes); no hay, sin embargo, indicaciones al respecto en la obra.



FIGURAS 4.2.4.4.1. y 4.2.4.4.2. Secuencias de grabación de *Multimedia Flashcards*.

El usuario graba su voz para una serie de palabras (a la izquierda) y luego reproduce el conjunto en la sala de proyecciones (derecha): el proceso resulta simpático, pero las instrucciones y el modo de operar no son demasiado claros para un público de corta edad.

Son destacables asimismo la calidad y los trazos de los dibujos que ilustran el vocabulario, muy circunscritos a la edad del grupo meta, a pesar de que la visualización de los mismos es excepcionalmente deficiente en las actividades, cuando la pantalla debe acoger varias cartas sobre las que discriminar una de ellas, hasta el punto de que, con tamaños tan pequeños, en algunos casos resulta imposible seleccionar la opción correcta (como se aprecia en la imagen siguiente). A este hecho concurre la indeterminación de algunas de las ilustraciones, como se refiere más abajo.



FIGURA 4.2.4.4.3. Aspecto general de una de las pantallas de actividades.

El reducido tamaño de las imágenes (el programa no ocupa la pantalla completa) dificulta la asociación con la palabra oída con la imagen, con la tensión añadida de que el usuario dispone de un tiempo limitado para hacerlo.

De nuevo en consideración con la edad del usuario esperado, es en mi opinión muy razonable la ordenación del material y actividades en tres secciones bien definidas

(*Learning, Games y Record*, en su versión en inglés, de entre los muchos idiomas disponibles). La decisión resta multimedialidad y transversalidad al producto, ya que el menú principal es el punto de partida y de regreso obligado, pero simplifica la navegación y ordena las secuencias de trabajo para que el aprendiente pueda conseguir un cierto número de puntos, con lo que podrá imprimir su consabido “diploma”. No obstante, la falta de transversalidad queda mitigada por el hecho de que determinadas secciones recuperan piezas de vocabulario de otras para ser presentadas, por ejemplo, en plural o en una frase breve.

Junto con algunas correctas aportaciones técnicas, el producto presenta carencias significativas, todas ellas fácilmente solventables, seguramente con el asesoramiento de un didacta. Señalaremos algunas de ellas. En primer lugar, un submenú (en la sección *Learn*) un tanto críptico: coexisten “agrupaciones” temáticas (*Professions, Colours, Places*) con categorías típicamente gramaticales (*Plurals*) y otras quizá próximas a lo nocional (*Actions, Positions*); finalmente, y para desconcierto de los jóvenes aprendientes, otras subsecciones son oscuras (*Vocabulary A, Vocabulary B y Vocabulary C*).

El segundo aspecto destacable es la inconsistencia de la selección léxica objeto de trabajo. Ya no sólo aparecen términos catalogables como de baja frecuencia (*un iglú, un búho, un boxeador...*) y de relativo interés para el aprendiente meta, sino que también algunas de las subsecciones (en especial las denominadas *Vocabulary A, Vocabulary B y Vocabulary C*) se muestran francamente dispares en la elección de los ítems de vocabulario, de modo que resulta prácticamente imposible establecer redes temáticas entre tales, a diferencia de lo que ocurriría como otros productos de esta empresa. Así, por ejemplo, la serie *Vocabulary A* propone, entre otras entradas: *hormiga, álbum, bate de baseball* (pronunciado “béisbol”), *pato, bandera o sombrero* (en rigor una pamelita floreada); *Vocabulary B* recorre *árbol, tren, cola* (de un perro), *vela* (de barco), *corona, iglú o melocotón*; finalmente, la serie *Vocabulary C* incluye *gorila, montaña, estrella o pueblo* (espacio físico). Por lo demás, el repertorio total es bajo: un total de 174 palabras en total. A ello hay que añadir que un cierto número de ilustraciones son confusas o simplemente erróneas (la imagen de un naipe es asociada con la palabra *tarjeta*, por ejemplo; o la imagen de tres árboles es identificada como *unos árboles*, pero otra de las cartas vincula un grupo mayor de árboles con la palabra *bosque*). El resultado es considerablemente grave ya que la memoria visual juega un papel relevante en la resolución de las actividades.

En tercer lugar, es significativo señalar que *Multimedia Flashcards* incluye dos secciones medianamente inéditas en este tipo de productos: *Positions y Actions*, con contenidos lingüísticos no asociados directamente con objetos. En concreto, *Positions* incide en las preposiciones y adverbios: lo hace con frases completas –algo poco frecuente– con el

verbo *estar*, pero solamente sobre tres unidades: *en*, *encima* y *debajo*. Cabría, primeramente, interrogarse acerca de si es pertinente o no introducir estos contenidos en esta clase de cedés, pero una vez decidido, convendría haber establecido qué / cuántas expresiones locutivas presentar y cómo. Sin demasiadas objeciones para *encima* o *debajo* (visualmente claras), los problemas se sitúan sobre los límites de la preposición *en*, ejemplificada (correctamente) con unas frases que pueden dar lugar a confusión o restar los márgenes de otras expresiones (en definitiva se usa toda una subsección del cedé para tres palabras), o en cualquier caso ejemplos incapaces de proporcionar al estudiante una idea del uso; y así, la duda emerge ante el ejemplo *el perro está en la alfombra* (y no *encima de la alfombra*); lo mismo podría decirse acerca de los usos de *en* para designar *dentro* (si bien este adverbio no es tratado).

Semejante indeterminación es la que se percibe en la subsección *Actions*, donde se presentan imágenes (medianamente confusas) vinculadas a gerundios (*comiendo*, *hablando*, *saltando*); sin razón didáctica clara se renuncia aquí a la unidad frase (que únicamente requeriría haber empleado las formas verbales *está* o *están*), pero además la serie de gerundios aparece truncada por un participio (*sentado*) y una locución adverbial (*de pie*), lo que impide que el usuario pueda familiarizarse con una derivación morfológica (los gerundios).

Al igual que sucedía con la selección léxica, estas dos incursiones, cercanas a lo gramatical y que hubieran podido dar lugar a una aprehensión lingüística, se muestran faltas de cohesión, y lo mismo ocurre, indirectamente, con el empleo de algunas palabras en femenino cuando refieren sexo: la imagen de una profesora remite, en efecto, al sintagma *una profesora*, pero las imágenes de *una estudiante* y de *una dentista* se vinculan a los sintagmas *un estudiante* y *un dentista*, respectivamente.

Por fin, la sección *Games*, de actividades, no aporta ninguna novedad significativa: juegos de memoria, asociaciones y discriminaciones, bien resueltas en funcionamiento aunque confusas en visualización, como ya he dicho, en los que nuevamente sobresale la voluntad de reconocimiento de la lengua meta, esquivando el uso de la traducción en L1.

#### 4.2.4.5. *Spanish Vocabulary Builder*

(ANEXO 2, PÁGINA 399)

Producto fechado en 2001 del que son destacables cuatro aspectos: el primero, una impecable información lexicográfica (procedente de las bases de los diccionarios *Collins*); el segundo, algunos interesantes hallazgos en lo que se refiere a concepción tecnológica;

el tercero, una irregular plasmación de esas prestaciones para el manejo que puedan hacer los usuarios de ellas; y, por fin, una notable inconsistencia pedagógica en lo que supone el aprendizaje del léxico de una lengua extranjera, y con ella del uso didáctico de las poderosas fuentes lexicográficas.

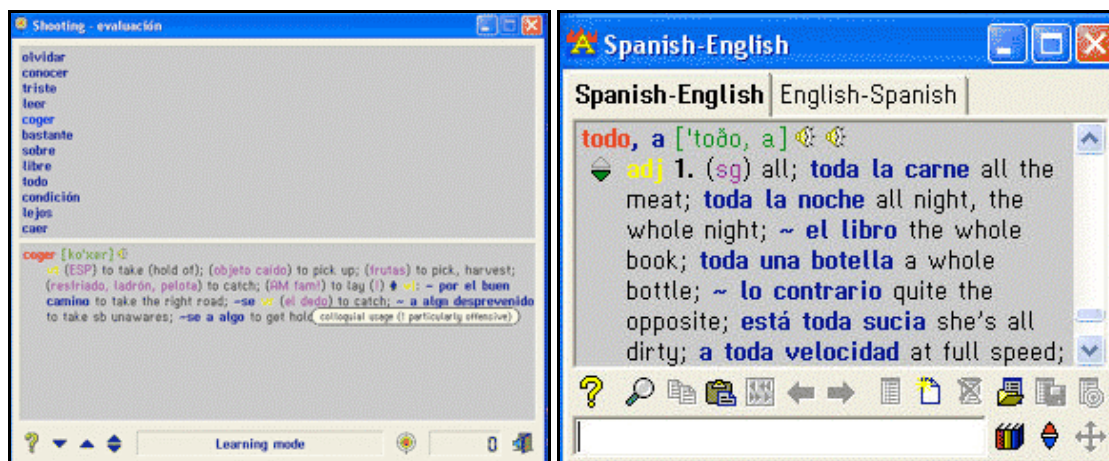
En lo que se refiere a la información lexicográfica, *Spanish Vocabulary Builder* propone un repertorio de tres mil entradas, por lo general bien documentadas<sup>194</sup>, si bien algunas pueden ser cuestionables en razón de frecuencia, relevancia, ejemplos y usos. Asimismo es dudoso el rendimiento que ciertos datos puedan tener para, por ejemplo, aprendientes iniciales (verbo transitivo o intransitivo, *término usado en negocios, en botánica*, etc.). El producto tiene capacidad, incluso en su formato cedé, de ser una buena herramienta de consulta válida para un estudiante de español (dispone además de un atajo directo al diccionario mismo en el escritorio del ordenador con el que se accede a su contenido rápidamente), interpretada precisamente como referencia. Otra cosa muy distinta es que un diccionario pueda ser una herramienta de aprendizaje sistemático del léxico, como veremos, y mucho menos en la formulación en que se presenta.

Las prestaciones tecnológicas que las tablas de análisis han podido detectar tienen razonable interés para el aprendizaje del ELE. Sin entrar a considerar que las actividades previstas se fundan exclusivamente en la traducción, el programa es capaz de detectar los errores y de reaccionar ante ellos proponiendo al usuario nuevas apariciones de los términos que no ha sido capaz de asociar con su traducción. En este mismo orden de cosas, *Spanish Vocabulary Builder* dispone de la opción de que el usuario cree su(s) propio(s) listado(s), que serán los términos que le serán propuestos en los ejercicios, de modo que puede en cierta medida ejercer control sobre qué le interesa aprender. Lamentablemente, el acceso a esta prestación resulta complejo, como sucede con otras posibilidades del producto, entre ellas, la de poder “competir” con otros usuarios actuando en ordenadores conectados entre sí, para lo cual, además de seleccionar la opción correspondiente es necesario introducir un código numérico generado por el programa automáticamente.

---

<sup>194</sup> Existen, no obstante, excepciones significativas que pueden desconcertar al usuario. Así, por ejemplo, la entrada para el pronombre *consigo* remite a *himself* y también a la primera persona del singular del presente de indicativo del verbo *conseguir*. No ocurre lo mismo para *amo*, que es traducida únicamente como *owner*. Otros homófonos dan lugar asimismo a confusión sin otras informaciones: *sentares* traducido por *to sity* por *to fit*.





FIGURAS 4.2.4.5.1. y 4.2.4.5.2. Información lexicográfica ofrecida por *Spanish Vocabulary Builder*. A la izquierda, pantalla de trabajo antes de iniciar los ejercicios, con la lista (arriba) de palabras objeto de trabajo e indicaciones de informaciones adicionales (abajo). A la derecha, detalle (imagen ampliada) de los datos lexicográficos ofrecidos. Ambas pantallas, como el resto del cedé, muestran espacios de trabajo pequeños, poco atractivos y en ocasiones recargados de opciones difíciles de manejar.

En efecto, el tercer aspecto al que aludía es la incapacidad del producto para acomodar sus prestaciones y funcionamiento al uso de un público de aprendientes amplio, con un manejo aceptable. La complicación para acceder y entender determinadas posibilidades de trabajo coarta el trabajo con él. Parece un error ingenuo en un producto de gran dosis de sofisticación informática, y que por ello debiera haber solucionado la navegación de modo más fácil. Por otra parte, las instrucciones que se muestran en pantalla (las de la carátula del cedé se refieren solamente a la instalación) son extraordinariamente complejas, con listados de combinaciones de teclas para activar otras tantas funciones. Existe un vídeo explicativo, con instrucciones visuales y dinámicas en L1, pero se muestra únicamente tras la instalación, una vez solamente y con una gran sobrecarga de información. A título de ejemplo de lo que digo, el arranque del sistema de grabación se logra pulsado el botón derecho del ratón sobre la palabra deseada; la creación de listas personalizadas de vocabulario es un proceso complejo que requiere abrir el diccionario sobre la pantalla de ejercicios, seleccionar las deseadas, guardar un archivo con la extensión que el programa asigna, acceder a una de las secciones del menú principal (hasta ese momento inactiva), desde allí seleccionar el archivo que se desea trabajar y acceder nuevamente a la pantalla de actividades...

Con todo, son los aspectos didácticos los que presentan las lagunas más severas. La capacidad de interacción del cedé se limita a dos modelos: los denominados *Shooting* y *Crosswords*, un repertorio pobre y que da lugar a acciones repetitivas y aburridas, escasamente motivadoras.

El primero de ellos se organiza en torno a seis niveles: inicial, elemental, intermedio bajo, intermedio, intermedio alto y avanzado. A cada grupo asigna, respectivamente, totales de

500, 1000, 1500, 2000, 2500 y 3000 palabras, pero tal selección se realiza de modo aleatorio sin criterio determinado, sin atender a frecuencia del vocabulario o eventuales relaciones con exponentes funcionales (al margen de la estructura del cedé). Y así, por ejemplo, el primer ejercicio para el nivel más bajo incluye entre otros los siguientes términos: *alguien, recibir, ocupar, piedra, ahora...*; y el primer ejercicio del nivel avanzado presenta, entre otras, las siguientes palabras: *torre, pregunta, volumen...*). A primera vista una selección que poco o nada tiene que ver con el nivel seleccionado (en el que únicamente interviene el número de palabras).

Tras una presentación (opcional) de doce palabras (véase la figura 4.2.4.5.1.), con la correspondiente y exhaustiva información lexicográfica reseñada, el usuario accede a la pantalla de *Shooting* (organizada, en efecto, como de disparos a una diana: una estética cuando menos extraña y no demasiado afectiva). Allí se propone la lectura (no su audio) de una palabra en inglés (de entre las doce iniciales), y el usuario cuenta con quince segundos para escribir su traducción en español. La palabra propuesta puede incluir hasta tres acepciones distintas que el estudiante debe activar manualmente. Sobre todo ello, establecemos en primer lugar que el tiempo es del todo insuficiente para todas las acciones previstas, además de la de estar dotado y familiarizado con un teclado en español, pues el programa exige la grafía de ñe y las tildes españolas. En segundo lugar, la pobreza de la interacción, basada en una traducción descontextualizada, de modo que el referente memorístico del estudiante siempre es el vocablo en inglés, no un concepto ni siquiera una imagen..., todo ello innecesariamente raquítrico en términos didácticos.

A estos aspectos hay que añadir dislates importantes en la presentación y la interacción con determinados ítems léxicos. Algunos de ellos se muestran contradictorios con presentaciones previas o posteriores (*boss*, por ejemplo, ha de ser traducido como *patrón*, en menoscabo de *jefe*, que sin embargo es asociado en el diccionario con *boss*). Otros proporcionan insólitas “ayudas” en español, carentes de consistencia didáctica: la inclusión de *bonfire*, que ha de ser traducida como *hoguera*, cuenta con una segunda pantalla de acepciones en la que se añade, en español, la palabra *hereje* (de asociación compleja y que no tiene por qué haber aparecido previamente). La expresión máxima de lo que comento podría ser la que se reproduce en la imagen siguiente: la propuesta para traducir es *that*, y como información adicional se añade, en español nuevamente, lo siguiente: *con oración subordinada muchas veces no se traduce*).

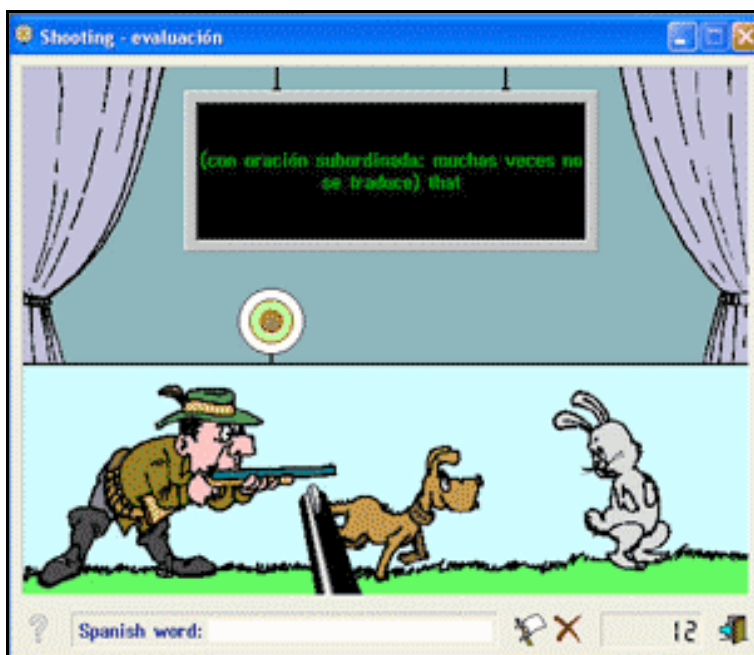


FIGURA 4.2.4.5.3. Pantalla común de la sección *Shooting*, excepción a la sobriedad del cedé, pero escasamente atractiva: estática y repetitiva.

Si se completa la traducción correctamente y en el tiempo indicado, el programa propone un nuevo término. En caso contrario, se ofrece la solución, en esta ocasión con audio y con posibilidad de acceder nuevamente a la información lexicográfica. Una vez completada la serie de doce palabras (con las repeticiones a las que aludía, generadas en relación con los errores cometidos), el programa emite algunas frases finales, resumen de la actuación y los fallos, que pueden ser tanto de felicitación como de reprobación (*What a failure!*). Éstas últimas se entienden como especialmente lesivas para la autoestima del aprendiente.

La segunda de las secciones se destina, como su denominación señala, a completar crucigramas generados automáticamente a partir de las doce palabras objeto de estudio (o bien aleatoriamente, si se no se opta por la presentación previa), aunque con una resolución gráfica pequeña en la que a veces se superpone la pantalla de definiciones. La confección de los crucigramas puede ser asociada con tres niveles de dificultad, que en este caso tienen que ver con la inclusión o no de ayudas adicionales, como sucedía en la sección *Shooting*, si bien los criterios de selección carecen de fundamentación didáctica. Nuevamente es la traducción el *input* único, si bien en esta zona de actividades el aprendiente no está sometido a la presión del tiempo y puede desarrollar algunas deducciones a partir de las letras de cruce (no demasiado numerosas); a pesar de ello, en *Crosswords*, la pantalla no admite eñes (son cambiadas a enes de forma automática), lo que puede desconcertar al usuario que accede desde la zona de *Shooting*. Las correcciones y la retroalimentación son similares a las descritas antes.

Por último, y sin apenas rendimiento didáctico, señalar que el cedé dispone de un sistema de grabación de la voz del usuario vinculado al audio de cada una de las 3.000 palabras del diccionario. En efecto, en esta sección el programa emite la palabra acompañada de un espectograma simple, y el aprendiente puede grabar su voz a continuación, en solitario o simultáneamente con el locutor. En cualquiera de los dos casos, el programa produce un nuevo espectograma de la pronunciación del usuario (las comparaciones entre el original y el resultante no aportan información significativa). Finalizado el proceso, el aprendiente puede escuchar su propia grabación o bien ambas simultáneamente (una prestación no justificada, absurda, que simplemente logra que no se distinga ninguna de las dos producciones).

Pocas conclusiones, pues, en términos de rentabilidad didáctica: una buena y ambiciosa base lexicográfica y un razonable conjunto de desarrollos informáticos que no parecen acomodarse para conseguir un conjunto de utilidad para la enseñanza del ELE.

## 4.3. Material de español con fines específicos

Nos adentramos en el último apartado de los cedés analizados en este trabajo. Su repertorio es reducido, porque también lo es el muestrario de productos comercializados y porque las características de los editados no permiten una circunscripción estricta a este ámbito. Por otra parte, algunos discos asociados a este segmento han recaído finalmente en el apartado de cedés no analizados por las razones que en cada uno de los casos se detallan.

Además de algún posible producto relacionado con usos académicos, el conjunto esperado se debiera situar en el ámbito estrictamente laboral (y el adjetivo resulta ya muy indeterminado). No nos dedicaremos ahora a desentrañar cuáles son o debieran ser los trazos definitorios para un producto destinado a esos objetivos (de hecho Widdowson [1983: 5] ya apuntaba que an ESP [English Specific Purpose] course is one sense no more specific in its purposes than one designed for general purpose English), pero sí señalaremos, en la medida que es relevante para este estudio, que sus usuarios previsibles son adultos, seguramente muy motivados, precisamente por razones profesionales, y también por ello, capaces de desarrollar o invertir en aprendizaje autónomo (complementario o no de clases presenciales). La atención a cómo se contemplan esos aspectos ha sido uno de los aspectos destacados en el análisis de los siguientes productos.

### 4.3.1. *Español de negocios*

(ANEXO 3, PÁGINA 3)

*Español de negocios* presenta una tabla de análisis notablemente incompleta a causa de los errores detectados durante la evaluación, que han impedido completar los datos que en ella se requieren.

Tales errores afectan a la visualización de todos los textos que incluye, tanto los destinados al trabajo concreto, esto es, los que disponen de ejercicios asociados, como los que catalogaríamos como accesorios (transcripción en español y traducción, teóricamente disponible en alemán, francés, inglés e italiano). Ignoro la razón por la cual esos textos no se visualizan, pero ésta no parece que guarde relación con la instalación: en la exploración en la propia estructura interna del cedé se encuentran las carpetas con los textos, que tienen formato de imagen, pero aun ahí esas imágenes se muestran como manchas de líneas.

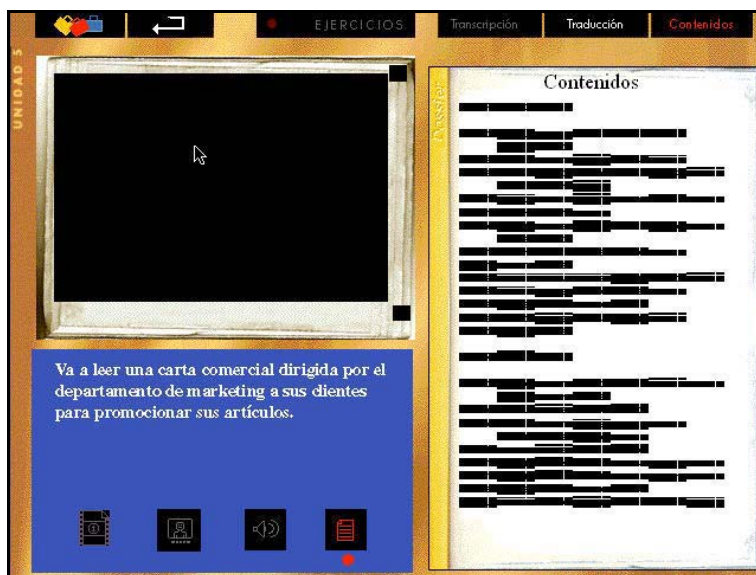


FIGURA 4.3.1.1. Pantalla en la que se observa el problema de visualización de textos que afecta a todo el cedé. En la sección de la derecha, unas simples manchas. En la de la izquierda, arriba, debiera aparecer un texto: una carta comercial, pero no se visualiza.

Este problema afecta al conjunto del análisis del cedé, sobre todo porque la mayor parte de las escasas actividades del mismo se centran en los textos (por lo demás no muy numerosos). En efecto, la parquedad de actividades es una de las características de *Español de negocios*. Los ejercicios vinculados directamente a las unidades, esto es, los que no se sitúan en la sección *Evaluación*, son únicamente veintiuno, de los que dieciséis guardan relación (en forma de comprensión lectora o trabajo de vocabulario) con los textos. El hecho es paradójico ya que la inversión audiovisual es mucho mayor que la textual: hay un único texto en cada una de las ocho unidades mientras que existen tres documentos audiovisuales en cada una: un vídeo dialogado representando una situación conversacional del mundo de los negocios; un monólogo, también presentado como vídeo; y, finalmente, un audio.

En efecto, este cederrón se organiza como una serie de ocho unidades –concebidas como independientes– amparadas bajo los siguientes títulos: 1) *En el restaurante*, 2) *En la oficina del asesor comercial*, 3) *En la empresa Import-Export S.A.*, 4) *En la oficina del agente de bolsa*; 5) *En la empresa Calzados S.L.*, 6) *En el punto de venta de la Panadera S.A.*, 7) *En la compañía de seguros* y 8) *En la empresa informática*. Los títulos, no obstante, no son siempre representativos de los contenidos incluidos, bien por su propio título bien porque albergan informaciones ajenas (así, por ejemplo, la unidad 8 tiene poco que ver con la informática y mucho más con una entrevista para obtener un puesto de trabajo). La capacidad de autonomía del aprendiente para la selección de contenidos se puede ver comprometida con tales enunciados. En el otro extremo, el menú inicial del

cedé también dispone de un “Índice de contenidos”, en el que se enumera y localiza en las unidades correspondientes un repertorio extensísimo de funciones. Al margen de que la visualización del listado sea deficiente, las características del mismo lo hacen inapropiado para la mayoría de usuarios, y máxime si se acepta que entre los aprendientes meta se sitúan los de nivel intermedio (y avanzado). Ese repertorio parece más propio de un libro del profesor o de una programación administrativa que de un documento para el alumno. Algo parecido sucede con la *Guía* didáctica, un documento .pdf de 44 páginas, al que no se accede desde las pantallas del cedé sino hurgando en las entrañas de sus carpetas. En él se detallan los contenidos, técnicos y pedagógicos, de la obra, nuevamente con un tono confuso. Valga un simple ejemplo referido a las estrategias de aprendizaje: Cabe la posibilidad de que Ud. pueda no estar aprovechando al máximo las posibilidades de aprendizaje de nuestro producto, debido a que desconoce estrategias de aprendizaje adecuadas a nuestro curso (pág. 37; destacado en el original).

Problemas de visualización, de los textos en particular y del conjunto en general, con unas pantallas pequeñas sobrecargadas con informaciones simultáneas, una capacidad de selección comprometida, parquedad en el número de ejercicios, descompensación en los tipos de *inputs*, indeterminación del usuario meta (resulta difícil incluir a los aprendientes de nivel intermedio, según se reclama)... son algunos de los problemas detectados de forma casi inmediata. A ellos habría que añadir una instalación deficiente, una navegación rígida (aunque se puede esquivar), un repertorio limitado de tipos de actividades (todo gravita en torno a opciones de verdadero / falso, selección múltiple y de *drag and drop* para asociar pares o completar huecos, siempre en forma reiterativa y monótona), la ausencia total de *feedback* y en algunos casos hasta de corrección, como sucede en la sección *Evaluación*, donde después de completar la batería de preguntas se obtiene el resultado de las respuestas correctas y del total, pero no se brinda información de qué ejercicios se han realizado incorrectamente (y mucho menos de por qué).

Posiblemente algunos de estos aspectos son atribuibles a las carencias técnicas de un producto fechado en 1999. Con todo, a mi parecer, el conflicto más grave reside en las características del material audiovisual, en especial los diálogos que encabezan las situaciones. Se trata de un material algo anterior a 1999: en junio de 1996 tuve oportunidad de asistir a la presentación de esos vídeos en un curso organizado por el Instituto Cervantes en Barcelona. Se trata de un material creado expresamente para la enseñanza del español para los negocios (que seguramente en aquellas fechas contaba con muy pocas muestras). Sin embargo, ahora y ya en aquel momento, el contenido de los diálogos no alcanzaba los parámetros básicos establecidos por el análisis del discurso en lo que se refiere a su caracterización.

Los diálogos, en efecto, carecen de toda naturalidad y lesionan casi constantemente las máximas conversacionales en cooperación, cantidad, pertinencia..., no existe percepción de turnos de habla, se violan principios elementales de cortesía... No parece existir otra razón que la de incluir determinados exponentes lingüísticos y funcionales (cambiar de conversación, pedir disculpas, pedir aclaraciones...). Sin embargo, los resultados obtenidos son decepcionantes y la explotación no demasiado relevante en la medida que se puede resolver como un trabajo de comprensión lectora. Existen, cierto es, ejercicios (en las *Unidades* y en la sección de *Evaluación*) que se orientan a asociar muestras de lengua con determinadas funciones, lo cual en principio parece un instrumento válido de aislamiento de herramientas comunicativas, pero muchos de esos ejercicios se llevan a cabo sin acceso directo al audio o el vídeo y sin que haya habido actividades suficientes destinadas a fijar la comprensión global del fragmento (especialmente los dialogados). Se infiere que el papel atribuido a la memoria es más que importante.

La otra gran apuesta de *Español de negocios* es el trabajo léxico. Y con ser razonable, no deja de ser sorprendente que los ejercicios se centren de manera casi exclusiva en un trabajo de asociación entre términos más o menos lexicalizados en el español de los negocios. Los ejercicios alcanzan límites sutiles que descartan un aprendiente meta de nivel intermedio y no discriminan por el significado (en todos los casos las opciones son correctas<sup>195</sup>, que deben resolverse por su valor de unidades lexicalizadas) sino, posiblemente por la actividad memorística (se ignora en todos los casos la relación de esas muestras con los textos escritos, de modo que estas valoraciones han de ser entendidas con cautela).

No hay, pues, grandes elementos rescatables de este *Español de negocios*, en la actualidad descatalogado. Y las razones son más de orden pedagógico que tecnológicas.

### 4.3.2. Profesionales. Curso de español

(ANEXO 3, PÁGINA 25)

Producto fechado en 2006 con extraordinarias deudas conceptuales, técnicas y de diseño, con *En acción* (véase 4.1.9.) y representante de una política editorial truncada (véase la

---

<sup>195</sup> Ejemplos de esos ejercicios son los que proponen asociar *Tenemos el gusto de...* a) *enviar la presente*, b) *mandarle esta carta*, c) *escribirle*, d) *dirigirnos a usted*; *En caso de siniestro se nombrará un perito para que emita...* a) *indemnización*, b) *juicio*, c) *dictamen*, d) *valoración*; *Hemos inaugurado diez nuevos...* a) *sitios de venta*, b) *puntos de venta*, c) *locales de venta*, d) *lugares de venta*; *La empresa vendedora entra en contacto con un cliente y después de estudiar el tema...* a) *discute una oferta*, b) *realiza una oferta*, c) *plantea una oferta*, d) *pide una oferta*.



nota 90) en relación con productos en formato cederrón. En sus semejanzas con la obra citada, *Profesionales* participa de algunos de sus mismos logros pero también de las mismas lagunas que aquél, incrementadas ahora por el hecho de que *En acción* era una obra generalista, con cierta flexibilidad para la inclusión de contenidos, algo que no sucede con *Profesionales*.

Entre los mencionados logros, cierta intuición e inteligencia para algunos de los ejercicios propuestos (aunque no exploten por completo el concepto de multimedia y sean menores que en el producto referido). Entre las carencias, en primer lugar, el tono sesgado de la obra y, con él, la dificultad para generar un aprendizaje en autonomía, o simplemente para la selección de trayectos de trabajo. En efecto, sin la articulación por Unidades que preside el libro de texto al que se asocia, el aprendiente no dispone de información acerca de qué va a encontrar en las secciones del cedé (*Comprensión auditiva, Comprensión escrita, Vocabulario y Gramática*). El hecho es particularmente grave por la falta de continuidad y dispersión de los contenidos: no sólo no se sabe qué se puede encontrar sino que es del todo imposible intuir qué puede haber en cada una de las quince pantallas de cada sección, pues se agrupan ejercicios que carecen de conexión, no responden en absoluto a una secuencia didáctica: tras completar una pantalla, el aprendiente puede encontrarse –o no, pues no sucede en todos los casos– ante una siguiente de complejidad superior para la que no dispone de la competencia ni los conocimientos suficientes. Por otra parte, es constatable la indeterminación de las secciones mismas, especialmente la de *Vocabulario*, donde existen trabajos próximos a la comprensión lectora o a aspectos gramaticales con mínima atención a repertorios léxicos...

Entendido así, el planteamiento afecta al papel mismo del cedé: ¿cuándo usarlo?, ¿es una obra de repaso al finalizar el libro de texto?, ¿es un producto que el usuario deba utilizar de modo fragmentario en determinados momentos de su aprendizaje?, ¿cuál es su relación / dependencia con el material impreso? Ninguna de estas interrogantes halla respuesta en el cedé ni tampoco en libro de texto. Con esa concepción el producto causa desconcierto y desazón a un usuario del nivel esperado (A1, aunque no declarado).

Igualmente desconcertante es el hecho de que el componente “profesional” del producto se circunscriba únicamente a lo anecdótico, concretado en muestras léxicas y argumentales, sin que hayan sido detectados otros aspectos acerca de la comunicación profesional: el cedé descarta por completo cualquier aproximación funcional, ni siquiera situacional, de las que extraer rendimiento para un curso de estas características.

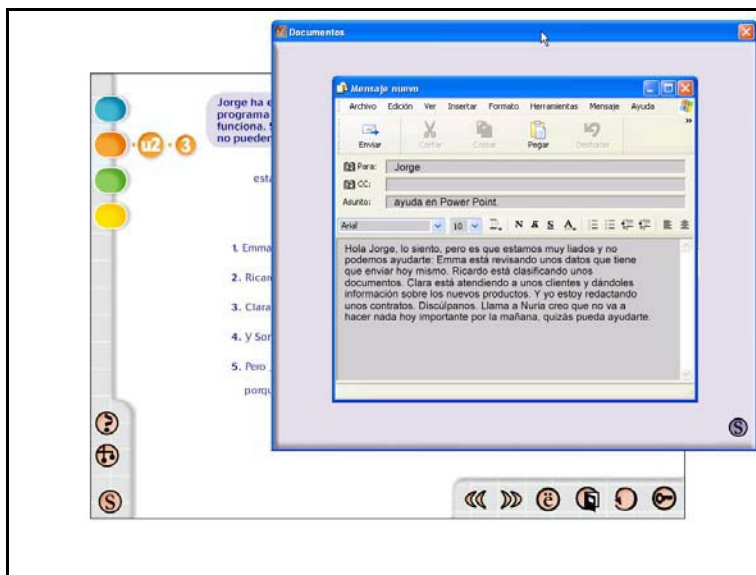


FIGURA 4.3.2.1. Uno de los ejercicios de comprensión lectora (la pantalla de texto se superpone sobre la del ejercicio). La lectura propone diversos exponentes de solicitud informal de disculpas (con muestras de cierta complejidad para el nivel y para el “momento” del cedé, como relativos con preposición o subjuntivos), pero el ejercicio se centra en una simple comprensión literal.

De las consideraciones didácticas, subrayar que el producto carece por completo de mentalidad multimedia: dispuesto con una navegación lineal (con retornos al menú principal), se concentra en textos planos, con actividades que podrían haber sido resueltas perfectamente sobre papel. El número de actividades es además sumamente reducido (lo que acrecienta la brusquedad de la falta de progresión). Si a ello añadimos ciertos conflictos de funcionamiento (errores de *script* que causan que el programa se cierre, algo poco razonable en un producto fechado en 2006, o que se establezca que el cedé actúe con un sistema operativo desaparecido cinco años antes); la falta de contextualización (compartida con *En acción*) de prácticamente todas las muestras lingüísticas; la presencia de errores en la concepción (y también en la programación) de determinadas actividades, que admiten más de una opción correcta (que el programa no acepta), en especial en los ejercicios de ordenación de los constituyentes de una frase; y la ausencia total de retroalimentación, obtendremos el retrato con una concepción didáctica obsoleta.

Aunque la enumeración haya sido sumaria, varios de los aspectos anunciados constituyen ciertamente despropósitos de primera magnitud, y la mayoría de ellos coinciden en los repertorios de lengua usados y los trabajos propuestos; y así, por ejemplo, un trabajo de comprensión auditiva de números complejos comporta el reconocimiento de varias formas de pasiva; actividades de léxico que pretenden asociar definiciones con el término definido en las que las que la definición es considerablemente más compleja... También planteamientos de notable inversión cuya resolución depende de sólo dos elementos o

bien que son irresolubles por la dificultad de las propuestas o por la indefinición de las imágenes (escasísimas en la obra).



FIGURA 4.3.2.2. El tema de la comida es uno de los que se incluyen en el cedé que no guarda relación con el mundo de los negocios. En la imagen, pantalla para asociar los ingredientes de ciertos platos con sus fotografías, si bien no es posible distinguirlos en éstas.

En este mismo sentido algunas de las propuestas dan lugar a respuestas o soluciones de difícil reconocimiento en español estándar, como sucede en el trabajo con el presente continuo (el usuario ha de completar con el gerundio más adecuado en la frase), donde las fórmulas finales son, entre otras: 1. *Emma no puede ayudarlo porque está revisando* / 2. *Ricardo tampoco puede porque está clasificando*. 4. *Y Clara está redactando*. En ninguno de esos ejemplos se incluye un complemento directo (como es esperable en español con los verbos seleccionados).

El panorama es especialmente complejo si se tiene en cuenta el pobre tratamiento del error que se lleva a cabo en el cedé, prácticamente inexplicable para un producto de esa fecha y que, además, formula todos sus ejercicios como cerrados. Con contextos insuficientes y con ambigüedades en la resolución de algunas de las respuestas, el programa permite una única opción de respuesta antes de ofrecer la solución, sin explicación ni justificación, con algún mensaje estándar que no incide siquiera sobre la corrección negativa.

Por último señalar que especialmente delicada es la inclusión de anuncios que no parecen corresponderse con la realidad. Así sucede con los siguientes párrafos que se recogen en el librito de presentación del cedé, y que aluden a los contenidos que el usuario encontrará en el mismo: *Comunicación efectiva: La comunicación en situaciones de la vida real se ilustra por medio de*

varios documentos (mapas, ilustraciones, cómics, anuncios). El usuario puede trabajar directamente sobre estos documentos y asociar los contextos específicos con las habilidades de habla estudiadas; Habilidades culturales: Se utilizan documentos originales con contenidos significativos como material de trabajo. De la observación minuciosa del producto, no puede concluirse que tales afirmaciones se ajusten a la realidad (el mapa corresponde a un ejercicio de *Comprensión auditiva* que, seguramente por error, carece de audio; las ilustraciones, como hemos apuntado son escasas e irrelevantes; los anuncios no parecen guardar en absoluto relación con la “vida real” y, finalmente, los cómics no han sido detectados).

## 4.4. Cedés no completados

Con los fines de catalogación apuntados, se enumeran a continuación los productos incluidos inicialmente en el corpus que finalmente no se han sometido a evaluación en las mismas condiciones que los anteriores, fundamentalmente debido a razones técnicas, con el detalle de las mismas y otras informaciones sobre el producto, en la medida en que ello resulte posible. Se presentan por orden alfabético.

### *ATAJO 3.0. WRITING ASSISTANT FOR SPANISH*

SEGMENTO: MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS

Autores: Domínguez, Frank; Noblitt, James S.; Pel, Wilem J.A.

Un producto editado por Heinle & Heinle Publishers en 1999, firmado por los autores mencionados, de quienes sin embargo no se especifica si su intervención guarda relación con lo didáctico o lo técnico. La primera es relativamente limitada; la segunda está notablemente más desarrollada.

*Atajo 3.0* no es en rigor un cederrón como los que se han acogido en este corpus sino que es básicamente un procesador de textos con prestaciones específicas para un estudiante de español como lengua extranjera. Las prestaciones están bien diseñadas (en tanto que adscritas a un procesador de texto) si bien se fundan esencialmente en la traducción.

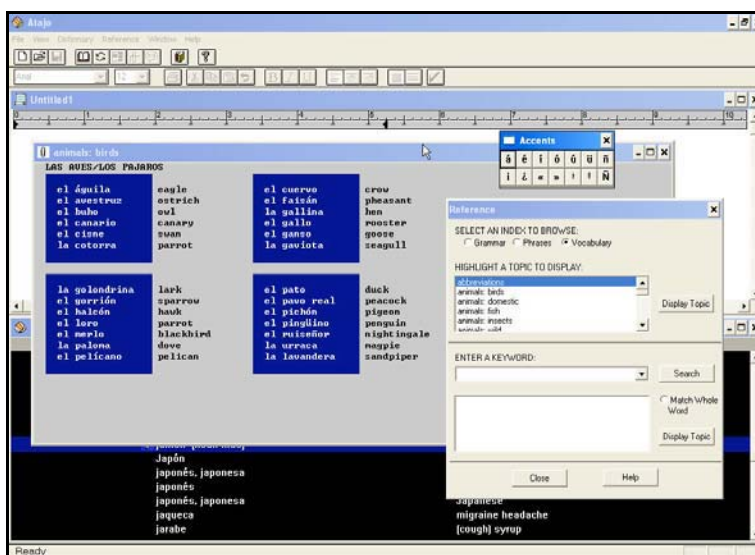


FIGURA 4.4.1. Pantallas de *Atajo 3.0*. Sobre el espacio en blanco inferior y el diccionario con audio inferior (sobre fondo negro), se han superpuesto otras opciones, en este caso la de *Vocabulario*.

En efecto, la pantalla principal adopta la forma habitual de la mayoría de los procesadores de texto, si bien incluye por defecto, un diccionario bilingüe (español e inglés) con texto y audio, que incorpora ciertas unidades lexicalizadas y algunas variaciones morfológicas. En los menús superiores (en el desplegable *Reference*) se concentran el resto de prestaciones didácticas (además de las estrictamente informáticas: fuente, tamaño, estilo, copia, etc.), que se superponen en la ventana principal. Son éstas las denominadas *Grammar*, *Phrases* y *Vocabulary*, con información exclusivamente en inglés y ejemplos en español traducidos al inglés y diversas opciones de búsqueda.

*Grammar* incluye un considerablemente amplio repertorio de contenidos gramaticales y enunciados próximos a reglas descriptivas y normativas, y en ese sentido distante a criterios de uso. Su perfil además tampoco parece ajustarse a instrumentos recurrentes para la producción escrita, el objetivo didáctico último del cedé (por ejemplo, muchos de los ejemplos son siempre frases con un marcado componente oral).

La sección *Phrases* presenta un índice de tono funcional –también extenso– en el que se acogen ejemplos (de nuevo con un perfil oral), de carácter híbrido que puede dificultar la consulta a determinados usuarios (en función de su nivel). En efecto, bajo un mismo epígrafe conviven exponentes funcionales básicos con otros que exigen un grado de competencia lingüística mayor.

Finalmente, *Vocabulary* se aproxima a los contenidos del diccionario, pero la consulta se formula asociada a piezas semánticas muy próximas (por ejemplo las series *animals: birds*, *animals: domestic*, *animals: fish*, *animals: wild*), esto es, ajena al concepto de redes léxicas. Los ejemplos ofrecidos son escasos, de irregular frecuencia, siempre se muestran desprovistos de contexto y su significado se apoya únicamente en la traducción.

En todos los casos, los constituyentes mencionados suponen principalmente una herramienta de consulta, ya que su capacidad de corrección del producto generado por el usuario se limita a lo ortográfico (no se contemplan, por ejemplo, problemas de concordancias ni de puntuación), y en este caso circunscrito a constituyentes elementales (no se reconocen, por ejemplo, los superlativos, que son recogidos como error por el *Spell Checker*, ni formas que exijan diacrítico en el enunciado redactado [Martin, 2000]).

### *¡BIENVENIDO A BORDO! LANGUAGE LEARNING FOR THE AIRLINE INDUSTRY*

SEGMENTO: MATERIALES DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Autora: Ana Gimeno. Publicada por Unicorn (Reino Unido) en 2001, con el patrocinio del programa Leonardo da Vinci de la Comisión de la Unión Europea.

Según las informaciones proporcionadas por la autora, en el momento de la publicación el programa era ya tecnológicamente obsoleto puesto que únicamente podía funcionar con entornos Windows 95 y Windows 98 (sistemas operativos que lamentablemente no he podido reinstalar en las máquinas con las que operado). El fin de las subvenciones al proyecto impidió la actualización del programa, desarrollado con *Adobe Macromedia Director* y *Authorware*, de la misma empresa.

*iBienvenido a bordo!* parece instalarse correctamente en los ordenadores en que se han realizado las pruebas, pero en el momento de arrancar el “proyector” (el mecanismo con el programa citado transmite la información contenida en el disco) indica la existencia de un problema que obliga a que el programa se cierre. Los intentos para hacerlo funcionar se han llevado a cabo desde las tres versiones en que está disponible el programa, la inglesa, la alemana y la danesa. En todos los casos los resultados han sido los mismos.

El producto se formula como un “curso elemental de español para personal de las líneas aéreas de todo el mundo” e incluye un buen número de prestaciones, según se intuye de las capacidades de los programas con los que está realizado, de las informaciones obtenidas en el folleto que acompaña al cedé, de alguno de los documentos recogidos de las carpetas “internas” del mismo y sobre todo de la propia descripción aportada por la profesora Gimeno [2002b]. El planteamiento es en sí interesante, y es lamentable que no haya podido ser evaluado. Sin embargo, y es algo infrecuente, como se ha puesto de manifiesto, se dispone de alguna evaluación con aprendientes (empleados reales de compañías aéreas, ya que el proyecto contó con la supervisión de las mismas a fin de “reconocer” como pertinentes y adecuados los mensajes –el *input*– ofrecidos). Las conclusiones son algo etéreas, pero pueden aquí para describir el producto ya que carecemos de tabla de análisis:

1. The user instructions are very useful as they are there from the very beginning, thereby speeding up the start-up process. Had they been hidden behind File, Facilities etc., they might not have been noticed.
2. Printing is quick and easy, an excellent facility.
3. Subtitles are very handy and they are easier to follow than the transcript.
4. The use of English is quite minimal, therefore causing the learner to think and learn Spanish from the beginning.
5. The pictures offer great assistance in interpreting words and phrases and avoid excessive dictionary use.
6. Each section goes into great detail and offers a good range of situations that could occur in the course of working with an airline.
7. The speed of the dialogues gives the feeling of the language being real.
8. The dialogues give a general feel to the whole language area to be studied. The situations and language

used are very appropriate to the needs of airline personnel. [Gimeno, 2002b: 54]

El cedé, de nuevo con las mismas fuentes de información, está organizado en siete situaciones cotidianas en este ámbito laboral: *The ticket desk*, *Check-in*, *Boarding gate area*, *Customer service desks*, *On board the aircraft*, *Transit / transfer desk* y *Arrivals*. Sobre ellas se articulan ejercicios (hasta un total de 270) interactivos, incluidas actividades de rol, posibilidad de grabar<sup>196</sup>, muestras de audio (detectadas en las carpetas del cedé), vinculación el producto con correo electrónico y con una página web ([www.airline-talk.com](http://www.airline-talk.com), en la actualidad inactiva). Con todo ello se persiguen unos objetivos de excelente consistencia didáctica y que entendemos que pueden ser extrapolables a los criterios de confección que, más arriba, presidían *Vida Urbana* (véase 4.1.38.):

1. promoting *relational learner responses* to all the tasks that make up the entire course – where the components have been integrated into a coherent whole and each part contributes to the overall meaning (understanding as appreciating relationships);
2. avoiding learner responses which arise from tasks not being carried out appropriately because the learner has not understood the point (therefore no language retention takes place);
3. avoiding learner responses which arise from only one or a few tasks being understood and used (therefore only isolated language components are acquired);
4. avoiding responses which arise from several aspects of the task being acquired but treated separately (therefore language components are acquired but no relationships made). [Gimeno, 2002b: 56]

Con ello, una concepción metodológica híbrida que se asienta en los siguientes presupuestos:

the courseware combines several interrelated teaching approaches; from the more LSP-oriented approaches such as the functional / notional approach, through the more traditional language form approach that primarily focuses on structures, to a more contextual approach. Among the approaches that were applied to determine the course design and structure, the functional / notional approach allowed us to specify the desired learning outcome in terms of language functions (e.g. making a request, advising a passenger on how to proceed), general as well as specific notions (e.g. duration, location), and rhetorical skills (e.g. extracting information from a dialogue). The language form approach helped to shape the structures that were present in the language functions in order to achieve learner awareness as to the linguistic forms being used, and the contextual approach enabled us to determine the situations in which the functions, notions and structures were embedded. [Gimeno, 2002b: 52]

---

<sup>196</sup> Posiblemente, y tratándose de la misma autora, las actividades de rol y las de grabación pueden adquirir una formulación semejante a la de *Vida Urbana*, que en la tabla y descripción correspondientes se catalogan como significativas, esto es, una práctica oral razonada y razonable.



## COMPRENDER EN ESPAÑOL

SEGMENTO: MATERIAL PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS / ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

Autora: Vázquez, Graciela / Proyecto Adieu

Editorial Edinumen, 2002

A partir de una investigación dirigida a analizar las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes universitarios europeos de intercambio se publicaron diversos materiales en soporte impreso (sobre escritura académica, discurso escrito académico y discurso oral, también académico) y también este cedé, que incide –con su capacidad de albergar audio y vídeo– sobre el *discurso oral*. Se aborda en él, la comprensión auditiva y visual de clases magistrales, con un importante énfasis declarado sobre los aspectos socioculturales y las estrategias que intervienen en la docencia – discencia en una universidad española. Y en ese sentido se encuadran segmentos de la obra como la comunicación no verbal, matices fónicos del discurso académico, reflexiones interculturales o la toma de apuntes. Existe un esfuerzo de configuración por incluir material real, aunque no necesariamente natural (extractos de clases filmadas) y una voluntad por abordar el componente estratégico, a pesar de que por lo general buena parte de las presentaciones se saldan con provisión de conocimiento explícito. No obstante, la decisión de excluir esta obra del corpus de los cedés sometidos a análisis obedece a sus muestras de lengua: el catálogo editorial sitúa a los destinatarios potenciales entre C1 y C2 (y añade también “estudiantes nativos”). En efecto, por esa razón no ha sido posible encajar el producto como una obra de aprendizaje del español como lengua extranjera, pues de hecho las informaciones aportadas pueden escapar incluso a la competencia de un estudiante universitario nativo.



FIGURA 4.4.2. Menú general de *Comprender en español*, organizado por áreas temáticas (entre las que no se incluyen contenidos “científicos”). Dado su carácter especializado, los usuarios pueden desentenderse de disciplinas que les son ajenas.

## *ENCUENTROS EN ESPAÑOL*

SEGMENTO: CURSOS

Autores: Spinelli, E., & Rosso-O'Laughlin, M.

Harcourt College Publisher, 1997 (consultada la 4ª edición fechada en 2000)

El funcionamiento de este cedé ha resultado prácticamente imposible. Tras una instalación correcta en la que no se informa de problemas (fue ejecutada únicamente en Windows a pesar de que el producto se comercializaba como compatible con los antiguos sistemas operativos de Macintosh), los errores en las operaciones con el mismo han impedido su análisis. En el primer uso se informa de que no se encuentran determinados módulos, pero se permite seguir con el uso. A partir de ese momento las anomalías se suceden, entre ellas la continua aparición de mensajes en los que se solicita al usuario la grabación, superposición de ventanas de vídeo que se cierran a los pocos instantes y fallos similares, inadmisibles para un producto editado en el año 2000. La ingeniería informática es pues dudosa y así lo atestigua Álvarez-Torres [2001], quien detectó errores de funcionamiento severos en su revisión del producto.

*Encuentros* es un producto para estudiantes iniciales norteamericanos (el registro del usuario se hace sobre una reproducción de un pasaporte de los Estados Unidos) concebido como "aventura interactiva". De la visita realizada se percibe un producto con un importante peso del inglés y con estructuras de retroalimentación estadística (han aparecido ventanas con datos sobre las actividades realizadas), *inputs* audiovisuales y posibilidades de grabación (repetición). Lamentablemente, los mencionados errores no han permitido contrastar las anotaciones de Álvarez-Torres [op. cit.], quien refiere como aspecto relevante el *feedback* ofrecido en el producto, si bien, como he apuntado arriba, muchas de estas reseñas acostumbra a ser más entusiastas que razonadas.

## *ESPAÑOL ESCRITO EN ÁMBITOS LABORALES*

SEGMENTO: MATERIALES DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Autores: Concepción: José L. Rodríguez Illera, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky; Programación: Eulalia Guiu; Contenidos: Rocío Barrios, Mireille Bilger, M<sup>a</sup> Delia Castro, Marina Formissano, Ana Riera, Francesca Rossi y Ana Teberosky.

*La indicación de la autoría sólo se encuentra en el "interior" del cedé (no se ha detectado en las referencias / fichas bibliográficas consultadas).*

Publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y la Editorial Difusión, 1996, bajo el Programa lengua de la Unión Europea.

Las razones de la no inclusión de este producto son principalmente dos. La primera, de orden técnico. El cedé fue originalmente diseñado para funcionar únicamente con máquinas Macintosh, un rareza (que ya sucedía con un producto de la misma editorial: *En clave de sol*) en el panorama de los ordenadores en el año 1996, con escasa penetración en entornos domésticos o escolares fuera de los Estados Unidos, si bien la decisión puede explicarse porque en aquellos años los sistemas de navegación intuitivos estaban más desarrollados en estos sistemas que en los pecés. También los programas de autor disponibles eran (*Hypercard* y similares: *Supercard* es el empleado aquí) más accesibles a esos sistemas. Con esa configuración *Español escrito en ámbitos laborales* no funciona en los sistemas operativos actuales de Macintosh, pero fue probado en una máquina híbrida capaz de actuar con sistemas anteriores en la que funcionó, aunque de forma extremadamente lenta.

La segunda razón, concluyente en mi opinión, es que el cedé no parece, en rigor, un producto para la enseñanza del ELE, a pesar de que así se afirme en algunos pasajes de la *Guía didáctica* que, en formato .pdf, alberga el producto.

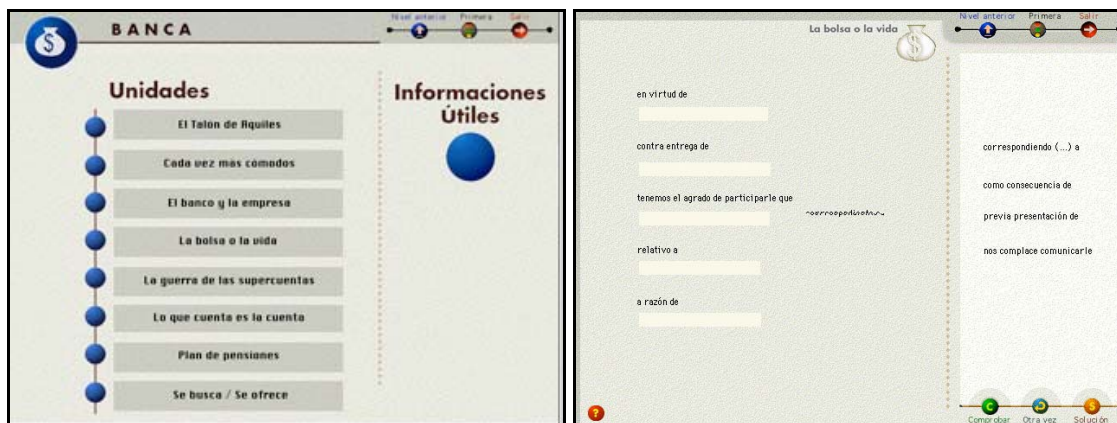
*Español escrito en ámbitos laborales* se articula en dos partes; la primera, un documento “tradicional” en formato .pdf de 229 páginas (imprimible y “externo” a la navegación del cedé) que contiene algunas indicaciones de cómo abordar el mundo de la correspondencia laboral y un amplio repertorio de modelos y ejercicios en formato “papel” (en la medida en no se puede interactuar con ellos con el teclado ni con el ordenador). Las características de este documento lo hacen inalcanzable a un aprendiente de español como lengua extranjera, tanto en lo que se refiere al propio “discurso docente” como a la metalengua usada para las explicaciones gramaticales (algo conservadoras y próximas a lo estructural) pasando, por supuesto, por la lengua de los ejemplos, esto es, de las variadas muestras de textos laborales, donde se presentan hasta treinta modelos desde la carta de reclamación o el currículum vitae al “anuncio de feria” (sic). En ninguno de los casos esa inversión en lengua tiene actividades capacitadoras referidas a la propia lengua; todo lo más a los modelos textuales ofrecidos.

La segunda parte consta de una serie de documentos estáticos y un conjunto de ejercicios en la pantalla del ordenador, organizados del siguiente modo: el menú principal se distribuye entre la sección denominada *Tópicos de escritura* (un compendio complejo de informaciones gramaticales, morfológicas, relativas a los signos de puntuación, etc.): desde un listado el usuario accede, sin otro criterio que el gramatical, al contenido deseado, que aparece a la izquierda de la pantalla (con frecuencia el texto es denso y por ello las condiciones de visualización, deficientes). Por lo demás, y como ya he apuntado,

conviven las informaciones puramente normativas con ciertos ejemplos de uso, con una metalengua difícil en la mayoría de los casos. La segunda sección se denomina *Textos modelo*, y aborda hasta treinta modelos variados de textos laborales sin que se ofrezcan herramientas para la comprensión lingüística ni tampoco para la aprehensión de mecanismos (gráficos, retóricos, socioculturales, de ordenación y lingüísticos en un sentido amplio) presentes en los mismos. La tercera sección del menú principal es la única en la que puede intervenir el usuario. Se denomina *Áreas Temáticas*, y se reparte en cinco: *Banca*, *Administración*, *Transporte*, *Turismo* y *Publicidad*. Siguiendo un orden jerárquico marcado, que da lugar a una navegación lineal poco atractiva, cada una de estas áreas deja paso a ocho subsecciones de título algo críptico por su sutileza en muchos casos: *Banca* se compone de *El talón de Aquiles*, *El banco y la empresa*, *La bolsa o la vida*, *La guerra de las supercuentas*, *Lo que cuenta es la cuenta*, *Plan de pensiones* y *Se busca / se ofrece*; bajo *Administración* se encuentran *La comunicación va por dentro*, *Prever para proveer*, *Año tras año*, *A trabajar se ha dicho*, *Relaciones externas*, *Relaciones con clientes*, *Vida social* y *iSe levanta la sesión!*; *Transporte* incluye *Importa exportar*, *La mar de rápido*, *La mejor vía*, *Pagaremos con pagaré*, *Protección tal*, *Seguro que llega seguro*, *Todo va sobre ruedas* y *Vamos volando*; *Turismo* se reparte entre *Buen viaje*, *Descanso en vacaciones*, *Hotel dulce hotel*, *¿Quién ofrece más?*, *Un mercado rentable*, *¿A dónde (sic) vamos?*, *¿A dónde (sic) volamos?* y *iQué pequeño es el mundo!*; finalmente, *Publicidad* dispone de las subsecciones tituladas *Anuncie turismo*, *Comer distinto, saber comer*, *Congresos con gracia*, *Convenciones convincentes*, *De feria en feria*, *En campaña*, *Publicaciones públicas* y *Vamos de feria*. Cada una de esas subsecciones, a excepción de la última, ofrece la activación de una ventana opcional denominada *Informaciones útiles*, con un repertorio de datos exhaustivo sobre la realidad española en general y el área temática en particular, desde tipos de trenes en España, direcciones del INEM o contratos para personas discapacitadas, costes, fletes y cédulas, además de datos sobre la IATA y la OACI; todo ello viene a refrendar que los contenidos del cedé están más próximos a un hablante nativo o de competencia de nativo que a un aprendiente de español.

Siguiendo ese recorrido vertical, las subsecciones mencionadas se abren al repertorio de actividades (francamente limitado entre los contenidos del cedé), que se estructuran siempre de la misma manera: *Reconocer*, *Completar*, *Reordenar*, *Producción parcial* y *Producción total*. Los títulos de los epígrafes pueden parecer sugerentes y reflejar un enfoque razonable. Sin embargo, la realidad es otra, ya que la pobreza de medios técnicos y posiblemente de soluciones técnicas es decepcionante. La serie *Reconocer* se funda comúnmente en asociaciones de fórmulas lexicalizadas en los registros laborales, muy parecida a la denominada *Completar*; *Reordenar* es posiblemente el único tipo de ejercicio que implica la comprensión global de un texto (se trata, en efecto, de ordenar los párrafos). En ninguno de los casos hay apoyos a las acciones del estudiante, simplemente

una indicación en la pantalla de que la resolución del ejercicio no es correcta). Con todo, la decepción didáctica (si tenemos en cuenta el título de la obra), son las dos series de actividades finales (que no se diferencian más que en la extensión del texto, de acuerdo con las instrucciones recibidas). En ambos ejercicios el usuario, en efecto, escribe, pero la única interacción que recibirá es la posibilidad de imprimir su texto (y consultar –en pantallas que se superponen– modelos y otras informaciones contenidas en los *Tópicos de escritura*). Nada que no se pueda hacer, y con mejores garantías, sobre un papel.



FIGURAS 4.4.3. y FIGURA 4.4.4. Pantallas de *Español escrito en ámbitos laborales* capturadas durante su funcionamiento en un ordenador Mac con doble sistema operativo. A la izquierda, submenú que precede a los ejercicios. A la derecha, actividad de la serie *Reconocer*, en realidad un simple ejercicio de asociar fórmulas lexicalizadas en el español laboral.

## LET'S LEARN SPANISH!

SEGMENTO: MATERIAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Desarrollado en 1996 por la empresa SoftKey multimedia<sup>197</sup>, el cedé ha funcionado correctamente en Windows (a pesar de que se propone para el sistema 3.1) pero no en Macintosh (resulta incompatible con los sistemas operativos actuales). La razón fundamental para no incluirlo como objeto de análisis es que la obra se presenta únicamente como un diccionario gráfico muy limitado, con un reducido número de actividades, que puede ser descrito aquí, sin necesidad de recurrir al detalle de las tablas de análisis.

El cedé se orienta preferentemente a niños, incluidos los que no han aprendido a leer, y por ello apuesta por un gran despliegue visual, atractivo aunque a menudo con una gran sobrecarga cognitiva. Sus contenidos se presentan en diversas láminas temáticas: *E/*

<sup>197</sup> No hay referencias a la autoría didáctica del producto, aunque sí detalles de los autores de la programación, la narración, los dibujos, el diseño, la música, etc.

*mundo* (con piezas léxicas como la selva, el desierto, la isla, etc.), *En el mar*, *La oficina del médico*, *La clase*, *La gasolinera* (mecánica en general), *En la pista de despegue*, *El correo* (la estafeta de correos), *La plaza mayor* (paisaje urbano), *El espectáculo* (teatro y música), *La oficina del dentista*, *En el campo* (vocabulario de la granja, fundamentalmente), *El desván* (mayoritariamente léxico relacionado con objetos domésticos, preferentemente con los juegos), *El aeropuerto*, *En un restaurante*, *En el jardín zoológico*, *El supermercado*, *La ciudad* (vocabulario de servicios urbanos) y *El banco*. En consonancia con muchos otros programas educativos para niños, al pulsar sobre segmentos de las láminas, el usuario puede oír la palabra en español mexicano (y opcionalmente también en inglés) al tiempo que aparece su forma escrita; una vez reproducido el audio en cuestión, el dibujo suele cobrar animación en formas variadas (bailes, transformaciones, etc., comúnmente humorísticas). Se trata de un tipo de presentación divertida pero que no necesariamente contribuye a la retención del léxico: la distracción es notable, la duración de la animación también lo es (y bloquea cualquier otra acción) y el número de ítems por lámina es considerablemente alto, con la consiguiente sobrecarga visual. El programa puede ofrecer igualmente los repertorios léxicos en forma de diccionario (con audio en español y traducción –también con audio en inglés–). La opción no se ajusta a aprendientes que no saben leer, y resulta comprometida para aquellos que sí saben (adolescentes), pues sus contenidos son muy infantiles.



FIGURA 4.4.5. y FIGURA 4.4.6. Las dos áreas de trabajo principales del cedé.  
 En la lámina de la izquierda se observa el recargamiento visual (al que se añade el auditivo y la animación).  
 En la pantalla de la izquierda se detectan algunas de entradas léxicas de baja frecuencia, como *telón*, *témpano* o *tentáculo*.

Además de lo mencionado, el principal problema de *Let's Learn Spanish* es la selección léxica en sí, y en su relación con el usuario meta. *La aguja hipodérmica*, *las agallas*, *el aduanero*, *los cavernícolas*, *el compartimento de flete*, *la cota de mallas*, *las escamas*, *la giba*, *el glaciario*, *el guardalodo*, *la hormigonera*, *la intersección*, *la llanta* (y *la llanta reventada*), *el matasellos*, *la nebulosa*, *la pastinaca*, *la portilla*, *el pterodáctilo*, *el tigre de*

*dientes de sable, el yunque...* son algunos de los ejemplos que aparecen en las láminas y el diccionario del programa, junto con otros de frecuencia y accesibilidad mucho más razonables.



FIGURA 4.4.7. Presentación de una de las pantallas de actividades (*matching pairs*), nuevamente con un vocabulario de escaso rendimiento.

Las actividades, por otra parte, son muy reducidas. De hecho, se reducen a un único modelo. Después de haber explorado una serie de palabras de una lámina, el usuario tiene la posibilidad de acceder a un proyector de diapositivas virtual donde aparecen tres de las palabras de la lámina y una serie de dibujos: el usuario deberá asociar el audio (correspondiente a una de las tres palabras con el dibujo adecuado). Si consigue completar todos los dibujos, desvelará una animación escondida en el fondo.

### *PRIMER PLANO 3. LITERATURA Y ARTE*

SEGMENTO: CURSOS

Autores: Rui Pérez García, Germán; Aguirre Beltrán, Blanca; García Cabrero, José Carlos; Román Mendoza, Esperanza

Tercera entrega de la serie *Primer plano* publicada por la editorial Edelsa, en este caso en 2002 (simultáneamente a las anteriores). La obra incluye un cambio de autoría que supone también un cambio de concepción técnica, que se salda como un auténtico desastre, técnico y pedagógico (sin cohesión didáctica ni de ningún otro tipo con la serie).

El volumen se incluye en este apartado porque no ha respondido normalmente a ninguna de las pruebas efectuadas, a pesar de que su arquitectura se funda en lenguaje .html que se visiona –se debiera visionar– como página web en cualquier navegador estándar. Las pruebas se han realizado tanto en sistemas operativos Mac como en Windows, y en ambos casos alguna aplicación tipo Flash<sup>198</sup> parece bloquear el acceso a las restantes páginas .html. El conflicto se anuncia con un mensaje acerca de la configuración del sitio que remite a la página oficial de Macromedia y que en todos los casos escapa a los conocimientos de un usuario medio, y seguramente a las autorizaciones y privilegios sobre un ordenador emplazado en un entorno escolar.

Se ha intentado la navegación desde la carpetas del disco para omitir la página conflictiva, pero han aparecido otros problemas, algunos de una aplastante ingenuidad informática. En el caso de los ordenadores Mac, las dificultades han surgido por la incompatibilidad conocida de reproducción de los vídeos con formato .wmv: para lograrlo es necesario disponer de *software* adicional. No se ha considerado razonable una instalación tan agresiva para conseguir el funcionamiento del disco. En el caso de Windows, y por razones desconocidas, la apertura de los vídeos, exige la instalación de la última versión de Windows Media Player y la verificación –la política más reciente de Microsoft contra la piratería– de todo el sistema Windows de la máquina. Igualmente no se ha considerado precedente este tipo de instalación... Por lo demás, vale la pena recordar que no es la primera vez que el equipo –o parte de él– del Laboratorio de Ingeniería Didáctica e Ingeniería Lingüística (LIDIL) capitaneado por Germán Ruipérez genera un producto altamente defectuoso (véase 4.1.11., aunque entonces la responsabilidad podría atribuirse a la fecha de publicación).

Los datos siguientes proceden de la observación de los archivos del disco, fuera de su ejecución. Por esa razón no se prevén errores relacionados con la navegación, pero alguna de las informaciones podría resultar incompleta.

La primera información destacable es que el cedé no adquiere la dimensión de curso (al menos en la medida en que lo procuraban los volúmenes 1 y 2). Su índice revela una estructura simple: seis episodios (y uno introductorio) con un vídeo “base” cada uno de ellos, que acogen las siguientes situaciones / informaciones: *La entrevista*, *De paseo por Madrid*, *La prensa en España* (el único no situacional), *En un restaurante*, *Los problemas de la vivienda* y *La Universidad*. Cada uno de esos vídeos cuenta con unos ejercicios

---

<sup>198</sup> Sorprendentemente, esa aplicación no parece ser relevante en el funcionamiento del cedé, según se desprende del análisis de las carpetas y sus archivos (fuera de la ejecución del disco); podría ser únicamente la animación del logotipo de la editorial, situado precisamente en la página de acceso.



(*Ejercicios sobre el vídeo base*), compuestos por una o dos series: verdadero / falso, elección múltiple en opciones desplegadas o escritura cerrada, todos ellos fundados en la más enojosa literalidad, por lo demás cuestionable, como veremos abajo, y en una corrección rígida). La tercera y última sección se asienta en lo “cultural” (no en vano esta entrega de *Primer plano* responde a *Literatura y arte*). Los temas abordados, sin vinculación detectada con el episodio en el que se inscriben, son los siguientes: *La literatura española desde la Guerra Civil*, *La literatura española de los últimos cincuenta años*, *El camino de Santiago*, *Literatura y cine*, *Literatura de mujeres*. *Los premios literarios* y *Arquitectura renacentista en España*. En todos los casos, un nuevo vídeo (procedentes mayoritariamente de los programas educativos de la UNED, con entrevistas, reportajes o disertaciones académicas) y una colección extensa de textos de tono densamente enciclopédico, sobre los que se articulan algunas preguntas / actividades, no de comprensión estricta sino de conceptual, esto es, asumiendo que todo lo leído ha sido comprendido sin problemas. En algunas ocasiones esas preguntas / actividades requieren de “investigaciones” en internet.

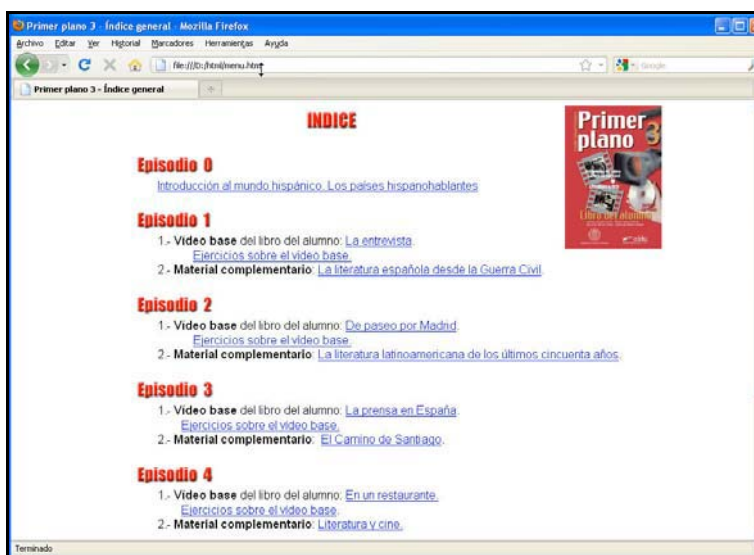


FIGURA 4.4.8. Menú inicial de *Primer plano 3*, abierto desde sus carpetas sobre un navegador estándar.

Profundizando en el material seguimos constatando el dislate que representa esta obra. Los vídeos “base” corresponden a filmaciones propias, y son las mismas que las empleadas por el LIDIL en su *enREDando*, las andanzas de una estudiante alemana en España, con una competencia oral de nativa culta (vocabulario, dicción, gramática) pero con unas carencias socioculturales ridículas (relevantes en la medida en que el cedé se ocupa de lo cultural). El material carece de toda verosimilitud e incorpora muestras de lengua que vulneran todas las máximas conversacionales, hasta el punto de parecer una lamentable

caricatura. De ahí, como apuntaba, que las baterías de preguntas de comprensión carezcan de solidez y sensatez.

Los vídeos que incorpora el segmento cultural se sitúan en el otro extremo: se trata de documentos académicos auténticos, medianamente espontáneos, con algún defecto de sonido, pero en absoluto concebidos o seleccionados para un estudiante intermedio de ELE. No se propone ninguna actividad de ningún tipo para ellos, con la que el usuario pueda aproximarse a la comprensión (ni siquiera en agotadores –y aburridos– fragmentos que superan los ocho minutos de duración). Lo dicho es perfectamente extrapolable a las lecturas: conjuntos de informaciones enciclopédicas que desbordarían a cualquier estudiante, incluso a los interesados en el tema, todos ellos sin adaptación al lector esperado, que se enfrentará además con una navegación enojosa.

No es misión de este estudio analizar los libros de texto sino únicamente la vinculación del material impreso y el disco. Difícil encaje en este caso: el libro mantiene un corte tradicional con el reparto y contenidos más o menos previsibles para el nivel, y también en el perfil general de la obra (reaparece aquí el predominio de exponentes ya mencionados). Únicamente la sección *Multimedia* al final de cada lección apunta a las consabidas *Tareas en internet* (véanse 4.1.24. y 4.1.25.) y, explícitamente, a *Tareas con el CD ROM*, una breve serie de preguntas cuya respuesta se debe localizar entre los textos del cedé. El trabajo con los vídeos “base”, siempre al inicio de la unidad del libro, se retoma del la cinta de vídeo convencional, y en cualquier caso se detecta que los ejercicios propuestos en el vídeo y en el cedé para esos vídeos son idénticos, lo que resulta nuevamente descorazonador.

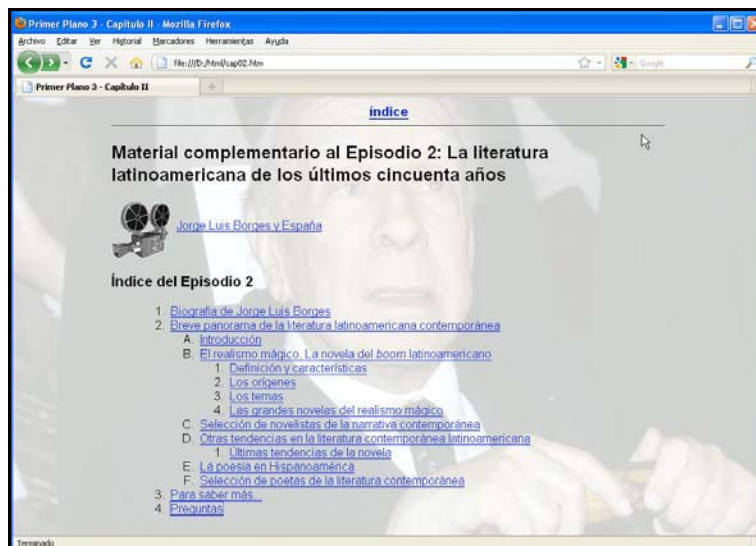


FIGURA 4.4.9. Apariencia del menú de informaciones culturales: cada hipervínculo da paso a textos densamente informativos, inapropiados para un estudiante intermedio de ELE.

#### PRIMER PLANO 4. ÁMBITO PROFESIONAL

SEGMENTO: CURSOS

Autores: Ruipérez García, Germán; Aguirre Beltrán, Blanca; García Cabrero, José Carlos; Román Mendoza, Esperanza

Fechada en 2003, la fecha más tardía del conjunto, esta cuarta y última entrega de la serie *Primer plano* se inscribe en esta sección por diversos motivos. La primera es que persisten algunos<sup>199</sup> de los conflictos detectados en el caso de la anterior (sobre todo los referidos a la reproducción de vídeos, aunque se detectan también algunos enlaces rotos, al menos en la lectura en los navegadores asociados con Macintosh), además se quiere preservar la continuidad con la autoría (las referencias a la obra anterior aparecen aquí más próximas) y se constata –al igual que en la anterior– una notable distancia con el material impreso.

*Primer plano 4* se articula de nuevo como un conjunto de páginas web, y como tal, con una navegación jerárquica, no demasiado cómoda para el usuario, que debe desplazarse adelante o hacia atrás con su navegador (hacia el índice o el episodio de partida) y también completar desplazamientos verticales (las pantallas de los cedés conservan un mejor encaje con las de los ordenadores, algo que no acostumbra a pasar con las páginas web). El responsable, en parte, de todo ello es el programa de autor con el que se han elaborado las áreas “interactivas”, que dispone siempre los ejercicios de forma secuencial, a modo de páginas. Tal programa no es otro que *Hot Potatoes*, lo cual constituye una auténtica sorpresa por ser un programa no esperado en un formato cederrón –suele acomodarse (así lo hemos apuntado) a espacios de internet– y sobre todo por ser considerado como un *software* notablemente limitado, recomendado para docentes inexpertos, no profesionales, pero insólito para un organismo como el Laboratorio de Ingeniería Didáctica e Ingeniería Lingüística.

La estructura del volumen es similar a la previa: un vídeo “base”, unos ejercicios dedicados a la comprensión del mismo y, en lugar de textos culturales, lo que se denominan *Ejercicios interactivos*, en los que tienen cabida piezas estrictamente gramaticales junto con modelos textuales de cartas o documentos similares, próximos a usos profesionales. En efecto, los seis episodios se reparten entre las siguientes situaciones: 1) *Primeras impresiones* (primer contacto de un profesional –de nuevo un alemán con dominio

---

<sup>199</sup> El conflicto con la página de entrada parece estar resuelto, de modo que la navegación es posible, aunque topa con los problemas de reproducción de los vídeos que se apuntan.

impecable del español– con su área de trabajo en Madrid), 2) *Primer día en la empresa*, 3) *En el banco*, 4) *Productos y servicios*, 5) *Reuniones de negocios* y 6) *Viaje de negocios*.

Los vídeos mencionados son de producción propia, y si bien son algo más razonables que los iniciales de *Primer plano 3* siguen presentando severas inconsistencias: intercambios rígidos con baja adecuación sociopragmática, pero sobre todo demasiado obvios, inmediatos, para un curso de perfeccionamiento como éste: al margen de otros exponentes, poco elaborados<sup>200</sup>; en muchos casos, el *input* se centra en saludos y presentaciones, cómo concertar una cita (fechas y horas), deletreos, etc., en unos entornos situacionales también obvios (de hecho parte del material audiovisual de *Primer plano 1*, también ubicado en el sector de los negocios, resulta más complejo que éste).

El trabajo de comprensión sobre estos vídeos se articula en dos segmentos: una serie de preguntas breves que persiguen una captación selectiva y, por otra parte, un denominado “repaso” de los verbos (tres pantallas en la obra), pronombres (una pantalla), preposiciones (una pantalla) y léxico (dos pantallas), un modo de ofrecer la transcripción del fragmento articulada sobre comprensión lectora y ese trabajo gramatical y/o vocabulario. En ambas secciones, el cedé se sirve de los modelos generados por *Hot Potatoes* (selección múltiple, selección desplegable, escritura en huecos) y también de algunas de las prestaciones del mismo, como proporcionar “pistas” o cierta retroalimentación, además de la indicación del porcentaje de aciertos. Algunas de las pistas se mueven en las formulaciones por defecto del programa: ofrecer la primera letra de la solución, una ayuda a veces irrelevante, como cuando se pretende completar las preposiciones y la requerida es la preposición *a*, o cuando se duda de una terminación verbal y la pista consiste en ofrecer la primera letra del lexema, sobre la cual, obviamente no hay dudas. Otras, en cambio, responden al diseño de los propios autores – programadores, y adquieren entonces un tono sensiblemente estructural (por ejemplo, en el caso de los ejercicios con verbos, la primera indicación que recibe el usuario, si así lo solicita, es la persona y el número –y en ocasiones el tiempo<sup>201</sup>– y la segunda es la consabida primera letra, a pesar de que el infinitivo ya aparece en pantalla). Al margen de

<sup>200</sup> El vídeo correspondiente a la unidad 2, por ejemplo, presenta en pantalla exclusivamente un aburrido e inútil listado de nombres y apellidos supuestos y sus cargos y funciones en una empresa (ficticia).

<sup>201</sup> Considerando que los ejercicios que se basan en la transcripción provienen de un diálogo, no es infrecuente que la forma verbal más común sea el presente de indicativo, lejos de un curso avanzado como es éste.

Por otra parte, en ocasiones, las indicaciones resultan confusas, como, por ejemplo, informar de que se debe escribir es un “verbo irregular” en un enunciado en el que son posibles tanto *vea* como *verá* (3. 16). Por el contrario, en casos como el trabajo con el léxico, las indicaciones suelen orientarse hacia la definición, el parafraseo o sinónimos, y resultan más útiles para consolidar el aprendizaje.

estas reflexiones, es justo señalar que el trabajo inicial de comprensión auditiva queda absolutamente desvirtuado. Por lo que respecta a la retroalimentación, se mantiene también en parámetros estándar, esto es, sin esfuerzo alguno por parte de los autores, ya que los mensajes que ofrece *Hot Potatoes* son enteramente programables, capaces por tanto de brindar una respuesta relacionable con la decisión del usuario.

El repertorio amparado bajo el epígrafe *Ejercicios interactivos* es mucho más amplio, aunque los presupuestos didácticos son muy semejantes. El menú de esta sección se conforma en tres bloques en cada uno de los episodios: *Vocabulario y comunicación* (el más extenso), *Verbos* (y otras categorías gramaticales) y *Comprensión escrita*. El *input* que articula ahora la propuestas se acerca ahora más al nivel esperado de los aprendientes meta, sin embargo el conjunto recae en un tono marcadamente estructural, condicionado por las limitaciones del programa y sus modelos preestablecidos, asumidos posiblemente sin demasiada reflexión. Eso es lo que sucede, por ejemplo, con los ejercicios que exigen la ordenación de las palabras de ciertas frases (por lo demás extensas, como si se quisiera así señalar el nivel avanzado), que con frecuencia admiten más de una colocación correcta (y tanto más si el que la ejecuta es un estudiante de nivel avanzado): el programa no admite otra solución que la almacenada. Lo mismo sucede con otras propuestas que pueden ser atribuidas tanto a la debilidad del programa de autor como a la selección o redactado de los enunciados con los que se operará.

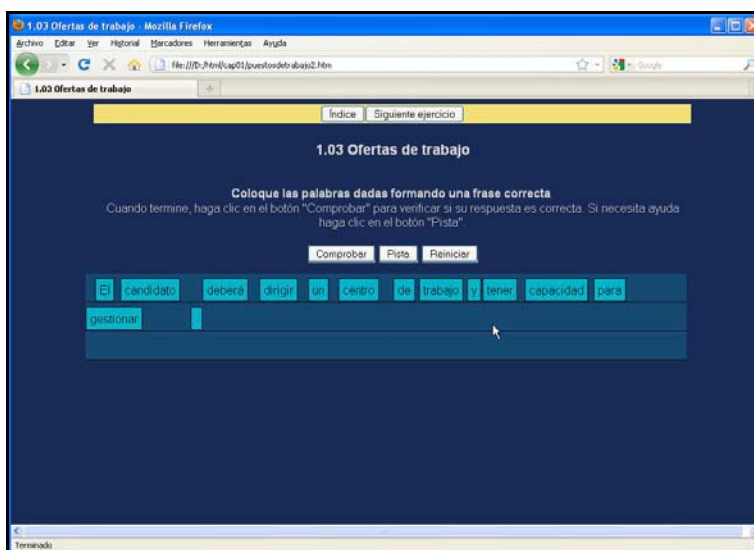
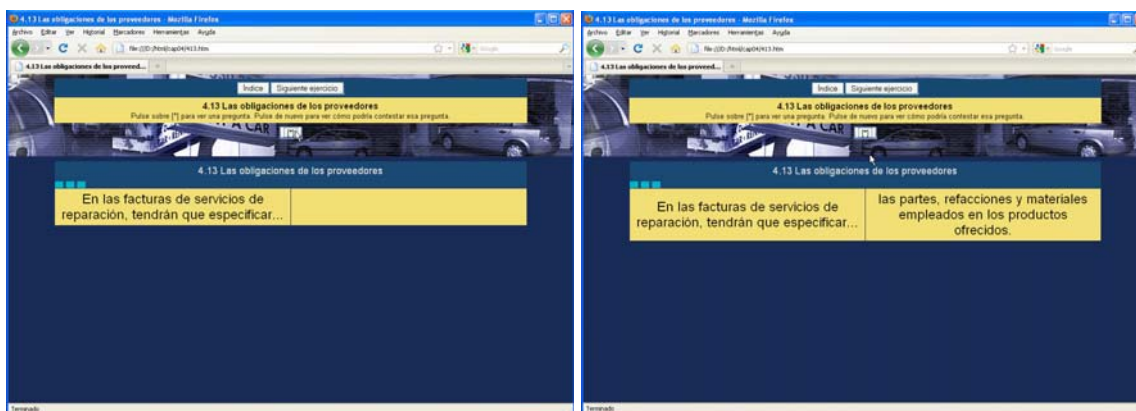


FIGURA 4.4.10. Uno de los muy numerosos ejercicios de ordenación propuestos en el cedé. La opción, aceptable, *El candidato deberá dirigir un centro de trabajo y tener capacidad de gestionar* es rechazada por el programa, que sólo reconoce *El candidato deberá tener capacidad de dirigir y gestionar un centro de trabajo*, un redactado sin duda perfectamente válido, pero cuyas diferencias con respecto al primero se le pueden escapar al usuario.

A falta de *input* auditivo en ese segmento, el predominio obvio es el la lectura, tanto de enunciados breves como de textos extensos, todos ellos con un marcado registro especializado en lo profesional (en los negocios). Posiblemente la capacitación que ofrece el cedé pueda resultar insuficiente para las características léxicas, gramaticales, sintácticas, retóricas y, por supuesto, sociopragmáticas (ésta, enteramente olvidadas, al margen de datos) de los enunciados.



FIGURAS 4.4.11. y 4.4.12. Ejemplos de pantallas pasivas: el usuario no debe hacer nada aparte de intuir la posible continuación del enunciado de la izquierda, que se muestra a continuación. Se trata de ejemplos ya aparecidos en pantallas previas y en las que se le ha exigido –entonces sí– al usuario que los relacione. Por otra parte, en éste y en otros casos se detecta un vocabulario complejo, poco desarrollado en la obra.

Insistiremos, por último, en la descompensación entre el segmento *Vídeo base* y *Ejercicios interactivos*, y, de nuevo, en la difícil relación del cedé con el material impreso, mucho más canónico.

## 5. ANÁLISIS DEL CORPUS: COMPARACIONES

Se abordan en este capítulo datos cruzados obtenidos de la comparación de las tablas, y que se entiende que pueden vehicular las conclusiones finales de este trabajo, en tanto que son los que responden a la pregunta de trabajo: ¿Cuáles son las características de los productos actualmente comercializados / disponibles para la enseñanza / aprendizaje del ELE y en qué modo esas características se ajustan o no –o se pueden ajustar– a la realidad metodológica de esta docencia? Para ello se aportan datos cualitativos y también valores estadísticos generales, que sea sustentan en los primeros.

Se incidirá principalmente en el segmento de “cursos” (4.1.), el más homogéneo, y suficientemente representativo, aunque no se descartan las comparaciones posibles entre y con los materiales complementarios, menos cohesionados, y por ello candidatos a introducir distorsiones en las conclusiones referidas a aquéllos.

Se quiere atestiguar en primer lugar que a pesar de las limitaciones de diseño anunciadas al principio de esta investigación las tablas se han mostrado como una herramienta suficiente y razonablemente útil para el análisis perseguido, aun teniendo en cuenta las características de las obras analizadas, incluidos los cursos, que han resultado diversas (y en ocasiones dispersas). Se considera que cada una de las tablas reúne información pertinente para determinar el perfil didáctico de la obra analizada, ilustrado con las observaciones del capítulo 4.

En una primera aproximación, se determina que sólo de un porcentaje muy bajo de obras se han podido completar todas las tablas (al margen de los resultados específicos que las mismas arrojan y sin emitir juicios de si ello es positivo o negativo). Esta constatación podría representar –siempre y cuando el producto no informe de lo contrario o formule otros objetivos concretos– una visión del cedé como material accesorio, sin la voluntad de exhaustividad que acostumbran a proponer los libros de texto, no necesariamente fundada. Recuérdese, no obstante, que muchos productos reclaman para sí la categoría de cursos y recuérdese también que la arquitectura básica de las tablas de análisis responde esencialmente a las destrezas tradicionales.

Entendido así, podemos intuir que la gran parte de los cedés no atienden a la integración de destrezas (ni presentes ni formuladas) en el proceso de aprendizaje y conducen a pensar en su insuficiencia y en la necesaria reciprocidad entre obras electrónicas y obras impresas, habida cuenta de que también el material impreso también se muestra

insuficiente. Véanse sobre el particular las aportaciones de Tomlinson (2003, citado por Ezeiza [2006: 25 y 27]), quien, además, enumera algunos aspectos positivos asumidos por los manuales (de inglés), buena parte de los cuales son perfectamente asumibles con ventaja por soportes de ELAO.

## 5.1. Sobre caracterización general

El nivel detectado (que no siempre coincide con el declarado) de los productos analizados es el que se detalla a continuación, si bien se subraya que en algunos casos la disparidad de contenidos<sup>202</sup> impide una adscripción clara en algunos segmentos. Ese carácter escasamente uniforme corresponde en su mayor parte a los productos publicados por empresas informáticas y en menor medida a editoras con mercados de libros impresos, y se refleja, por ejemplo, en contenidos funcionales básicos junto con exponentes gramaticales superiores al nivel que prevén esos contenidos, o bien actividades con muestras de lengua medianamente complejas pero de resolución extremadamente simple, sin el esfuerzo cognitivo esperado.

La complicación para adscribir niveles se incrementa por el hecho de muy pocas obras asumen (ya sea por fecha de publicación o por otras razones) una ordenación curricular explícita (más allá del inicial, intermedio o avanzado, habitual en el mercado norteamericano) y también porque el nivel declarado, como se ha dicho, no coincide con lo realmente observado (repartos que suelen responder a pautas comerciales o, simplemente, a ausencia de pautas).

Así pues, con las reservas apuntadas y sin que la clasificación sea rigurosa en extremo por las propias indeterminaciones de los contenidos, que nos impiden afirmaciones rotundas en algunos casos, en el segmento “cursos” (y descartando productos clónicos),

- veinticinco productos se tipifican claramente como destinados a iniciales (A1).
- dos o tres obras se inscribirían en segmentos próximos a A2.
- unos siete productos se emplazan en niveles intermedios, entre los cuales dos o tres, en un nivel intermedio alto, con puntos de llegada próximos a un B2.

---

<sup>202</sup> Lo que apunto se subraya además por el carácter sesgado de muchos de los cedés, sobre todo los catalogados como cursos, en relación con los materiales impresos (más homogéneos, con mayor continuidad en su secuencia de contenidos).



- un producto (*Vida urbana*) se sitúa en un nivel avanzado, con conocimientos y contenidos de B2 consolidados o en trámite de consolidación.

- uno (*Learn Spanish now!*) se muestra como no determinable por la disparidad de contenidos, por lo demás así declarados (*Perfect for both beginner and advanced speakers*), sin que tal declaración resulte consistente.

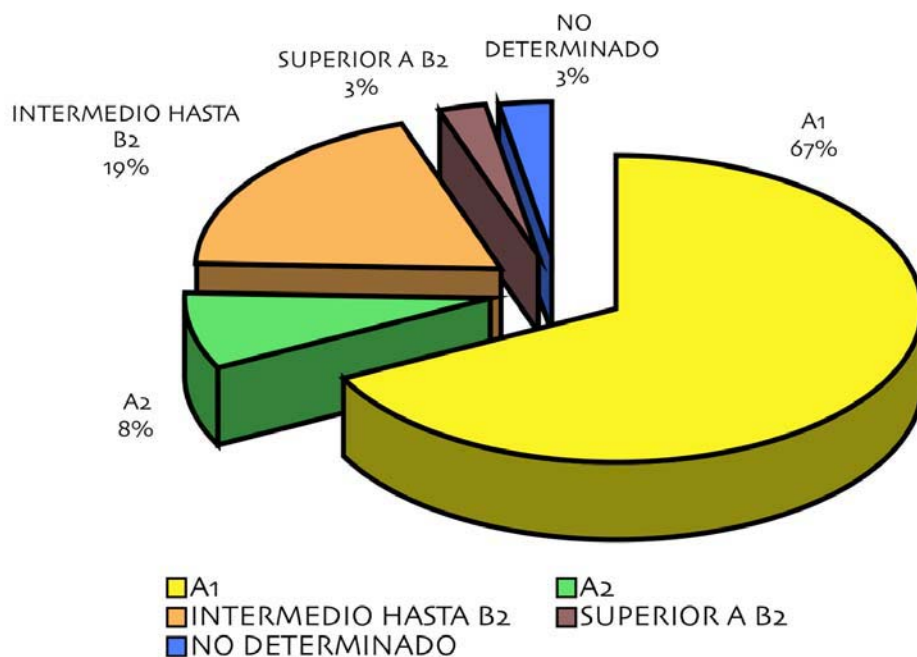


FIGURA 5.1. Distribución de cedés (cursos) por niveles declarados o detectados.

Se establece, por consiguiente, un predominio muy claro de los discos orientados a estudiantes iniciales y una extrema debilidad del segmento avanzado. Y aunque no sean comparables debido a la diversidad<sup>203</sup> ya anotada de productos acogidos en el *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Llisterri, 1997], conviene destacar que allí el segmento inicial era el menos representado, con un 27% de las muestras, el avanzado y el superior alcanzaban un 40% de los productos, y, finalmente, el intermedio se situaba en un 33% del total.

<sup>203</sup> Además de la diversidad, no consta que el trabajo de Llisterri se adentrara en un estudio pormenorizado de los contenidos, de modo que es posible que se fundara en el nivel declarado por el fabricante en los discos, que no es el criterio seguido aquí.

Las distancias porcentuales pueden ser representativas también de las distintas autorías. Es constatable que hasta 1997, fecha en que se cierra la compilación de Llisterri, una parte del material correspondería a investigaciones de instituciones educativas universitarias o similares, libres de presiones comerciales. En el periodo 1997-2007 que acota la presente investigación, los cederrones surgidos de esas instituciones son una minoría, de modo que las decisiones editoriales parecen responder al acceso a mercados más extensos, como el de los estudiantes iniciales, y a elaboraciones más económicas en desarrollo, sobre todo para agentes no especializados (resulta más fácil definir y presentar los contenidos de principiantes que no los de niveles superiores, y también encajar obras “comodín” –válidas para distintas lenguas–, algo que no es del todo infrecuente).

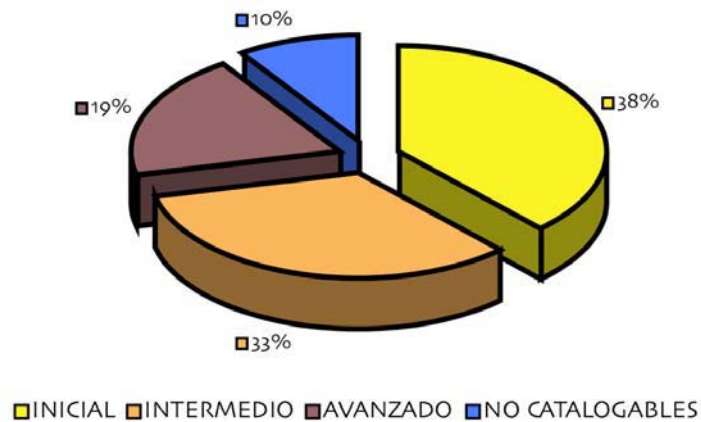


FIGURA 5.2. Distribución de cedés (material complementario) por niveles declarados o detectados.

Por lo que se refiere a materiales complementarios, y tal y como refleja la figura previa, el panorama se muestra mucho más compensado: ocho productos se enmarcan en un nivel inicial; siete, con oscilaciones en sus franjas extremas, en el nivel intermedio; y cuatro, en el nivel avanzado; finalmente dos de ellos se han considerado como no catalogables, o son presentados como “multinivel” (definición perfectamente hueca en términos de aprendizaje). Todo ello parece indicar que los productos que se descartan como “cursos” en su concepción son capaces de abordar niveles más altos.

De todo el conjunto de obras analizado, el porcentaje más numeroso (en torno al 69%) ha sido catalogado como “cursos” (además de dos obras presentadas como de fines

específicos y alguna más que reclama esa etiqueta, pero no que no ha sido considerada como tal una vez analizada). El segmento, heterogéneo, de “material complementario” se sitúa lejos de esa cifra, con veinte muestras. Los datos permiten inferir el presumible interés editorial del soporte como material completo, si bien algunos de los mejores resultados didácticos corresponden a obras menos ambiciosas, que se centran en un segmento del aprendizaje y por ello agrupadas en materiales complementarios.

A pesar de esa pretendida voluntad editorial por el planteamiento de sus productos como cursos, de entre las obras así tipificadas son minoría las que presentan una continuidad<sup>204</sup> estructurada y clara para sucesivos niveles de aprendizaje (no suelen rebasar, además, el nivel intermedio), lo que pone de manifiesto también la falta de un programa definido sobre el concepto de desarrollo en el aprendizaje de una lengua.

Sobre la vinculación a un material impreso, los resultados son divergentes: existen obras que presentan el cedé como material autosuficiente y que carecen por ello de otros soportes (las series *Camille*, *Tesoros*, *Vida Urbana...*, por citar exclusivamente cursos) y obras que no disponen de material impreso simplemente porque la empresa que lo publica no guarda relación estricta con el mundo editorial en su versión tradicional (*A+ Spanish*, *Tell Me More*, *The Rosetta Stone*, etc.). Con frecuencia estas últimas poseen un rigor didáctico mucho menor que las adscritas a editoriales “convencionales” o que las que incluyen material impreso. La constatación nos permite concluir que la perspectiva didáctica ha de predominar, y que el sector editorial posee mayor experiencia en ese sentido.

Este aspecto resulta clave para intentar determinar el concepto de autoaprendizaje<sup>205</sup> que subyace tras cada obra. Las conclusiones son aquí meramente intuitivas, difíciles de demostrar ya que exigen establecer cuáles son las bases del concepto mismo de aprendizaje, más allá de la simple exposición a la lengua meta. En cualquier caso, apuntarían a que los productos que carecen de material impreso muestran una voluntad de autosuficiencia de la que carecen –aunque podrían contemplarla, sin duda– los cedés vinculados a material impreso (en el caso de las obras norteamericanas, el dato suele ser

---

<sup>204</sup> Se ha observado igualmente que las obras que reproducen en niveles superiores los mismos esquemas empleados en el nivel inicial no alcanzan rigor didáctico suficiente, de modo que es posible concluir que la concepción del producto ha de acomodarse al nivel, sin que existan patrones comunes válidos.

<sup>205</sup> *Autoaprendizaje* no significa necesariamente ausencia de entorno reglado de enseñanza: así se especifica por ejemplo en *Viaje al pasado: los aztecas*, entre otras obras. No obstante, la acción docente no suele estar contemplada en los productos editados por empresas informáticas. Las aproximaciones mixtas, cursos a distancia con tutores externos (*Español de todos* o *Spanish OK*, por ejemplo) no parecen haber prosperado.

explícito: *obra de acompañamiento*; en el caso de productos españoles la relación aparente es más difusa, aunque tras el análisis se ha observado una extrema dependencia en muchos de los casos).

De entre las obras sin material impreso, las editadas por compañías informáticas parecen equiparar aprendizaje autónomo con exposición a la lengua meta, con una relación preferentemente lúdica, de modo que no es posible concluir que tales discos generen necesariamente aprendizaje (al margen de las variables individuales que puedan intervenir en cada caso).

La reflexión pone de manifiesto uno de los aspectos más significativos de esta investigación: cuál es el papel del cedé en relación con el material impreso y con un curso reglado. Las informaciones recogidas en las tablas expresan que en la mayoría de los casos no existe información específica y significativa en ninguno de ambos soportes (a lo sumo, apuntes tangenciales en el material impreso, casi siempre cuando se trata de obras norteamericanas).

La situación parece revelar una notable desconfianza editorial y de autoría hacia la función del cederrón ya que no se le asigna ningún cometido que no esté amparado en el libro de texto. En relación con los materiales impresos, la misión del cedé se reparte entre:

- la repetición de contenidos: literal, generalmente inferior al libro y con peor visualización y capacidad de operación, y mucho más frecuente de lo que se podría imaginar. En otros momentos de este trabajo se han puesto de relieve los efectos nocivos de este modelo de configuración que concibe el cedé como una suerte de "gadget", un añadido preferentemente comercial, con un aura de modernidad, del producto.
- la revisión: también muy frecuente, viene a asignar al cedé la misión de "cuaderno de actividades". Con el valor añadido de la integración de lo audiovisual, el cedé asume un papel que debiera meditar, ya que exige una subordinación a veces expresa al material impreso, desvirtúa el papel de la actividad en favor del de ejercicio (a menudo morfológico y/o léxico) y exige una relación electrónica que puede ser resuelta sobre papel, si bien el cedé aventaja a éste en la inmediatez de la corrección y en la posibilidad –ilimitada a la práctica, si así se programa– de la repetición. Es probablemente el papel que tácitamente ha asumido el cedé.
- el soporte de material audiovisual: entorno propio de los productos para la práctica de vocabulario y similares, no alcanza la configuración de libro electrónico, sino que

deviene una especie de sustituto del reproductor de vídeo o de DVDs, acompañado de actividades de comprensión.

Ninguno de esos papeles parece a priori satisfactorio en términos de aprendizaje. Se hace imprescindible investigar nuevas relaciones entre el material impreso y el cedé, entre ellas las que puedan derivarse, por ejemplo, de la exploración de las imágenes en movimiento para las presentaciones gramaticales, la función de los hipervínculos, etc., o lo que es lo mismo, asumir las deficiencias del texto plano sobre el entorno informático para conceder a éste un papel de predominio en esas áreas.

Las observaciones son relevantes ya en torno al 60% de los cursos analizados dispone de material impreso formal relacionable con el cedé.

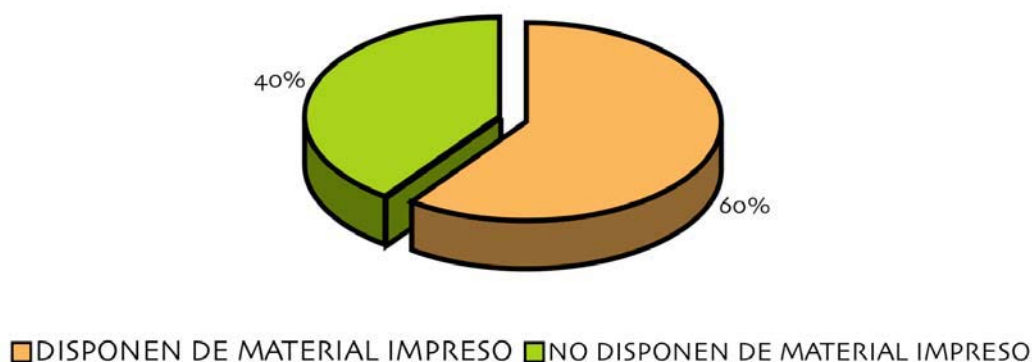


FIGURA 5.3. Porcentaje de obras asociadas de algún modo a materiales impresos.

Por lo que respecta a la procedencia<sup>206</sup> de los productos analizados, ésta se reparte del siguiente modo:

- el 50% del total de las obras han sido publicadas en los Estados Unidos (un porcentaje superior si se toman aisladamente los cedés correspondientes a "cursos").
- aproximadamente un 40% corresponden a obras españolas (no se han hallado productos de otros editores de países de habla hispana).

<sup>206</sup> Como se ha apuntado en otro lugar, se han descartado muestras francesas ya que muchos de los productos asociados con Francia son en realidad adaptaciones al mercado galo de obras de otros países (Auralog, Eurotalk...) en parte recogidas en este estudio.

- el 10% restante se reparte entre el Reino Unido (representado por los productos de la empresa Eurotalk), Australia y Canadá, por ese orden.

De nuevo, y sin olvidar que las magnitudes no son directamente comparables, los datos suponen un vuelco importante de los resultados ofrecidos por Llisterri [1997], según los cuales los productos británicos alcanzaban el 42%, los españoles se situaban en el 20% y los norteamericanos se limitaban al 13%: la inversión de esas cifras guarda seguramente relación con el incremento de la enseñanza del español en los Estados Unidos (véase Silva-Corvalán [2000] y, sobre todo, Branaman y Rhodes [1999]) y la gran apuesta editorial de los editores norteamericanos para nutrir al creciente segmento de estudiantes de español.

El porcentaje de productos norteamericanos es muy alto, si bien aparece monopolizado por dos grandes grupos editoriales, en consonancia con la gran demanda de estudios de español, lo que explica el carácter estructurado de muchas obras y la consistencia (al menos en relación con el material impreso) del papel de la lengua 1, el inglés. En el caso de productos españoles, el papel de la(s) lengua(s) primeras se caracteriza por la ausencia de apoyos o informaciones o bien, mucho más insólito, por cierta presencia en el disco pero no en el material impreso.

Prácticamente todas las editoriales españolas se han aproximado en algún modo al soporte cederrón como formante de sus series de libros de texto y/o como material complementario. Se detecta sin embargo una falta de una política editorial definida para el soporte cedé o para desarrollos informáticos en general (véase Varios autores [2008] para el caso español), a diferencia de lo que ocurre en el mercado norteamericano, con apuestas relevantes para este soporte y su eventual alojamiento presente y/o futuro en la red.

Por otra parte, los productos de origen español constituyen los más numerosos en lo que respecta a la transferencia de contenidos literales del material impreso y los que se muestran más indeterminados con respecto a su relación con un programa curricular, lo que da fe de su inmadurez como obras de (auto)aprendizaje.

La procedencia guarda relación con el sistema operativo de trabajo de los discos. El 43% de los cursos analizados están programados para actuar exclusivamente con Windows, y de ellos, el 70% correspondía a productos españoles. Del 57% de obras capaces de funcionar en ambos sistemas operativos, sólo el 20% correspondía a editoriales españolas. Se confirma pues no sólo el desinterés de las empresas españolas por las plataformas

Macintosh sino también su torpeza<sup>207</sup>, ya que una gran parte de los productos exclusivos para Windows están elaborados con programas de autor que permiten una compilación dual. Los datos referidos a material complementario no desdichan esas afirmaciones: el 35% de los productos sólo operan con Windows (de los cuales el 57% son de origen español); en el caso de los productos válidos para ambas plataformas, la autoría española cae al 15%). El corpus sólo recoge un producto, muy antiguo, que funcionaba exclusivamente con sistemas Mac.

Siguiendo con aspectos técnicos genéricos, el porcentaje más alto de *software* informático empleado corresponde a los diferentes paquetes de la empresa Macromedia (adquirida en 2005 por Adobe), y entre ellos *Flash*, *Director*, y en menor medida *Shockwave* y *Authorware*. Los productos realizados con estos programas son también, en general, los que mayor número de prestaciones didácticas y técnicas ofrecen y, aunque con excepciones, son utilizables en sistemas operativos Windows y Macintosh, indistintamente.

Sobre este particular, cabe señalar lo siguiente:

- que el declive de la publicación de cedés coincide en el tiempo con el gran cambio de los sistemas operativos Macintosh, lo que ha impedido que productos estables dejaran de funcionar con las máquinas que operan con el sistema OX (se han detectado problemas en algo más del 50% de los cedés diseñados para actuar en ambos sistemas). No obstante, los programas de autor empleados pueden acomodarse a las exigencias de estos nuevos ordenadores. Sobre ello es importante subrayar también que el comportamiento de las obras analizadas en las diversas versiones de Windows ha sido considerablemente estable.
- que es constatable el rendimiento sumamente desigual de los programas de autor usados: con idéntico *software* se han diseñado actividades muy distantes en lo que refiere a calidad y eficacia didáctica.
- que el *software* citado es esencialmente complejo, caro y de uso profesional, de modo que no parece apto para no especialistas informáticos, lo que refrendaría las aportaciones señaladas con anterioridad de la necesaria colaboración entre didactas e informáticos.

---

<sup>207</sup> Torpeza técnica, como se explica, pero también comercial. Obviamente un material de español para extranjeros aspira a ser vendido en muchos países, entre los cuales aquéllos en los que los sistemas Mac están extendidos, sobre todo en ámbitos escolares.

- que la mayoría de productos realizados con éstos u otros programas no consumen la totalidad del espacio disponible del disco (*Flash* es el que se muestra más económico), aun incluyendo archivos pesados como vídeos, lo cual invalidaría la insuficiencia del soporte cederrón como contenedor.

Por fin, y en relación con los modos de operar, es destacable lo difuso del enfoque metodológico<sup>208</sup> en muchas de las obras analizadas, en este caso referidas exclusivamente a cursos.

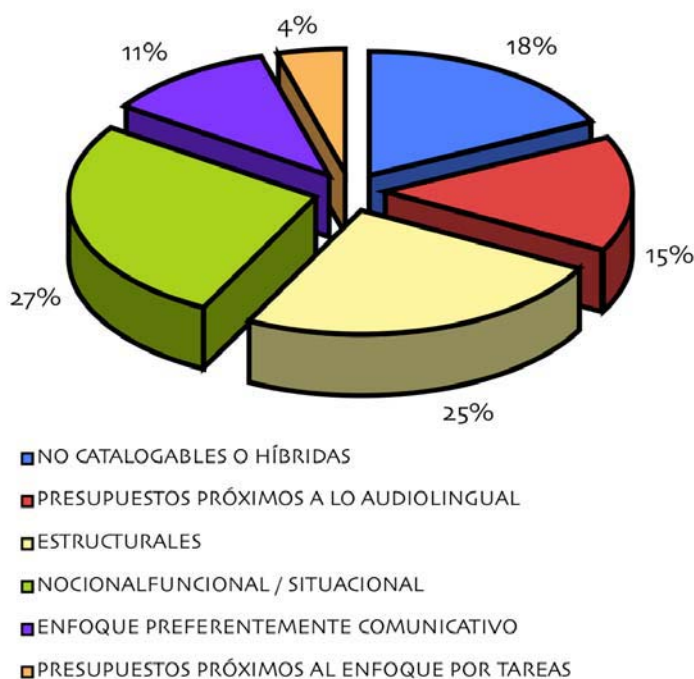


FIGURA 5.4. Perfiles metodológicos de los cedés (cursos) analizados en el corpus.

En efecto, en un 17,6% de las obras se ha optado por agruparlas como *no catalogables* (13,3%) o bien como *híbridas* (el 4,3%, con planteamientos francamente dispares, pero frecuentemente conservadores). Un 15% de los discos se sitúan en presupuestos cercanos a lo audiolingual, un porcentaje que en su mayoría coincide con obras publicadas por empresas informáticas. Un 24,4% de los cursos han sido etiquetados como preferentemente estructurales, afianzando el valor de accesorio del cedé, a modo de

<sup>208</sup> La catalogación ha sido compleja y no enteramente satisfactoria debido al perfil de las obras, mucho menos articulado que los materiales impresos. El análisis se ha fundado sobre todo en los modelos de ejercicios presentados y las acciones exigidas al usuario. En cualquier caso este hecho ya supone un elemento caracterizador de los cederrones.



machacón cuaderno de ejercicios. El grupo mayoritario, con un discreto 26,6% frente al grupo estructural, lo forman las obras con un enfoque nocional funcional con unos muy marcados componentes situacionales, no siempre deseables. Junto con él, un resbaladizo conjunto del 11,1%, poco cohesionado (pero distanciado de las obras híbridas) ha sido señalado como *comunicativo* por su capacidad de desembarazarse en parte de este tono situacional mencionado y proponer otras fórmulas y otras aproximaciones a las muestras de lengua. Finalmente, con reservas, dos de las obras, *Creía que esto sólo pasaba en las películas* y *Vida urbana*, el 4,4% del total, se orientan, con irregular fortuna, al enfoque por tareas, un dato que se ha querido preservar con esta agrupación, débil sin duda.

La conclusión que se extrae de los datos sobre enfoques metodológicos confirma algunas de las hipótesis de trabajo: hasta un 57% de los cursos estudiados se presentan como desestructurados o se ajustan a enfoques metodológicos inadecuados u obsoletos, incluso en el momento de su publicación.

La primera de las consideraciones ha de ser interpretada como una falta de planificación e inesperienza didácticas. Este perfil es especialmente detectable en las obras que no corresponden a editoriales convencionales, que rebasan el 26% del total de cursos, y superan ese porcentaje en el caso de los materiales complementarios. La segunda posiblemente responda a las limitaciones del soporte o de los creadores para extraer rendimiento pedagógico adecuado al *software* con que se confeccionó el programa, hecho que puede ser ratificado en algunos de los casos en los que el cedé se asocia con material impreso, donde se recogen propuestas didácticamente más adecuadas, inexistentes en el formato informático.

Y ello nos conduce –aun en su subjetividad– a una de las conclusiones con mayor calado. Las deficiencias detectadas en los cedés corresponden mucho más a su perfil didáctico que a su perfil técnico. Lo confirma el hecho de que las tablas han detectado conceptos y modelos de actividades de rendimiento aceptable u óptimo (una afirmación no extensible a esas obras en su totalidad), esto es, los medios tecnológicos pueden dar cabida a presupuestos didácticos capaces de generar aprendizaje según lo que establece la bibliografía especializada. En el otro extremo, productos con grandes desarrollos técnicos no incluyen modelos aceptables de actividades y/o de relación con la lengua presentada.

Y sobre ello, no ha sido posible determinar una retroalimentación investigadora suficiente entre los productos ni tampoco entre las obras de una misma editorial. Se desconocen los pilotajes a que han podido ser sometidas las obras una vez publicadas, pero se detecta que obras posteriores en el tiempo no subsanan (o las intervenciones son muy limitadas) errores presentes en obras previas, tanto en lo didáctico como, en menor medida, en lo

técnico. Las reseñas bibliográficas que pudieran dar cuenta de ellos son muy escasas y con frecuencia no aportan información suficiente.

Para rematar este apartado, otra conclusión general significativa: vistos los datos obtenidos y que se corroborarán en los siguientes apartados, se podría establecer la falta de autoridad didáctica para la elaboración de cedés por parte de las empresas informáticas. Lo que también permite matizar uno de los datos señalados arriba: si se hace precisa la cooperación entre didactas e informáticos, la responsabilidad de la concepción de la obra ha de corresponder necesariamente a los primeros.

## 5.2. Sobre comprensión auditiva

Rasgo común a éste y otros contenidos es la falta de determinación explícita de objetivos, lo cual comporta diferentes consecuencias, que se detallan en 5.9.

El componente auditivo constituye uno de los grandes activos del soporte cederrón, y de la ELAO en general: la integración inmediata es la gran aportación del soporte frente al material impreso. La gran mayoría (el 74,4%)<sup>209</sup> de las obras analizadas incorporan el vídeo como *input* fundamental de la comprensión auditiva, que corresponde ya al estándar de este tipo de trabajo.

No obstante, se detecta también que su explotación se asocia casi exclusivamente con componentes auditivos, de modo que los aspectos visuales carecen de función o resultan, en la mayor parte de los casos, de uso tangencial<sup>210</sup>. Se trata de un aspecto ya puesto de relieve en las consideraciones generales de esta investigación, y que ha de ser necesariamente reconducido para extraer su potencial educativo (un problema también presente en los materiales impresos con contenidos audiovisuales no integrados o, por ejemplo, las pruebas de medición [Yagüe, 2010]).

Sobre este particular, las tablas establecen una visualización aceptable o deficiente (en calidad y sobre todo en tamaño) del material audiovisual presentado (no se ha encontrado ni un solo producto que lo muestre en pantalla completa). Igualmente se pone de

---

<sup>209</sup> Se incluyen en ese porcentaje las secuencias animadas de dibujos pero no las presentaciones fotográficas.

<sup>210</sup> Aspectos como cooperación conversacional, turnos de palabra, inferencias, comunicación no verbal... carecen de exploración, salvo alguna tímida excepción (*Sol y viento, Es español...*). Todo ello cuestiona el concepto de lo audiovisual: la defensa que se ha hecho de esos contenidos en los soportes de ELAO contrasta con el hecho de que carezcan de ya no de explotación sino casi de simple atención.

manifiesto una prácticamente nula interacción con el material audiovisual: la concepción tecnológica apuesta por la reproducción y recepción tradicionales sin explorar, por ejemplo, la interacción que pueda generar la presencia de *hot spots* en el vídeo mismo.

Por otra parte, no parece existir una solución gráfica satisfactoria a los planos de trabajo: el del propio vídeo y el de actividades; una de las secciones de la pantalla (o en ciertos casos ambas) presenta una visualización deficiente<sup>211</sup>.

A pesar del valor asignado por diversos especialistas a los documentos auditivos o audiovisuales reales (Harben [1999], Field [2002], Ruiz Fajardo [2010], entre otros) son muy escasos los productos que los aportan<sup>212</sup>: en sentido estricto, un único cedé de la sección cursos (*Creía que eso pasaba en las películas*) y dos de los conceptuados como materiales complementarios (*Dar que hablar*, anuncios de televisión, y *A tu ritmo*: canciones). Por lo que respecta a cursos, un 15% de los discos analizados muestran aproximaciones verosímiles a documentos reales (entrevistas con entidades realmente existentes, dramatizaciones convincentes, dicción de algunos textos literarios...).

La explotación, en general, se distancia también de la “realidad” de la comprensión auditiva (Pastor Villalba [2009]) ya que los trabajos de comprensión selectiva son los más numerosos. La ausencia, notable, de preactividades de audición es otro de los rasgos frecuentes. En el otro extremo, muchas de las muestras –no reales– han sido catalogadas como deficientes, no reconocibles, preferentemente preocupadas por la inclusión (en el mejor de los casos) de determinados exponentes funcionales y/o gramaticales con marcadas alteraciones de las máximas establecidas por Grice. Sobre este asunto, de importancia capital, volveré más adelante.

La presencia de variedades geográficas –explícitamente señaladas, esto es, no establecidas por defecto– del español se ha observado en un número importante de obras, pero no se han reconocido actividades sobre esas variedades en prácticamente ninguno de los productos analizados, más allá de la simple exposición. El panorama, tal vez sustentado por una cierta “corrección política”, carece de sensatez didáctica y delata en cierto modo la indeterminación de un público meta (incluido, en este sentido, el mercado norteamericano, que sí suele contemplarlo).

---

<sup>211</sup> Así sucede por ejemplo con *Es español*, uno de los productos que mayor atención presta a lo gráfico.

<sup>212</sup> El conflicto a que puede dar lugar la gestión de los derechos de autor no es pequeño, como pude comprobar durante la confección de *Dar que hablar*, donde, en rigor, había que disponer de los permisos de las agencias publicitarias, las propias empresas anunciantes y también de los actores del anuncio, las agencias de representantes, los músicos y los intérpretes y un largo y agotador etcétera.

Las obras se reparten entre las que presentan una única (o al menos predominante) variedad y las que incluyen un repertorio más variado. Entre las primeras, como era de esperar, las muestras más numerosas corresponden al español peninsular y al español mexicano (la excepción es *Sol y viento*, que acoge la variedad chilena como lengua única); entre las segundas, los modelos son variados aunque sobresale la presencia de hablantes de Colombia, Ecuador y Puerto Rico. Es remarcable la baja aparición de variedades voseantes.

### 5.3. Sobre expresión oral

El 22% de los productos asociados a “cursos” no disponen de sistemas de grabación de voz. De los restantes sólo el 19,5% se dotan sistema de reconocimiento de habla<sup>213</sup>. El hecho parece corroborar la insuficiencia del soporte para las actividades productivas, aunque también pone de manifiesto que se trata del aspecto técnico de ejecución más compleja; de manera que no es posible concluir si la situación se debe a una decisión didáctica o técnica.

Las conclusiones generales tras comparar las tablas son las siguientes:

- funcionamiento irregular, inestable o defectuoso en varios de los productos que incorporan sistemas de grabación.
- carencia de estándares para las valoraciones espectrográficas en el caso de los productos que las ofrecen y que determinen cómo el programa calibra una producción correcta y cómo el usuario puede conocer las características de su producción (para eventualmente mejorarla).
- gráficas de producción con informaciones superfluas / de difícil interpretación para un usuario medio y por ello no demasiado útiles en términos de aprendizaje (las gráficas más complejas se acaban interpretando finalmente con una valoración simple).
- los productos con prestaciones más sofisticadas corresponden casi en exclusiva a empresas no editoriales.

---

<sup>213</sup> El porcentaje corresponde exclusivamente a productos publicados por empresas informáticas, con la única excepción de *Sueña 1* (Anaya ELE); la serie *Sueña 2* descarta ya los mecanismos de reconocimiento de habla.

- ausencia de razones para la producción oral, más allá de la simple repetición de palabras o frases, de orden mecánico, con escasa atención al significado.
- nula atención a los contenidos prosódicos.
- grabaciones muy reducidas, limitadas a unas pocas palabras que con frecuencia no pueden ser guardadas para una observación posterior (tanto por parte del estudiante como del docente). Lo dicho resalta la inconsistencia de los planteamientos: si en la mayoría de los casos la grabación no será analizada por el programa ni tampoco será guardada, no hay razón evidente para la limitación de la duración.
- algunas de las obras más recientes del corpus estudiado (y consideradas sólidas / aceptables en términos didácticos) renuncian a los sistemas de grabación de voz<sup>214</sup>.

Un número muy reducido de obras intentan paliar las insuficiencias del sistema con simulaciones u opciones de guardar el archivo producido para una evaluación “humana” diferida. Las tablas y reflexiones posteriores han señalado este perfil de grabación como de mayor rentabilidad didáctica, sobre todo para afianzar la autoestima y la seguridad del aprendiente, si bien es un extremo supeditado a la acción docente.

## 5.4. Sobre comprensión lectora

Contrariamente a lo esperado, el número de *inputs* lectores presentes en los cedés analizados es menor al que cabría imaginar por su “estabilidad” como tal *input*. La observación para completar la tabla correspondiente se ha mostrado “generosa” en la concepción de texto pues se han admitido como tales enunciados breves, simplemente superiores a la frase, pero ha querido ser rigurosa a la hora de determinar la intervención didáctica en la comprensión lectora.

Con esos criterios se establece que el 30,7% de los cursos carecen de textos para comprensión lectora (en muchos casos este segmento coincide con los productos desarrollados por empresas informáticas, muy volcados en lo oral), el 33,3% incorporan textos aunque con escasas garantías de comprensión (transcripciones de los audios o acciones mecánicas vinculadas a ejercicios gramaticales o léxicos sobre todo) y sólo el

---

<sup>214</sup> Me refiero a *Punto y aparte*, *¿Sabías que...?* y *Sol y viento*. La observación puede responder a una decisión didáctica que tal vez estaría fundada en el insuficiente rendimiento de los procesos de grabación.

35,9% puede ser considerado como medianamente satisfactorio, esto es, con una cierta compensación entre cantidad y extensión (mucho menos en variedad y registros) de textos y las (inter)acciones previstas (se trata, en general, de textos generalmente que soportan los contenidos culturales, tal y como se concluye en 5.8.).

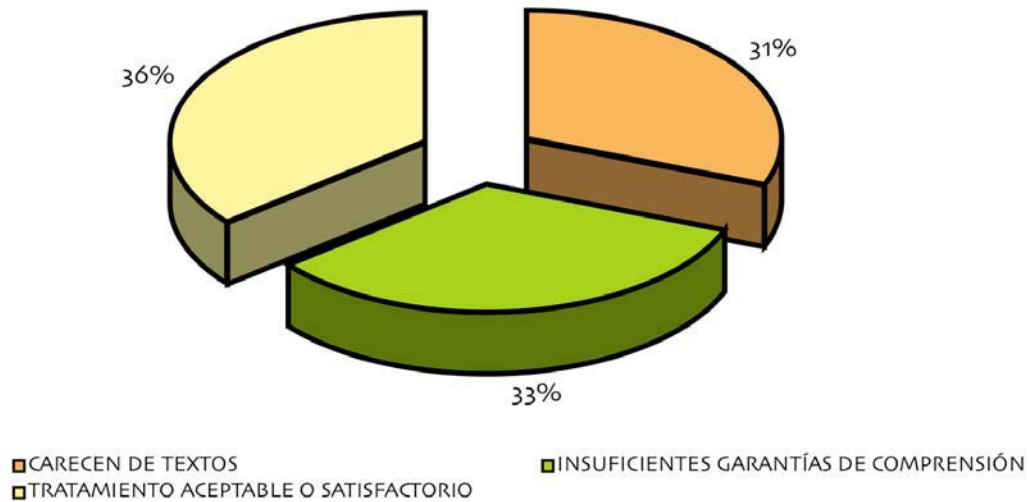


FIGURA 5.5. Tratamiento de la comprensión lectora en los cedés (cursos) analizados en el corpus.

Como rasgos compartidos se detectan los siguientes:

- deficiente legibilidad, debida en parte a las limitaciones de pantalla que genera la compilación de un cederrón, que debe encajar unos contenidos en el área de la pantalla, al contrario de lo que sucede con una página web<sup>215</sup>, donde son posibles y razonables los desplazamientos verticales, (adaptable o no a la resolución del ordenador de destino); por esa razón los textos de cierta extensión deben visualizarse con desplazamientos verticales en un entorno total inferior, lo que causa fatiga y falta de percepción del texto como unidad.

<sup>215</sup> La concepción “liberesca” sigue presente. Internet sigue ofreciendo documentos tipo Word o .pdf (o configuraciones de página) concebidos preferentemente para ser leídos en pantalla que conservan obstinadamente la disposición vertical frente a la horizontalidad de la pantalla. La simple disposición horizontal mejoraría la legibilidad... El soporte cedé la fuerza en la compilación del producto pero los diseñadores insisten en la verticalidad.

- se constata cierta presencia de documentos auténticos (o pseudoauténticos) y/o adaptados (con frecuencia sin mención de la autoría).
- las lecturas disponen de pobres apoyos gráficos y/o tipográficos. También suelen carecer de apoyos contextuales y de conocimiento del mundo, casi siempre a favor de un exclusivo apoyo léxico y/o gramatical (véase más abajo).
- por lo general no se propone la impresión (lo que significaría una formulación tradicional del soporte o una simple concepción del mismo como repositorio) o la descarga del material lector, u otros modos que permitan facilitar la lectura.
- no se ha detectado una presencia significativa de hipervínculos (internos: léxicos o de otro tipo, o externos, con conexión a internet), un dato que cuestiona uno de los designados como más poderosos pilares vinculados a lo multimedia.
- los contenidos de las lecturas parecen decantarse por temas próximos a lo cultural, mientras que las actividades suelen descartar comprensión global e interpretación en favor de aspectos selectivos relacionados con lo gramatical, lo que cuestiona el concepto de texto como unidad lingüística de trabajo. En el otro extremo, los textos suelen proponerse como transcripciones de audiciones, de manera que su papel lector es accesorio y su variedad, centrada en lo dialógico / conversacional.
- los escasos productos orientados exclusivamente o preferentemente a la lectura (ordenados en el segmento de materiales complementarios) no han ofrecido resultados didácticamente satisfactorios por razones diversas.

## 5.5. Sobre expresión escrita

La comparación entre tablas pone de relieve la frecuencia de aparición de pantallas de escritura destinadas primordialmente a la resolución de actividades, esto es, sin generar discurso escrito. La escritura es empleada para resolver actividades gramaticales o léxicas en la mayor parte de los casos, amparada en “soluciones” almacenadas en el programa lo que da lugar a correcciones cerradas y en ocasiones a reacciones torpes (respuestas correctas pero no aceptadas), especialmente desafortunadas cuando el ejercicio propone entradas semiabiertas. El carácter lesivo para la autoestima del aprendiente se pondrá de relieve en 5.9.

En cualquier caso, diversos productos han sido capaces de proponer soluciones imaginativas para producciones abiertas o semiabiertas, dentro de la arquitectura del cedé

(propiciando comparaciones con otras muestras) o promoviendo una revisión diferida, para lo que articula un sistema de guardado del documento (no siempre con la calidad gráfica deseada).

Otros aspectos comunes de las tablas son:

- en general la inclusión de caracteres españoles no presenta problemas, pues la mayoría de programas cuentan con un teclado virtual suficientemente efectivo. No se resuelve, sin embargo, la capacidad de operar un teclado físico distinto del de la L1.
- la visualización de los segmentos producidos suele ser deficiente: las áreas de escritura se distancian de las características que tienen los procesadores de textos (o la hoja de papel).
- el perfil de las actividades cerradas suele ser mecánico, basado en la recuperación de exponentes gramaticales y con frecuencia también en la memoria.
- débiles o irreales razones para producir segmentos de escritura de cierta extensión.

## 5.6. Sobre trabajo gramatical

Los contenidos gramaticales constituyen una de las constantes de una gran parte de todas las obras catalogadas como cursos e incluso se han desplazado a la categoría de *Práctica gramatical* (4.2.3.) productos que no se presentaban inicialmente como tales. El 33,3% tienen un contenido alto o muy alto de actividades gramaticales; el 23% se sitúan en una subjetiva franja media; el 25,6% disponen de un número bajo de componentes gramaticales. Con ello, más del cerca de un 83% de los cursos disponen de algún tipo trabajo gramatical. El porcentaje restante, que suele coincidir con obras de empresas informáticas, más preocupadas por lo oral, carecen de actividades de gramática o sólo incluyen explicaciones, frecuentemente en la L1.

Los datos más comunes que se extraen de la comparación entre las tablas se detallan a continuación:

- los productos orientados exclusivamente o preferentemente al trabajo gramatical (incluidos todos en el apartado de materiales complementarios) no han ofrecido



resultados didácticamente satisfactorios con la excepción de *Viaje al pasado: los aztecas*.

- el trabajo gramatical se articula preferentemente sobre ejercicios; las presentaciones gramaticales son escasas, y cuando se contemplan adquieren un tono plano, libresco, ajeno al soporte.

- predomina el conocimiento explícito sobre otras formas de aproximación a lo gramatical, mayoritariamente sin otros repertorios cognitivos que los basados en la memoria.

- predominan los ejercicios con contenidos morfológicos sobre valores de uso: una aproximación estructural en detrimento de lo pragmático.

- se formulan mayoritariamente respuestas cerradas, cuestionables en función a los enunciados previstos.

- comúnmente, la unidad de trabajo no rebasa en la mayor parte de los casos la frase, y la formulación es mayoritariamente como enunciado escrito.

- en la mayoría de las obras descritas como “cursos”, el número de ejercicios / actividades es considerado como insuficiente para el afianzamiento de los contenidos objeto de trabajo.

- cierta indeterminación sobre el papel de lo metalingüístico en las presentaciones / explicaciones gramaticales.

## 5.7. Sobre trabajo léxico

El trabajo de vocabulario es tradicionalmente uno de los más estrechamente asociados con soportes informáticos, en especial por el impulso que la tecnología ha ofrecido a las consultas lexicográficas.

Las rasgos que se han captado como comunes en el vaciado de las tablas son los que se detallan a continuación:

- al igual que sucedía con el trabajo gramatical, el conjunto de las obras para el trabajo específico de vocabulario (agrupadas bajo “material complementario”) han sido tipificadas como deficientes en su tratamiento de la adquisición del léxico.

- el principal instrumento de que se sirve el trabajo léxico es el de la traducción y la audición (en especial para la presentación de vocabulario). A cierta distancia le sigue la asociación con imágenes, en muchos casos consideradas como deficientes (por calidad gráfica y capacidad de representación), y con ellas, las actividades se suelen articular como relaciones (*drag and drop*, *flashcards* o *memory cards*).

- aunque la constatación no es rigurosa, se observa una cierta descompensación de vocabulario y nivel en muchos productos.

- no se ha detectado un número significativo de hipervínculos o apoyos léxicos localizados para el trabajo léxico, directo o indirecto (esto es, en textos o en audiciones). El acceso a glosarios o diccionarios –más del 80% de los cursos analizados disponen de esos contenidos, generalmente bilingüe o multilingüe, con limitaciones perceptibles– es pasivo. Parece, pues, necesario reconsiderar el papel de los diccionarios en este soporte.

- se constata, en especial en obras norteamericanas, la presentación de listados de piezas léxicas al inicio de cada lección, presuntamente como garantes de la comprensión de los *inputs* posteriores.

- las variantes léxicas latinoamericanas aparecen con frecuencia neutralizadas hacia una estandarización; las españolas peninsulares son detectables preferentemente en unidades fraseológicas.

- el trabajo con unidades fraseológicas es muy limitado en todos los productos.

- aunque no afecte exclusivamente al léxico, ninguno de los cedés analizados incorpora un buscador interno, capaz de permitir el acceso a los mismos términos en diversos contextos. El planteamiento técnico es simple, pero la configuración didáctica debería asumir una reaparición significativa capaz de investigar sobre muestras de lenguas, asignatura pendiente de muchas de las obras.

## 5.8. Sobre trabajo cultural

Los resultados obtenidos no se distancian de los que acostumbran a presentar los libros de texto convencionales:

- se pone de relieve la concepción de lo cultural como apósito o añadido, como lo verifica el hecho de que en más de la mitad de las obras –exclusivamente “cursos” – no se ha completado esta tabla: en el 28,4% de los casos, el producto no dispone de contenidos asociados a lo cultural; en el 24,4% no se rastrean actividades vinculadas con lo cultural; sólo en el 46,6% se han podido completar todos los datos requeridos por la tabla, lo cual no significa que los resultados obtenidos se consideren satisfactorios.

- se observa en la mayoría de los casos en que el cedé dispone de material conceptualizado como cultural un predominio del *input* lector como modo de presentación, lo que da lugar a que parte de las actividades asociadas se orienten en mayor o menor medida a la comprensión lectora (con baja abstracción de fenómenos culturales o asumidos, en el mejor de los casos, como conocimiento referencial explícito).

- el material detectado no ha sido catalogado por lo general como presentador de estereotipos, pero con frecuencia se asocia con tipismo.

- se constata la presencia general de contenidos asociados con *Referentes culturales*, en detrimento de los *Saberes y comportamientos culturales* –mucho menos representados– y de las *Habilidades y actitudes interculturales*, en todos los casos según la denominación del PCIC [Instituto Cervantes, 2006], esto es, un énfasis sobre los *hechos culturales* frente a los *actos culturales* [Yagüe, 2007b].

- entre los contenidos vinculados a los *Referentes culturales*, se observa un predominio de informaciones próximas a lo “turístico” junto con otras de tono enciclopédico.

- se percibe una cantidad baja de contenidos y actividades asociadas con lo cultural. Los contenidos, además, suelen aparecer sesgados.

- salvo excepciones (y lo mencionado arriba sobre comprensión lectora) se detecta un perfil bajo de las actividades, con predominio de acciones lúdicas y acciones de escasa o nula relevancia didáctica (trabajos con fotografías, banderas de países hispanohablantes, mapas...) y en algunos casos desvirtuando la pluralidad cultural con acciones / soluciones uniformizadoras.

- las culturas de América Latina apenas tienen representación en los “cursos” publicados en España. En el caso de las obras de procedencia norteamericana, se

detectan, con relativa frecuencia, informaciones asociadas con diversos países, entre los que sobresalen México y España, y, con extraordinaria frecuencia, los Estados Unidos y la presencia hispana (posiblemente exigencia de las “ces” de los *American Standards*, a saber: *communication, communities, comparisons, connections* y *cultures*).

## 5.9. Sobre aprender a aprender

Con propósitos de síntesis, se incorporan aquí algunos datos específicos y otros transversales al conjunto de las comparaciones entre las tablas reseñadas. Son los siguientes:

- una casi constante falta de determinación de los objetivos de las actividades acogidas en los cedés, un hecho que limita una deseable capacidad de autonomía del usuario en su relación con la máquina y le resta posibilidades de autocontrol.
- en relación con lo anterior, una muy limitada capacidad de control sobre los contenidos del cedé (lecciones, subsecciones y/o actividades): en muchos productos todo ello aparece secuenciado linealmente en el programa. En los casos en que no es así o no es tan riguroso, el usuario carece de capacidad de decisión por falta de información, un hecho que delata una concepción libresca de los cedés. Es justificable, si se establecen razones claras para ello, trazar itinerarios esperados o deseables, pero también lo es (y es compatible), precisamente para un usuario de un cedé en el que es previsible un empleo individual, propiciar la capacidad fundada y razonada de elección y planificación de trayectos acordes a sus necesidades de aprendizaje (en la configuración detectada ese proceso puede resultar errático).
- se establece como constante la ausencia de información sobre estrategias (incluido todo lo relativo a cómo operar con un cederrón o con un entorno informático en general); asimismo, como tónica medianamente común, se percibe un tratamiento de las actividades escasamente propicio al desarrollo de estrategias<sup>216</sup>, lo que denota

---

<sup>216</sup> A lo sumo se promueve la memoria (visual, auditiva, selectiva...) pero sin suficientes garantías, fundada en la repetición mecánica. Igualmente el desarrollo de estrategias de mediación vinculadas sobre todo a la traducción se muestra desvirtuado en muchas ocasiones, y no deja de ser limitado. Otros desarrollos suelen ser aislados, no representativos del conjunto de las obras, como sucede con la analogía, pretendida sobre todo para el trabajo gramatical, pero comúnmente insuficiente en cantidad repertorios y efectividad de los mismos.

nuevamente el concepto de material subsidiario que articula a muchos de los discos analizados<sup>217</sup>.

- la retroalimentación prestada por la mayoría de los productos analizados ha sido casi siempre escasa o insuficiente, basada en correcciones cerradas (las formulaciones abiertas –tutor externo, correcciones “humanas”– se estiman como aceptables, pero no se puede certificar su eficacia). Con su insuficiencia, no es posible determinar la relevancia del *feedback* positivo o del negativo, aunque se han detectado soluciones aceptables / muy pertinentes en algunos casos aislados.

- ninguno de los productos analizados es capaz de reconocer las reformulaciones, *reproducciones* o simplemente segundos intentos de los aprendientes en su interacción con el programa, lo que incide directamente sobre una de las bases reconocidas como afianzadoras de la adquisición (los productos más próximos a ello son *Creía que esto sólo pasaba en las películas* y *Viaje al pasado*).

- en relación con lo anterior los procedimientos de autocontrol son muy limitados y en cualquier caso afectados por muchas variables individuales, asociadas además con la relación del cedé con el material impreso y los actos de docencia.

- por lo que respecta a otros instrumentos de control, un 73,1% de los cursos ofrecen algún tipo de informe del conjunto de la actuación, frente al 26,8% de programas que no lo articulan, o bien ofrecen resultados parciales. A pesar de la abrumadora mayoría de obras que ofrecen esas informaciones al usuario, la mayor parte de las mismas han sido catalogadas en las tablas como irrelevantes (informaciones porcentuales de actividades realizadas y aciertos y errores, formatos resultantes de compleja manipulación, textos de baja o nula legibilidad para un usuario medio o incluso un docente, indeterminación de la función de tales informes...), lo que debiera conducir a una reflexión sobre el cometido y diseño de esos datos. Con todo, algunas de las tablas señalan procedimientos más amables y efectivos (es el caso de *Es Español*, con mecanismos más “reconocibles”, o la serie *CAMILLE*, que proporciona comparaciones entre sesiones distintas).

- aun subrayando la subjetividad de la observación, las tablas de análisis determinan que la capacidad de motivación es baja o muy baja para el 56% de los cursos

---

<sup>217</sup> El hecho es perfectamente constatable en muchas de las macroseries norteamericanas, en las que el material impreso sí suele promover –de forma explícita, y también indirecta en el Libro del profesor– la adquisición de estrategias, pero no el cedé.

(atribuida al carácter repetitivo y/o mecánico de las actividades, a la transferencia literal de los materiales impresos, a la percepción de nivel no ajustado, a una baja afectividad del entorno, a problemas de funcionamiento, etc.). Al 19,5% de los mismos se les adjudica una capacidad de motivación media. Finalmente el 24,4% se adscriben al grupo capaz de suscitar una motivación alta o muy alta, que se justifica por defecto (la ausencia de las pautas señaladas) y por la presencia de elementos que se perciben como abiertos / interactivos (estructura abierta, articulación de la obra como aventura –en su totalidad o en parte–, *inputs* próximos a los intereses del usuario, etc.). La percepción de utilidad se vincula asimismo con la motivación y las características del contenido.

- no parece posible determinar características comunes significativas en lo que se refiere a las características de la acción programada en los cursos: la mayoría de ellos se sirve de las opciones incluidas en los paquetes informáticos (variedades de *flashcards* o *memory cards*, elección múltiple, completar huecos, actividades de arrastrar o soltar o, en menor medida, crucigramas o similares). Sí se detectan, no obstante, dos aspectos significativos. El primero, una cierta constancia en la inclusión –al menos esporádica– de actividades de tono próximo a lo lúdico, sin justificación evidente y sin que el producto vaya necesariamente dirigido a un público infantil. El segundo, la disparidad de resultados con similares procedimientos, lo que delata, por una parte, la necesidad de investigaciones sobre las prestaciones cognitivas<sup>218</sup> de un determinado tipo de interacción, y por otra, con esos mismos parámetros, la inclusión de acciones en muchos productos que no parecen contar con reflexión didáctica acerca de su rendimiento (al margen de su ya señalado perfil didáctico).

- los cursos norteamericanos de editoriales tradicionales parecen contemplar en algún modo (aunque con resultados diversos) el segmento de usuarios (universitarios o preuniversitarios anglófonos al que se dirigen), algo que no se ha detectado de forma sustantiva en las obras de empresas informáticas (a excepción del muy delimitado segmento para niños) ni tampoco en bastantes de las obras de procedencia española, generalmente inespecíficas para un público adulto.

---

<sup>218</sup> En efecto, no conozco investigaciones acerca de si, por ejemplo, un crucigrama en pantalla es efectivo para la adquisición de léxico, y de serlo, en qué condiciones; o si una secuencia de *drag and drop* por sí misma resulta relevante para afianzar la morfología verbal, por ejemplo, al margen –aunque se trata de un asunto relevante– ahora de las opciones que se ofrezcan como seleccionables.

- y precisamente con relación a los destinatarios, el segmento de cursos sólo reconoce una obra como específicamente orientada a niños o adolescentes (*El español es fácil*) y otra más de adscripción versátil (*Tesoros*). En el segmento de materiales complementarios, el número no pasa de tres (*Pepa teaches Spanish*, *Sophie learns Spanish* y *Multimedia Flashcards*). Las cifras contrastan con las ofrecidas por Llisterri [1997], quien distingue tres subgrupos (+ 9 años, + 12 años y + de 15 años), que alcanzan en total el 66% de las obras que recupera, si bien se ignoran los criterios para esa clasificación tan precisa en tanto que en nuestro caso no se han encontrado detalles de este tipo en ninguna de las obras sometidas a análisis. Por su parte, los productos destinados a fines específicos (negocios exclusivamente en nuestro corpus) desciende al 10,6% respecto a las cifras aportadas por Llisterri [op. cit.]. Los datos atestiguan un cambio sensible en la orientación de los productos.

- la disociación entre el soporte cederrón y la internet es manifiesta en el corpus estudiado: son muy escasos los productos que proponen conexiones a la red y muchos menos los que la ofrecen efectivamente. La situación es explicable en productos tempranos, pero no entre los más recientes. El limitado repertorio de obras que toman en consideración que el usuario se conecte a internet sugieren exclusivamente la página web de la editorial o una navegación no operativa entre páginas web obsoletas, sin fines claros.

- en relación con lo anterior, el número de productos en los que se detecta integración de destrezas es perceptiblemente bajo, lo que delata una perspectiva didáctica roma, apegada al carácter plano del libro de texto.

# 6. CONCLUSIONES

## 6.1. Sobre preguntas e hipótesis de investigación

Como se había anunciado, el presente trabajo ha recorrido un trayecto que

- en primer lugar (capítulo 3), pone de relieve, de acuerdo con la bibliografía especializada en adquisición de segundas lenguas, la pertinencia de la ELAO en un soporte cederrón, y ofrece respuesta justificada a las preguntas accesorias **UNA**: ¿Qué investigaciones y experiencias permiten certificar la bondad del soporte cederrón en la enseñanza / aprendizaje de una L2, y específicamente del ELE, y qué aporta este soporte con respecto a los materiales llamados tradicionales, esto es, acogidos en soportes distintos al cederrón? y **DOS**: ¿Qué procesos cognitivos aparecen asociados a los cederrones para el aprendizaje del ELE?, con las que se ha abordado el análisis del corpus.

- en segundo lugar (capítulo 4), contrasta de forma suficiente esas teorías y las conclusiones allí expresadas en un conjunto de obras amplio, lo que permite dar respuesta justificada a la **PREGUNTA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN**: ¿Cuáles son las características de los productos actualmente comercializados / disponibles para la enseñanza / aprendizaje del ELE y en qué modo esas características se ajustan o no –o se pueden ajustar– a la realidad metodológica de esta docencia?, e ilustra o responde a las preguntas accesorias **DOS**: ¿Qué procesos cognitivos aparecen a los cederrones para el aprendizaje del ELE? y **TRES**: ¿Cómo se proponen las actividades de aprendizaje en el cederrón, y específicamente en los productos comercializados para el ELE?.

- y finalmente (capítulo 5), evalúa los rasgos comunes de las obras analizadas para extraer resultados tanto cuantitativos como cualitativos con los que justificar tanto la **PREGUNTA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN** como las accesorias **DOS** y **TRES**.

El trayecto completo mencionado sirve asimismo para intuir respuestas a las preguntas accesorias **CUATRO**: ¿Qué recomendaciones de orden pedagógico se pueden derivar de las características del cederrón para el ELE y en qué situaciones se inscribe o se puede inscribir en un proceso completo de aprendizaje? y **CINCO**: ¿Con qué criterios se debe abordar la elaboración de



los cederrones en el futuro?. Sin embargo, más allá de esas intuiciones, el detalle para las mismas se abordará en 6.2. y 6.3.

El capítulo 5 subraya el valor de los datos cualitativos, subjetivos en buena medida, pero sustentados en una observación fundada y minuciosa que los legitima. Por su naturaleza misma, esos datos pueden ser discutibles y discutidos en su interpretación, si bien deberán apoyarse en aportaciones bibliográficas nuevas y/o análisis empíricos profundamente revisados. En efecto, los datos estadísticos próximos a lo cuantitativo se consideran relevantes para dar cuenta de la PREGUNTA PRINCIPAL DE ESTA INVESTIGACIÓN, pero no para todas las asociadas a ella, en concreto, la CUATRO y la CINCO, ni tampoco para confirmar la totalidad de las hipótesis de trabajo.

Sobre este particular, es legítimo afirmar que lo excepcional, lo aislado, es o puede ser determinante para establecer que algo es posible en el soporte cederrón y por extensión en la ELAO, aunque no se halle en el estudio de un modo extendido en términos estadísticos. La simple existencia de determinados modos de operar, formulaciones pedagógicas y/o técnicas concretas, así lo justifica. Y ello avala también el hecho de que el corpus se proponga como notablemente extenso, en una búsqueda para detectar esas “excepciones”.

Según ello, el trayecto que articulan los capítulos 3, 4 y 5, pero también las variables no generalizadas pero detectadas como aisladas en el capítulo 4 permiten validar y/o matizar las hipótesis de trabajo, y asumir parte de las respuestas de las preguntas accesorias CUATRO: ¿Qué recomendaciones de orden pedagógico se pueden derivar de las características del cederrón para el ELE y en qué situaciones se inscribe o se puede inscribir en un proceso completo de aprendizaje? y CINCO: ¿Con qué criterios se debe abordar la elaboración de los cederrones en el futuro?. Como se ha apuntado, los detalles se recogerán en 6.2. y 6.3.

Con respecto a las hipótesis de trabajo, se valida y/o se matiza (con indicaciones en versales respecto a su redactado primero) lo siguiente:

- PRIMERA. El soporte cederrón PUEDE SER (ESTÁ CAPACITADO PARA, Y ASÍ SE HA DETECTADO EN MUESTRAS INDIVIDUALES) en sí mismo un medio poderoso y altamente cualificado para la enseñanza / aprendizaje de L2 en muchos contextos y puede prestar *inputs* y también retroalimentación adecuados en muchas situaciones de aprendizaje. Y ello a pesar de que la formulación no sea válida para una parte importante de los productos analizados (véase, a continuación, la hipótesis TERCERA). Tal y como se ha apuntado arriba, la

relevancia de algunos productos o, mejor, de ciertos segmentos de los mismos la corrobora.

- SEGUNDA. Según lo anterior, Y SIEMPRE QUE SU DISEÑO Y SU IMPLANTACIÓN REÚNA CIERTAS CARACTERÍSTICAS, el soporte cederrón como tal puede tener cabida, con buen rendimiento didáctico, en el entorno de aprendizaje del ELE: en el aula y fuera del aula AUNQUE VINCULADO A ELLA.

- TERCERA. La caracterización general de este tipo de productos para el segmento del ELE presenta todavía severas deficiencias de concepción didáctica, SEGÚN SE ATESTIGUA TANTO A PARTIR DE LA CARACTERIZACIÓN GENERAL CUANTITATIVA Y CUALITATIVA COMO DEL CONTRASTE DE LA MISMA CON LAS VARIABLES NO GENERALIZADAS.

TERCERA A) LOS DATOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS Y SU CONTRASTE CON LAS VARIABLES NO GENERALIZADAS PERMITEN CERTIFICAR, EN EFECTO, la falta de un modelo teórico CON SUFICIENTE IMPLANTACIÓN Y CREDIBILIDAD que guíe la concepción de este tipo producciones.

TERCERA B) LOS DATOS ESTADÍSTICOS CERTIFICAN una sensible descompensación de la oferta de contenidos en lengua en detrimento de apoyo al aprendizaje, EN TANTO QUE LA EXPOSICIÓN A MUESTRAS DE LENGUA ES SUPERIOR A LA EFECTIVIDAD CONTRASTADA DE APRENDIZAJE A QUE DAN LUGAR.

TERCERA C) LOS DATOS CUANTATIVOS Y CUALITATIVOS Y EL CONTRASTE CON LAS VARIABLES NO GENERALIZADAS PERMITEN CONFIRMAR el persistente divorcio entre autoría didáctica e ingeniería informática COMPETENTE en este tipo de producciones, TAL Y COMO PONEN DE RELIEVE LAS OBRAS SIN AUTORÍA DIDÁCTICA CONOCIDA Y LOS PROBLEMAS INFORMÁTICOS DETECTADOS, Y, EN EL OTRO EXTREMO, LOS SATISFACTORIOS HALLAZGOS EN PRODUCTOS CON VARIABLES NO GENERALIZADAS (en las que se conoce esa relación).

TERCERA D) LOS DESARROLLOS DE LOS CAPÍTULO 4 Y 5 VALIDAN EN CIERTO MODO la incapacidad para reconocer las limitaciones tecnológicas del soporte, lo que da lugar a concepciones didácticas pobres o simplemente erróneas, en su voluntad de querer asumir acciones didácticas, que el soporte no puede acoger, SI BIEN NO CERTIFICAN QUE este hecho suele actuar en detrimento del desarrollo de otras potencialidades.

TERCERA E) LOS DESARROLLOS DE LOS CAPÍTULOS 4 Y 5 ACREDITAN LA voluntad de autosuficiencia en la concepción del producto: en muy pocos casos el cederrón se presenta integrado con otros soportes, ENTENDIENDO EN EL TÉRMINO *INTEGRADO EN SU PLENO SENTIDO*. La afirmación, no atiende por supuesto, aquellos productos que se han catalogado como simples copias del material impreso.

TERCERA F) LOS DATOS ESTADÍSTICOS DEL CAPÍTULO 5 SUBRAYAN la indeterminación del uso del cederrón en el proceso de enseñanza / aprendizaje de las L2, AL TIEMPO QUE LAS VARIABLES NO GENERALIZADAS ESTABLECEN QUE ES POSIBLE Y RENTABLE LO CONTRARIO.

Con los datos extraídos del conjunto de la investigación no es posible corroborar ni desautorizar con autoridad las hipótesis siguientes, que se siguen estimado válidas como hipótesis:

TERCERA G) La deficiente infraestructura informática de muchos centros docentes, que en ocasiones es responsable de que el diseño de estos productos incida en un uso privado, doméstico, sin apenas opciones de explotación en el aula de ELE.

En efecto, las dotaciones de los centros han podido variar en los últimos años de modo que no es descartable un uso de ciertos productos como material de aula, presentado en plenaria o en pequeños grupos<sup>219</sup>, lo que supondría, en función de la programación que llevara a cabo el docente, una reconsideración de la interacción del usuario con la máquina (con los contenidos que presenta), que puede resultar interesante y relevante para la adquisición, como se ha justificado. Ello comportaría la reconcepción de los criterios de diseño y uso de la ELAO.

TERCERA H) La desigual formación tecnológica general de los docentes (nativos y no nativos) en tanto que usuarios/as en ocasiones les impide manejar con soltura los recursos que brinda el soporte.

Presumiblemente la incorporación de profesionales jóvenes y los planes de formación de profesorado hayan modificado ese panorama aunque sus efectos no

---

<sup>219</sup> Me consta personalmente ese uso (que se delata igualmente en el tipo de compras realizados por los centros docentes) en escuelas con enseñanzas regladas (véase la nota 175).

parecen significativos (OECD [2008]). Con todo la situación no invalida la segunda parte de la hipótesis, que el diseño de estos productos se orienta a unos usos que no prevén la figura de un docente / mediador, aunque las variantes no generalizadas pueden validar la presencia (real o deseada) de esa figura.

TERCERA I) El riesgo de determinar, sin mayores investigaciones, el rendimiento del concepto de "nativo digital" en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas.

Con los datos obtenidos no es posible asumir ni descartar tal hipótesis de trabajo (entendida como marginal en el propósito de este estudio) ni en lo relativo a usuarios reales o potenciales ni tampoco a creadores o facilitadores / mediadores.

También el capítulo 5 deja constancia de que los productos catalogados como materiales complementarios, como tal grupo, no constituyen una fuente demasiado sólida para la obtención de conclusiones debido a su carácter diverso (y sobre todo a las cualidades mismas observadas). El segmento de "cursos", por el contrario, se muestra mucho más eficaz, a pesar de mantener igualmente una perceptible diversidad.

## 6.2. Reflexiones de orden didáctico

De acuerdo con lo anunciado 6.1. se abordan aquí las preguntas accesorias CUATRO y CINCO, ambas solidarias entre sí, sobre recomendaciones de uso y criterios de elaboración, y con vinculación obvia con la pregunta principal.

Estas reflexiones se nutren de los datos derivados del trayecto descrito y singularmente de los datos aportados por las obras con variables no generalizadas, así justificados por las aportaciones bibliográficas y por el propio análisis desarrollado. En efecto, el estudio del corpus ha revelado que un número no despreciable de los productos tratados como cursos ofrecían algún(os) aspecto(s) destacable(s) y modélico(s), esto es, ejemplo para otras obras (el porcentaje era mucho menor en el caso de materiales complementarios).

Igualmente las conclusiones tienen presente los diez principios establecidos por Ellis [2005: 37 y ss.], en el entendido que constituyen una excelente síntesis, pertinente y fiable por las investigaciones que la sustentan, de los procedimientos que dan lugar a adquisición. En efecto, el estudio que aquí se ha presentado puede justificar que el soporte cederrón puede contribuir a que los aprendientes desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas (principio 1), y de hecho una parte de los contenidos más mecánicos de las muestras analizadas en efecto lo procuran. Algunas de las obras estudiadas permiten afirmar que con un diseño adecuado los aprendientes concentran su atención en el significado (principio 2), si bien, como escribe Ellis al referirse a los tipos de significado, se detecta un predominio del significado semántico (es decir, los significados de ítems léxicos o estructuras gramaticales específicas). Este tipo de significado es tratado en el enfoque oral-situacional y en el enfoque nociofuncional en detrimento del significado pragmático (es decir, los significados altamente contextualizados que surgen en los actos de comunicación). Las muestras de lengua y las acciones e interacciones programadas con ellas han de articular y compensar la activación del significado pragmático, del que el investigador neozelandés [op. cit.: 38] subraya:

La oportunidad de concentrarse en el significado pragmático es importante por diversas razones:

1. De acuerdo con muchos teóricos (entre ellos, Prabhu, 1987; Long, 1996), sólo cuando los aprendientes participan en la decodificación y codificación de mensajes en un contexto de actos de comunicación reales se crean las condiciones para que se produzca la adquisición.
2. Para desarrollar una verdadera fluidez en la L2, los aprendientes deben contar con oportunidades que les permitan crear significado pragmático (DeKeyser, 1998).
3. Es intrínsecamente motivador involucrar a los aprendientes en actividades cuyo objetivo central sea la creación de significado pragmático.

Los teóricos argumentan que es necesario atender al significado pragmático no sólo porque ven en ello una forma de activar los recursos lingüísticos desarrollados por otros medios, sino también porque consideran que es la manera principal de crear los propios recursos lingüísticos.

Si la atención al significado –en especial el significado pragmático– no se ha mostrado del todo consistente en las obras analizadas, la atención a lo formal (el principio 3) ha recibido un tratamiento más regular, aunque desigual, lo que no desautoriza necesariamente al soporte para ese trabajo. Las matizaciones de Ellis siguen siendo válidas: (...) teóricos como Schmidt y Long insisten en que la atención a lo formal se refiere a las conexiones forma-función (es decir, la correlación entre una forma particular y el/los significado/s que adquiere en la comunicación), incluidos los repertorios que facilitan esa atención, representados en cierta medida en los cedés observados:

1) lecciones gramaticales diseñadas para enseñar características gramaticales específicas a través de un procesamiento del *input* o el *output*. 2) Por medio de tareas especializadas, esto es, tareas que requieren que los aprendientes comprendan y procesen estructuras gramaticales específicas en el *input* y/o produzcan esas estructuras durante la realización de la tarea y 3) Mediante opciones metodológicas que induzcan a prestar atención a lo formal en el contexto del desarrollo de una tarea. Dos opciones metodológicas que han merecido atención por parte de los investigadores y (...) son: a) la provisión de tiempo para las planificaciones en tiempo real y estratégica y b) la retroalimentación de corrección. [op. cit.: 39]

Además, y teniendo en cuenta la destacada presencia de lo formal / gramatical en los volúmenes del corpus (cuantificada en un 83% del mismo), es posible la convivencia de lo que Ellis denomina *atención intensiva* y *atención extensiva*, con ciertos beneficios en los soportes electrónicos para esas formulaciones intensivas planteadas como autónomas o semiautónomas, sobre si todo si se apoyan en correcciones / retroalimentaciones pertinentes (sobre este asunto, véase más abajo):

La enseñanza puede buscar prestar atención *intensiva* a formas lingüísticas preseleccionadas (como en un enfoque centrado en la forma o en una lección construida en torno a una tarea con un énfasis determinado) o puede ofrecer una atención a la forma que sea extensiva e incidental (como en una lección basada en una tarea sin un énfasis concreto). (...) la enseñanza intensiva consume tiempo (...), y por ello el número de estructuras trabajadas podría verse limitado. La enseñanza extensiva de la gramática, por otro lado, permite prestar atención a un gran número de estructuras gramaticales. Además, es probable que muchas de esas estructuras puedan ser trabajadas de manera repetida durante un periodo de tiempo. Y como este tipo de enseñanza supone dar respuesta a los errores que cada aprendiente comete, podemos afirmar que se trata de una enseñanza individualizada que permite al profesor experimentado oportunidades inmediatas para acometer el tipo de análisis contextual que Celce-Murcia (2002)

recomienda como base de la enseñanza de la gramática. (...) Podemos, pues, sostener que la concepción de la enseñanza de la gramática debe tener en cuenta ambos enfoques. [op. cit.: *ibídem*]

Sin perder de vista el tratamiento que lo formal ha recibido, según lo detectado en las tablas de análisis, muy orientado hacia lo explícito, se hace necesario reconducir planteamientos destinados a que los materiales y su implantación se orienten al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito (principio 4). Y de nuevo, habida cuenta del perfil de las “explicaciones” contenidas en los cedés, trazar una distinción entre conocimiento explícito entendido como conocimiento analizado y como explicación metalingüística. El primero supone una percepción consciente de cómo funciona una determinada característica estructural mientras que el último consiste en un conocimiento del metalenguaje gramatical y en la capacidad de comprender las explicaciones de las reglas.

La necesidad de proporcionar itinerarios autónomos y flexibles para transitar por los contenidos de un cedé y también de articular estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, resulta capital para tomar en consideración el “programa interno” (*built-in syllabus*) de los aprendientes, el principio 5 de los postulados por Ellis, y ello comporta una intervención fundamentada en el diseño para asegurar que los aprendientes han alcanzado un grado de desarrollo en su aprendizaje que les permite adquirir una estructura específica. Sin embargo, es probable que esto resulte difícil en la práctica, pues los profesores no pueden determinar con facilidad hasta dónde han llegado sus alumnos y sería necesario un enfoque muy individualizado para atender a las diferencias existentes en el nivel de desarrollo de los estudiantes. La intervención es, como digo, sustantiva ya que es una de las áreas en las que los cedés analizados –no necesariamente el soporte– se han mostrado más débiles debido al carácter uniformizador y libresco detectado.

El principio 6, el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado *input* en L2, ha sido asumido como clave y aventajado en el soporte cederrón. No nos extenderemos por consiguiente aquí, pero en los próximos párrafos nos referiremos a las características de ese *input*, las deseables, en relación con los rasgos observados.

Las consideraciones acerca de la producción del aprendiente, principios 7 y 8, aparecen comprometidas tanto por el concepto mismo del soporte como por lo realmente mostrado. En efecto, si se considera inapelable, más allá de las aportaciones iniciales de Krahsen, que el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (*output*), la configuración del cedé y de la ELAO en general debe anticiparse a sus limitaciones tecnológicas para acoger *output*: la producción semilibre en los términos que se han apuntado en este trabajo y la reconducción hacia el aula sugerida en 3.5.3. pueden dar lugar a esas oportunidades con las que, entre otras cosas, se fuerza el procesamiento sintáctico (es decir, obliga a los aprendientes a prestar

atención a la gramática), se consigue que los aprendientes pongan a prueba hipótesis sobre la gramática de la lengua meta por medio de la retroalimentación que obtienen cuando cometen errores (lo que de nuevo subraya uno de los constituyentes que hemos considerado irrenunciables durante el presente estudio: la retroalimentación), se tiende a automatizar el conocimiento existente y, también, y singularmente importante en el soporte, pone a disposición del aprendiente un *auto-input* (esto es, los aprendientes pueden atender al *input* proporcionado por sus propias producciones), un concepto que desde luego ha de rebasar la pasividad que caracteriza a las interacciones programadas y así señaladas en el corpus y ha de incorporar el aula, integración natural del soporte:

Los ejercicios (sobre todo los de tipo más controlado) tienen como resultado una producción limitada en términos de extensión y complejidad. No ofrecen a los estudiantes oportunidades para practicar el tipo de producción sostenida (*sustained output*) que los teóricos consideran necesaria para el desarrollo de la interlengua. (...). Algunos estudios (por ejemplo, Allen, Swain, Harley, & Cummins, 1990) han mostrado que las posibilidades de que se produzca una interacción extensa (formada por una frase o más) en un contexto de aula son mayores cuando los estudiantes comienzan a interactuar en la clase y tienen que encontrar sus propias palabras. [op. cit.: 43]

Estrechamente asociado con los anteriores, el principio 8, la oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2, se muestra también débil en las muestras estudiadas y, de nuevo, ha de articularse con arreglo a los criterios que apunta Rod Ellis, y en los que los *inputs* presentados, el diseño de las actividades (incluida la capacidad de autonomía individual o colaborativa en pequeños grupos operando con el programa) y la implicación del aula son capitales para

1. Crear contextos de uso de la lengua donde los estudiantes tengan razones para prestar atención a la lengua.
2. Proporcionar oportunidades para que los aprendientes usen la lengua para expresar sus propios significados personales.
3. Ayudar a los estudiantes a participar en actividades relacionadas con la lengua que se encuentran más allá de su nivel de proficiencia actual.
4. Ofrecer un conjunto de contextos amplio para propiciar una “producción lingüística completa”.

(...)

Ellis (1999) sugiere que la clave para asegurar una interacción provechosa para la adquisición es permitiendo que los estudiantes controlen el tema del discurso. Evidentemente, esto no es algo que se consiga con facilidad, pues los profesores<sup>220</sup> deben asegurar que el discurso en el aula sea ordenado, lo que, a su vez, se logra con más facilidad si se controla el discurso mediante intercambios *IRF* (iniciación del profesor / respuesta del estudiante / *feedback* o retroalimentación del profesor). Por tanto, es un reto

---

<sup>220</sup> El término “profesores” puede ser asumido por el “programa”, aunque no necesariamente de modo exclusivo.



importante para los profesores crear un tipo correcto de interacción que propicie la adquisición. Una solución es incorporar el trabajo en pequeños grupos a una lección. Como vimos con anterioridad, cuando los estudiantes interactúan entre ellos mismos, es muy probable que surja un discurso rico en adquisición. [op. cit.: 44]

El penúltimo de los principios de Ellis, centrado en la atención a las variantes individuales de los aprendientes, guarda relación en buena medida con lo mencionado para el principio 5. El desarrollo de estrategias –y las implicaciones que éstas tienen para la motivación– sigue siendo un concepto pendiente de desarrollos en los discos compactos para el aprendizaje del ELE, en los que pervive una filosofía de completar todos los ejercicios y hacerlo en un orden preestablecido. Hemos insistido en la necesidad de incluir un mayor número de secuencias, acciones e interacciones (recuérdese que no se han detectado problemas significativos de capacidad) que debieran orientarse hacia

la adopción de un enfoque de enseñanza flexible que suponga actividades de aprendizaje variadas. Asimismo (...) materiales sencillos para la preparación de los aprendientes (Ellis & Sinclair, 1989), pensados para hacer que los estudiantes sean más conscientes de sus propios enfoques de aprendizaje y de la existencia de enfoques alternativos. Los estudios sobre el buen aprendiente de lenguas sugieren que para aprender una lengua con éxito se necesita un enfoque flexible. Por ello, una manera de ayudar a los estudiantes a aprender es poniendo a su disposición una amplia gama de estrategias de aprendizaje. Este aprender a aprender debe fomentar la idea de que el aprendizaje de lenguas requiere un enfoque empírico y un enfoque analítico y también explicar los tipos de estrategias relacionadas con cada uno de esos enfoques. [op. cit.: 44]

Finalmente, el principio 10 acerca de la importancia de que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada, se muestra algo distante en este estudio: no se han analizado muestras explícitamente diseñadas como medidoras (a lo sumo como preparación) y hasta la fecha no es un procedimiento extendido en absoluto. En cualquier caso la tendencia detectable es la de asemejarse a las pruebas de medición, con los problemas de eficacia inherentes a ellas [Yagüe, 2010] y el predominio de opciones cerradas, lejanas por tanto a lo que sugiere Ellis.

Aceptando pues las aseveraciones de Ellis como contrastadas para la adquisición de una L2 y considerando la existencia de aspectos destacables en un determinado número de “cursos” pero considerando también que esos aspectos didácticamente relevantes no acostumbran a alcanzar al conjunto del volumen, conviene

a) meditar si el soporte cederrón es realmente válido para acoger todos los contenidos de un curso y promover aprendizaje como tal, en tanto que no hay evidencias en el corpus analizado de que así sea.

b) promover el cederrón (o fórmulas afines) como soporte de segmentos de trabajo con determinadas competencias, configuración en la que ha mostrado rendimiento didáctico significativo (tanto en la parcela de “cursos” como en la de material complementario).

De lo anterior se infiere igualmente que de las observaciones completadas no se puede concluir que las obras catalogadas como cursos puedan entenderse como autosuficientes<sup>221</sup> para un aprendizaje significativo que alcance todos los objetivos curriculares, alejado del aula o de la instrucción. La conclusión es extensible, como es lógico, a los materiales complementarios.

El perfil parece confirmar lo apuntado en 3.5., 3.5.2. y 3.5.3., de modo que se hace imprescindible reconducir el diseño y configuración didácticos de un cedé o un soporte ELAO para encajar su cabida en el contexto de aula. Lo cual podría suponer dotarlo de un papel de material complementario, que debiera ser lo suficientemente versátil para acomodarse a las numerosas realidades docentes y discentes, y propiciar la autonomía del aprendiente sin subordinarla al material impreso<sup>222</sup>. Tal reconsideración debiera tener en cuenta algunos de los aspectos técnicos que se enumeran en 6.2. y, claro está, los criterios que se apuntan a continuación, en los que se entrecruzan lengua y actividades.

- a partir de los resultados obtenidos en el estudio del corpus, se puede afirmar que es necesaria una revisión en profundidad de las muestras de lengua aportada, que en la mayoría de los casos se han caracterizado como insuficientes o inadecuadas. Los criterios que deben presidir esa revisión podrían ser, entre otros, los siguientes:

a) muestras de lengua ajustadas a los conceptos de lengua en uso, reconocible, liberada de estrecheces funcionales o morfológicas, que delatan la percepción de que el soporte es insuficiente y la presentación lingüística debe ser por ello extraordinariamente evidente.

---

<sup>221</sup> Quedan, por supuesto, al margen las variables individuales (motivación, inmersión, etc.) que no es posible contemplar aquí.

<sup>222</sup> Recuérdese en una parte de las obras en las que se han detectado constituyentes significativos de aprendizaje carecían de material impreso, de modo que se dotaban de mayor independencia por sí mismas (aunque no necesariamente del aula).

b) muestras de lengua capaces de asentarse sobre unidades de comunicación (que no necesariamente han de coincidir con las de palabra, sintagma o frase sin la justificación oportuna).

c) muestras de lengua variadas en formulaciones orales o escritas, y solidarias entre sí, aunque lógicamente el soporte se considera privilegiado para la presentación auditiva / audiovisual, y es lógico esperar un predominio de ésta. Este hecho comportará intervenciones pedagógicas de calado [Morales Cabezas, 2005], que afectarán especialmente al trabajo de la gramática y del léxico, y sus valores sociopragmáticos<sup>223</sup>.

d) muestras de lengua en las que el concepto de realce y reiteración sean manifiestos (que además deben apoyarse en instrucciones y objetivos claros) para preservar el proyecto de trabajo autónomo (aunque no exclusivamente).

Los planteamientos descritos comportan necesariamente la implantación de modos de operar vinculados con competencias estratégicas cognitivas y metacognitivas que han aparecido como irregularmente atendidas o enteramente desatendidas en el corpus analizado, centradas en un tratamiento torpe de la memorización y en un componente de práctica y recuperación esencialmente mecánico, con escasa intervención de procesos cognitivos.

Lo anterior afecta tanto al propio *input* presentado como al diseño de las actividades, para dar cabida evidente a los procesos que describen Williams y Burden [1999: 59], según se ha señalado. La consecuencia inmediata es, en primer lugar, un incremento sensible del número de actividades (de nuevo el análisis del corpus establece como insuficiente la carga de acciones relacionadas con los *inputs* presentados para propiciar adquisición) y de sus repertorios y objetivos, entre ellos los que promuevan verificación, inferencias para la elaboración de hipótesis de razonamientos deductivos o supervisión.

Tal concepción debiera también asentarse –como se ha repetido a lo largo de este estudio– en la reformulación de la navegación, en la actualidad esencialmente secuencial y libresca. Es posiblemente uno de los aspectos de más compleja implementación debido a

a) la falta de modelos teóricos que la sustenten, algo no exclusivo del segmento de cederrones para la enseñanza de lenguas, sino presente en la ELAO en general.

---

<sup>223</sup> Algo que sigue pendiente en buena medida en gran parte del material impreso, donde, por ejemplo, la concepción gramatical sigue siendo esencialmente escrita.

b) los problemas de ingeniería informática implicados en las modificaciones, que afectan a la arquitectura, a la visibilidad y a una deseable simplicidad.

c) la conveniencia de la preservación de estilos de aprendizaje y, si procede, también de contenidos curriculares.

d) y, no menor, la falta de tradición de los usuarios, acostumbrados a proceder de forma muy secuencial en los entornos de ELAO y en buena parte de las interacciones convencionales en internet y con ordenadores (los entornos lúdicos, tipo videojuegos, pueden escapar a ello).

En este momento es donde se asienta uno de los mayores valores de multimedialidad, acotado por el hecho de tratarse de productos educativos. Algunas propuestas en este sentido podrían contemplar aspectos como los siguientes:

- la coexistencia de varios menús / trayectos predeterminados (se ha detectado algún intento en este sentido, pero complejo, mal resuelto e ineficaz), de acuerdo con ciertos criterios.

- la presencia obvia y explícita de objetivos e informaciones a propósito de los contenidos incluidos, lo que supone solucionar problemas de visualización y procesamiento de sobrecargas de información y determinar cuál es el papel de la L1 en todo ello.

- la organización de contenidos y actividades no secuenciados como "lecciones" (o no únicamente).

- la exploración de la efectividad de mapas conceptuales interactivos que determinen eventuales relaciones entre contenidos y acciones.

- en relación con lo anterior, la administración eficaz de hipervínculos de navegación.

- la inclusión de propuestas de navegación como parte de la retroalimentación suministrada por el programa, lo que comporta la previsión de la captación de la producción del usuario.

Algunas de las sugerencias citadas guardan relación con algo en lo que se ha insistido singularmente en este trabajo: la necesidad de incluir corrección y retroalimentación inteligente como parte indisociable del soporte y del la ELAO en general: las tablas han mostrado algunos ejemplos de esta posibilidad en productos que han sido catalogados como valiosos en términos de aprendizaje.

La retroalimentación es el concepto que mejor garantiza la interacción en cualquier entorno ELAO, y dentro de ella, la retroalimentación sincrónica. Sin retroalimentación el producto de ELAO queda enteramente desvirtuado. Y se proponen los siguientes perfiles para la misma:

- inteligente: capaz de reconocer la producción del usuario (al menos un repertorio suficiente fundado en las aportaciones del análisis de errores, y en ese sentido personalizable a colectivos de aprendientes) y ofrecer información “individualizada” a esa producción concreta. El procedimiento es muy laborioso pero técnicamente posible y eficaz si se formula con rigor, y así lo ejemplifican en el corpus ciertos ejercicios de *Viaje al pasado* o, en menor medida, *Dan que hablar*. Su implantación es singularmente sólida para ejercicios de producción asociados con morfología y, en modo distinto, léxico; con todo el diseño puede ser perfectamente válido para las tareas relacionadas con comprensión. El concepto de “inteligencia” se relaciona igualmente con la capacidad del programa para admitir como válida más de una producción adecuada al contexto propuesto.
- automatizada: procedimiento similar al anterior pero asociado con respuestas preestablecidas (selección múltiple, *matching* o similares). En este caso la programación informática es más simple, lo cual debiera propiciar una mayor sutileza y/o extensión de los ítems ofrecidos (un aspecto singularmente pobre en la mayoría de los cedés observados).
- correctiva: el programa detecta el error en la producción y ofrece la solución y eventualmente informaciones explícitas añadidas acerca de la razón del error (asociable, por ejemplo, con actividades de selección dual: verdadero / falso, donde no hay razón para una segunda tentativa).
- inductiva: el programa detecta el error de la producción pero no ofrece la solución en primera instancia sino que proporciona informaciones añadidas / nuevas muestras de lengua (escrita o no) acerca de la razón del error antes de que el usuario proceda a una nueva tentativa (que lógicamente no puede ser la única restante), esto es, promueve reformulaciones o *re-producciones*.

- validadora: detectada con relativa frecuencia en las obras que hacen uso de ella, el programa reconoce la respuesta correcta del usuario y proporciona retroalimentación explícita (más allá de una simple frase de felicitación) que la certifica, y proporciona herramientas de comparación para el usuario que accede a ella tras error(es) previo(s).

- anticipadora: escasamente explorada entre las obras que componen el corpus, se propone como preferentemente deductiva y se debiera articular como una retroalimentación capacitadora para las actividades / interacciones inmediatas (y prever asimismo actividades de recuperación).

En todos los casos anteriores el programa debiera incluir acciones / interacciones inmediatas o de recuperación que calibraran la eficacia de la retroalimentación ofrecida en la resolución de la nueva propuesta. Ésta debiera ser reconocible por el usuario como propuesta ya retroalimentada.

Además los entornos de ELAO debieran contemplar otras propuestas de retroalimentación como las siguientes:

- cooperativa: apuntada en 6.2. por su implicaciones técnicas, parece razonable que el usuario del programa sea capaz de interactuar simultáneamente con otros usuarios en un entorno del aula o asincrónicamente fuera de ella, de los que recibe (y a su vez reciben) retroalimentación (oral y/o escrita, ésta con evidencias recuperables en el propio programa) sobre una acción / interacción programada y limitada. Obviamente, la retroalimentación cooperativa en un sentido amplio se puede producir entre los usuarios que operan con una misma máquina, pero ésta es sólo parcialmente observable y no rastreada con posterioridad.

- dialógica: ensayada con desigual fortuna en obras como *¿Sabías que...?* o *Sol y sombra*, ambas de VanPatten, no interviene como correctiva sino como constructora de “diálogo” entre el usuario y la máquina y aportando cierto valor afectivo a la relación y propiciando con frecuencia la atención en el significado. Debidamente diseñada se puede presentar como articuladora de nuevo *input*, no solamente léxico –básicamente sinónimos como hacen las obras citadas, aunque con valiosa recuperación autónoma– sino también otras opciones con criterios parecidos.

- diferida: extendida en muchos de los cedés del corpus, y muy indeterminada, tanto más por la señalada baja implicación de los docentes con los cedés y por el perfil de

las actividades programadas. Su eficacia es limitada, centrada preferentemente en retroalimentación evaluadora / medidora de aula.

- evaluadora / medidora: muy frecuente en las obras analizadas, suele adoptar una forma estadística global, muy sintética, que se ha catalogado como ineficaz. La retroalimentación debiera ser reconducida hacia formas más individualizadas, incluso en planteamientos semiabiertos<sup>224</sup> (mejorando las intuiciones de *Creía que esto pasaba en las películas*). Por otra parte, y sin otra justificación, no parece sensato que las actividades diseñadas como básicamente de aprendizaje sean las sometidas a evaluación: es preferible, si se determina la necesidad de actividades puramente evaluadoras, un acercamiento como el que propone, por ejemplo, *Es Español*, por bloques y específicamente reconocidas como actividades de medición.

Aunque la programación puede ser más compleja, las operaciones con retroalimentación deben poder mostrar su eficacia retomando segundas (tras el error) / nuevas producciones (véase 4.2.3.5.). Por ejemplo, si la retroalimentación ofrecida tras el error es restrictiva respecto a una serie de opciones que resultan excluidas, la retroalimentación segunda se ha de fundar en el reconocimiento de si la nueva producción incurre en un error de selección de una opción excluida o bien se funda en un error sobre el que no se ha recibido retroalimentación (no reconocido en la primera producción). Con ello, se debe articular esta segunda retroalimentación como reparadora, en el modo en que convenga a la propuesta. Como es obvio, el concepto se distancia de la simple información de “número de aciertos en el primer / segundo... intento” que brindan algunas obras.

Por lo demás, son necesarias investigaciones que puedan determinar las características pedagógicas más rentables para configurar la retroalimentación y el tipo de retroalimentación, tanto en su formulación lingüística como en su configuración gráfica, tipográfica, de disposición en pantalla, medio (oral y escrita), en relación con el objeto de la acción / interacción y de los contenidos que intervengan (los ítems de una selección múltiple, los constituyentes de una actividad de comprensión, etc.), para preservar la autoestima... La percepción parece inmediata: el número de variables es alto como para apostar por fórmulas uniformes, pero todo ello debe de estar previamente programado y almacenado.

---

<sup>224</sup> Tal vez el futuro –presumiblemente no lejano– permita cruzar producciones (al menos segmentos de las mismas) con corpus escritos y promover recimientos (algo más complejo será el cruce con corpus orales con pronunciaciones imperfectas), pero nada de eso está presente en las obras analizadas y por ello se descartan las reflexiones en ese sentido.

Y si arriba hemos apuntado algo sobre las muestras de lengua, es lógico articular una retroalimentación que prevea también explícitamente la adecuación sociopragmática de la producción / elección del usuario (y acciones / interacciones en ese sentido), aspecto prácticamente olvidado en todas las obras con la excepción esporádica de *Vida Urbana*.

El previsible uso (autónomo o no) de los cedés ha de ser arropado por pre-actividades capacitadoras que garanticen la resolución de tareas centrales de aprendizaje sin incurrir (como ha sido la tónica dominante en los discos analizados) en una simplificación de las acciones o una reducción de los *inputs* objeto de trabajo.

Finalmente, cualquier modelo teórico de diseño ha de percibir que no parece razonable reproducir en un nivel superior los moldes empleados en otro más básico. Los datos recabados han desautorizado esa opción.

La sección no puede concluir sin manifestar la necesidad de generar bibliografía contrastada y avalada sobre la concepción, criterios de diseño y usos (formas, eventual rendimiento, etc.), algo que ha sido calificado en este trabajo como muy deficiente. Este cuerpo bibliográfico, aún inexistente, ha de ser extremadamente riguroso y validado<sup>225</sup>, ya que de él ha de depender parte de los desarrollos futuros de la ELAO.

---

<sup>225</sup> Como editor de las publicaciones *redELE* y *marcoELE* he tenido y tengo la oportunidad de acceder a artículos y memorias de máster (escasísimos estudios de campo), remitidos para publicación. En mi opinión muchos de ellos se centran en lugares comunes, planteamientos etéreos, muestras carentes de solidez y formulaciones tan bienintencionadas como inconsistentes; todo ello lejos de una deseable literatura científica para esta especialidad.



### 6.3. Reflexiones de orden técnico

Se detallan algunas consideraciones de orden técnico, fundadas en la observación empírica que brindan las tablas de análisis, no en conocimientos de ingeniería, orientadas a los asentar los componentes didácticos del soporte. Y en este sentido, este apartado se entiende como supeditado al anterior.

Las afirmaciones que se vierten no constituyen una ingenua desiderata sino la voluntad de afianzar, con las oportunas matizaciones, exclusivamente aquellos aspectos técnicos que se han estimado valiosos en el corpus analizado o que, al menos, contenían ingredientes para serlo.

- Como preámbulo a todas ellas, la necesidad de promover investigaciones fundadas sobre el diálogo entre didáctica de lenguas y tecnología, referidas al rendimiento de *software* y programas de autor, a la concepción de actividades (tipos y contenidos) en lo que respecta a su rendimiento didáctico (en los términos en los que me refería en la nota 217: véase), etc. Los resultados de estas investigaciones debieran anticiparse al diseño de cualquier proyecto, que la actualidad parece asentarse en la intuición, la improvisación o la imitación de lo libresco.

- La afirmación anterior da por asentado un diálogo del “factor humano”, entre didactas e tecnólogos. Esto es, si el rendimiento didáctico de unos tipos de actividades en soporte informático puede ser valorado y “medido” por los expertos docentes, la confección de un producto se debe fundar en la cooperación entre ambos, con la supervisión en manos del equipo pedagógico (del mismo modo que no es el impresor quien dictamina las acciones del escritor). Lo que da también por sentado que la confección de esos productos debe ser asumida por *software* profesional y expertos en él. Así se infiere de los resultados obtenidos en las tablas, que recogen la eficacia de ese diálogo y ese *software* en las obras en que el mismo se ha detectado.

- La elección del *software* debe velar por la estabilidad en diversas plataformas y en diversos usos (tanto personal y doméstico como en máquinas de establecimientos docentes, ya sean individualizadas o interconectadas). Ello supone minimizar al máximo al instalación de componentes adicionales o adicionales y tal vez apostar por un cierto conservadurismo técnico, que haya mostrado su fiabilidad con antelación, incluido un comportamiento estable. Los resultados de las tablas reflejan que un determinado número de productos han “sobrevivido” con buen

funcionamiento a varios sistemas operativos en diversas plataformas, pero no otros mucho más recientes<sup>226</sup>. Por lo demás se ha constatado que la innovación de la ELAO se funda mucho más en la imaginación didáctica que en los despliegues técnicos.

- Es imprescindible indagar y proponer alternativas a la visualización y la legibilidad de los contenidos presentados en pantalla. La mayoría de las obras han confirmado que estos aspectos constituyen unos de los problemas más severos para la captación e interacción con el *input*. No se han detectado soluciones excesivamente satisfactorias en ningún caso, pero las formuladas por pantallas flotantes que no impiden la acción en el plano de trabajo son las más relevantes, quizá combinadas con la inclusión de renglones cortos. Junto con ellas, las ofrecidas por los productos capaces de acomodarse automáticamente a la resolución de la pantalla del ordenador de destino (preservando la configuración inicial tras la finalización del trabajo), como hacía *Tesoros*.

- Relacionado en algún modo con lo anterior y a pesar de que no se ha revelado como un problema significativo en el conjunto del corpus, la necesidad de articular un sistema estable de interacción con el teclado de ordenadores sin signos españoles. La opción de teclados virtuales se ha mostrado efectiva en la mayor parte de los casos, pero resta espacio en pantalla y genera una relación antinatural del usuario con el teclado; por otra parte, no parece que la pronta difusión de pantallas táctiles pueda ejercer grandes beneficios en el aprendizaje si en la tarea encomendada interviene algún tipo de escritura.

- Igualmente en relación con la visibilidad y legibilidad, el diseño de los productos debiera prever rutas acotadas más simples en previsión de un uso de aula (proyección) de determinados segmentos del producto en los que no procedería la inclusión de contenidos no manipulables desde la proyección (esto es, carece de sentido mantener, por ejemplo, una actividad de arrastrar y soltar en esos usos, pero es sensato preservarla, si procede, en acciones individuales o en parejas).

- Asimismo y a tenor de lo observado en este estudio, el diseño gráfico, colores, fondos, tipografías, tamaños, disposición de los elementos en pantalla... son elementos pendientes de decisiones de calado didáctico, entre ellas las relativas a la afectividad para **soportar el efecto negativo que puede suponer la falta de dimensión afectiva del**

---

<sup>226</sup> Sin que ello suponga necesariamente lesionar sus intereses económicos, las empresas editoras debieran proporcionar mantenimiento y actualizaciones automáticas semejantes a las que brindan otros programas informáticos.

aprendizaje [García Garrido, 2002]. Los modelos recurrentes parecen ser únicamente los librescos.

- La carga audiovisual, la aportación más significativa del soporte, requiere asimismo una mejor visualización y la inclusión de contenidos interactivos (tipo, por ejemplo, *hot spots*) en el material videográfico presentado. Esa inclusión (no detectada en las obras analizadas) puede mejorar la atención en el *input* percibido.

- Es deseable promover la capacidad de transferencia de determinados archivos desde el disco o el ordenador a otros sistemas de almacenamiento (y retorno desde los mismos) que liberen al usuario de la presencia física ante la máquina (teléfonos móviles, iPods, iPads o similares). La transferencia puede igualmente incidir en la mejora de la calidad de la visualización / reproducción en algunos casos. Los intentos observados en el corpus se limitan a la exportación de textos escritos, a menudo hacia formatos de pésima factura (.text, principalmente) o inadecuados (.html), si bien algún producto (*Tesoros*, por ejemplo) generaba exportación hacia procesadores de texto estables (Microsoft Word).

- El concepto de transferencia debiera ampliarse y contemplarse como efectivo para el trabajo en ordenadores en línea (en el centro o fuera del centro), de tal manera que una parte de las actividades productivas pudiera derivarse hacia comunicación asincrónica o, mejor, sincrónica<sup>227</sup> con otros usuarios (preferiblemente conocidos y preferiblemente del grupo de clase). Sólo algún producto norteamericano de los analizados ha insinuado alguna propuesta hacia el trabajo en intranet, que ha de ser considerada insuficiente. Los conceptos de cooperación y producción adquirirán con ello una dimensión más efectiva. La inversión tecnológica es simple en el caso de ordenadores en línea y algo más compleja en el caso de máquinas aisladas (excepto en el caso de que se integren en plataformas de acogida tipo *Moodle* o similares). La opción deseable es que se integren en el propio programa, sin la mediación de otros tipo de plataformas, ya que ello permitiría una mayor capacidad de adaptación, con menores riesgos respecto a programas externos. La utilización de plataformas de intercambio (asociables con redes sociales<sup>228</sup>) se considera no apropiada para un

---

<sup>227</sup> El elemento que ha de determinar ese intercambio es la(s) tarea(s) propuesta y la dimensión abierta de la interacción, la razón misma para hacer y completar la actividad. El sistema debe ser limitado para asegurar la realización de la(s) misma(s), sin agotamientos.

<sup>228</sup> Recojo de un blog dedicado al fomento de las competencias digitales en ELE (cuya autoría no es relevante en este momento) el relato [2010] de una serie de acciones de aula:

producto educativo (para conseguir la limitación de intrusos, la preservación de la intimidad, disociación de los medios de ocio, estabilidad, capacidad de observación y evaluación en sentido amplio por parte del docente...).

- Los sistemas de grabación analizados se han mostrado ineficaces en su misión de producción oral, de modo que es pertinente justificar su inclusión (o no) en los productos. En el caso en que se decida hacerlo (véase a continuación), el sistema ha de ser necesariamente fiable, estable y capaz de reproducir la grabación con calidad (los resultados de las tablas apuntan en sentido contrario en su mayor parte), y se ha de establecer un objetivo didáctico plausible para la grabación, en especial pronunciación y prosodia, escasamente representadas a pesar de que diversas investigaciones han puesto de relieve su eficacia [Rogers, 1998; Kaltenböck, 2001; Hincks, 2003], y producciones contempladas como desinhibidoras para determinados aprendientes (en este caso no hay razones para limitar el número ni la duración de las grabaciones). Las acciones deben ser diseñadas específicamente para esos fines y es deseable que puedan ser opcionalmente observadas y evaluadas también por el docente.

- En relación con lo anterior, los sistemas de reconocimiento de habla se han mostrado incompetentes por diversas razones, con la excepción relativa del empleado por *Spanish for everyone* (véase 4.1.30.), aunque con las limitaciones allí apuntadas. Parece pues sensato investigar procedimientos como el indicado.

- Al margen de los contenidos lingüísticos propuestos, los análisis revelan que los aportes que ofrecen diccionarios o apoyos gramaticales son deficientes en este caso por su configuración técnica (sistema de acceso y modos de consulta, ordenación de los contenidos, vínculos con la entrada que da lugar a la consulta...). Todos ellos delatan nuevamente planteamientos librescos. Es precisa una reformulación de su articulación técnica que propicie el acceso inmediato, localizado y con una visualización no perturbadora (algunos de los cedés analizados contemplan algunos de estos requisitos, pero no todos al mismo tiempo). El sistema de hipervínculos (laborioso por su configuración manual), no únicamente a contenidos escritos,

---

ABRIR UNA CUENTA DE TWITTER. Decidimos probar esta red de microblogging (a pesar de algunas desconfianzas que muestran los estudiantes ante este servicio para aprender una lengua). Y subrayo la inconsistencia del *decidimos*, en primera persona del plural, pues parece una decisión unilateral de la persona que ejercía la docencia.

Me consta que mis alumnos y alumnas disponen de cuentas en esas redes sociales y que se comunican entre sí, y que lo hacen en muchas ocasiones en español, con compañeros/as que no comparten su L1, pero entiendo que esos intercambios forman parte de su privacidad.

parece el más eficaz y el de más fácil implantación con la tecnología actual (sin necesidad de recurrir a bases de datos complejas).

## 6.4. Reflexiones finales

El trabajo que aquí concluye ha presentado una investigación que, como se ha anunciado al principio, ha de ser completada con aquéllas que aborden el uso efectivo de estos productos –extensible a productos estructurados de ELAO– por parte de los usuarios, en diferentes situaciones de uso. Sería deseable que estas páginas pudieran ser de utilidad para esos estudios.

De acuerdo con la pregunta principal de investigación y al título general de la obra, se ha pretendido aquí caracterizar un conjunto de productos y un soporte que no distan de otros modelos de ELAO, ni tampoco parecen distanciarse de las propuestas más actuales de parte del sector editorial alojadas en la internet. Sería también deseable una lectura abierta y crítica de lo aquí expuesto para abordar lo que nos puede deparar la ELAO más inmediata.

El presente trabajo ha querido ser también metódico respecto al corpus, su observación y el soporte teórico que la fundamenta. Sería igualmente deseable que modestamente pudiera servir de guía a algunos de los presentes desarrollos de la ELAO –más centrados en la “mediación” del ordenador que en la “asistencia”, si es que tal distinción es relevante–, cuyo vertiginoso ritmo apenas deja espacio para la reflexión.

No parece haber dudas acerca de la extensión inmediata y futura de enseñanza y ordenadores, extensión que en demasiadas ocasiones es arbitraria y sin planificación, o sin otra planificación que la de, por ejemplo, sembrar de ordenadores personales los quintos de primaria españoles. No obstante, frente a ese panorama sin dudas, el presente trabajo ha querido formularlas, tanto más porque entre ordenadores y enseñanza se sitúa el elemento clave que cuestiona esa relación: comunicación humana en una lengua extranjera. Sin afrontar las dudas que el análisis de la realidad observada y analizada nos propone, las fórmulas de futuro están condenadas a ir a la deriva, despojadas de cuanto hemos aprendido en las últimas décadas acerca de cómo se adquiere un L2.

## bIBLIOGRAFÍA

NOTA PREVIA: Salvo error u omisión, las referencias bibliográficas que remiten a una página de internet han sido verificadas por última vez durante la revisión final de esta tesis, a lo largo del segundo semestre de 2010. Se quiere hacer constar la irritante inestabilidad de muchas de las páginas web, incluidas las académicas e institucionales, a las que esta tesis hacía alusión en estadios previos de redacción. En algunos casos el enlace ha desaparecido sin notificación de la nueva posible ubicación; en otros, los contenidos han variado sustancialmente a pesar de mantenerse la dirección inicial.

No obstante, en la mayoría de los casos tuve la precaución de imprimir las páginas citadas y también otras a las que pude acceder como docente de la Universidad de Victoria Wellington (un inestimable servicio sin cargo del que no he podido disfrutar más tarde en otras instituciones). Eso explica también que algunas referencias aparezcan citadas por su versión en papel, ya que su formato electrónico está reservado para usuarios registrados (era mi caso entonces) o para adquisición (con precios prácticamente prohibitivos habida cuenta del importante volumen de artículos consultados, ya que como se ha apuntado al principio de este estudio el “formato” artículo es el más extendido en este área de conocimiento).

Según eso se preserva en esta bibliografía la citación de aportaciones relevantes aunque hayan desaparecido de la red; la citación de otras, menos significativas, ha sido suprimida.

Todo ello ha comportado un trabajo adicional importante, que –a la espera de estudios que validen esta intuición por parte de especialistas en biblioteconomía– hace que el papel de la internet como fundamento y difusión del conocimiento científico presente fisuras relevantes, sin que ello suponga negar el valosísimo soporte que ha representado para la elaboración de esta tesis.

En la versión electrónica de este documento, todas las referencias a páginas web activas se encuentran vinculadas en el mismo, siempre y cuando se disponga de conexión a internet. Las referencias ya inactivas pero preservadas se señalan y, lógicamente, no han sido enlazadas.



ABIO, Gonzalo (et alt.) [2010]: "A Plataforma AVE do Instituto Cervantes: A posição analítica da COPESBRA", en *Linguagem. Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*, núm. 15 (octubre-diciembre).

[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao15/ave\\_copesbra.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao15/ave_copesbra.pdf)

ACAR, Ahmet [2005]: "The 'Communicative Competence' Controversy", en *Asian EFL Journal*, vol. 7, 3; septiembre.

[http://www.asian-efl-journal.com/September\\_05\\_ac.php](http://www.asian-efl-journal.com/September_05_ac.php)

ACQUARONI, Rosana [2000]: "Del *texto apropiado* a la *apropiación del texto*: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas", en *Carabela*, núm. 48, septiembre, Madrid, SGEL; páginas 45-64.

ADAMS, Clementina [sin fecha de publicación]: "CALICO software review. Español interactivo 1.0.1.", en *Calico Journal*, vol. 17, núm. 1, págs. 155-167.

<https://www.calico.org/p-164-%20Español%20Interactivo.html>

ADELL, Jordi [1997]: "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información", en *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 7, noviembre.

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>

AFONSO, Olivia y ÁLVAREZ, Carlos. J. [2009]: "La sílaba también es importante en la escritura de palabras", en *Ciencia Cognitiva*, vol. 3, núm. 2. págs. 36-38.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-11.pdf>

AGNAOU, Abderrahim [1999]: *Integrating Informations and Communications Technology in Education: a focus on students' and teachers' attitudes*.

<http://www.geocities.com/elroyagnaou/personal/writings/Applied/ICT.htm> (NO DISPONIBLE)

AGUIRRE, Blanca [2000]: "El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas", en BORDOY, Manuel; VAN HOOFT, Andreu; y SEQUEROS, Agustín [eds.]: *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de*



*Español para Fines específicos*. Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

AHMAD, Khurshid; CORBETT, Greville; ROGERS, Margaret; SUSSEX, Roland [1985]: *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

AL-SEGHAHER, Khalid [2001]: "The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition: A Comparative Study", en *Language Learning & Technology*, vol. 5, núm. 1, enero; páginas 202-232.

<http://lt.msu.edu/vol5num1/alseghayer/default.html>

ALDERSON, J. Charles; CLAPHAM, Caroline; y WALL, Dianne [2001]: *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid, Cambridge University Press.

ALLUM, Paul [2002]: "CALL and the classroom: the case for comparative research", en *ReCALL*, vol. 14, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 146-166.

ALLUM, Paul [2004]: "Evaluation of CALL: Initial vocabulary learning", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 488-501.

ALMADA, Margarita [2000]: "Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos electrónicos de información y su organización", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 24, septiembre – diciembre.

<http://www.rieoei.org/rie24a05.htm>

ALONSO, M<sup>a</sup> Dolores (et alt.) [1998]: "La naturalidad en las conversaciones de los alumnos de E/LE", en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 105-114.

ALONSO, Rosario (et alt.) [2005]: *Gramática básica del estudiante del español*. Barcelona, Difusión.

ÁLVAREZ-TORRES, M<sup>a</sup> José [2001]: "Calico Software Review. Encuentros en español 1", en *CALICO Journal*, volumen 20, núm. 1, págs. 175-183.

<https://www.calico.org/p-150-Encuentros%20en%20espa%C3%B1ol%20%2862001%29.html>

ALVES MEDEIROS FILHO, Dante y PIMENTEL CINTRA, Jorge [1999a]: "Desarrollo de software para enseñar". *EduTec 99*.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2502](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2502)

ALVES MEDEIROS FILHO, Dante y PIMENTEL CINTRA, Jorge [1999b]: "Instrumentos de evaluación del uso de ordenadores en la enseñanza y aprendizaje". *Edutec* 99.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2472](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2472)

ALY, Amer A. [1997]: "The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students", en *ELT Journal* 51/1, enero, Oxford University Press, páginas 43-47.

AOKI, Naoko [2000]: "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", en ARNOLD, Jane: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press; páginas 159-171.

AREA MOREIRA, Manuel [2000]: "Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información", en *Quaderns Digitals*, núm. 28. Monográfico *Nuevas Tecnologías*.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=284](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=284)

ARNOLD, Jane [2001]: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

ARRIBAS, Jesús y CASTRO, Rosa M<sup>a</sup> [1995]: *Preparación Diploma Básico Español Lengua Extranjera*. Madrid, Edelsa.

ASENCIO, Matilde y DESNOYERS, Annie [2005]: "Viaje al pasado: los aztecas", en *EUROCALL Newsletter*, núm. 7, mayo.

<http://www.eurocall-languages.org/news/newsletter/7/index.html>

ASSEL, Michael [1995]: "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) en el Goethe-Institut", en RUIPÉREZ, Germán: *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas; páginas 63-74.

AUSTIN, John L. [1990]: *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona, Paidós.

AZNAR, Eduardo; CROS, Anna; y QUINTANA, Lluís [1991]: *Coherencia textual y lectura*. Barcelona, ICE / Horsori.

# b

BAEZA BISCHOFFSHAUSEN, Paz (et. al.) [1999]: "Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computador: La Esencia Interactiva", en *Con-texto educativo*, núm. 2, diciembre.

<http://www.contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-8.htm>

BAEZA BISCHOFFSHAUSEN, Paz [2000]: *Recursos informáticos en la enseñanza de la lectura: una aproximación didáctica*, comunicación presentada en el Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, diciembre.

<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d157.pdf>

BARALO, Marta (et alt.) [1996]: *Preparación Certificado Inicial Español Lengua Extranjera*. Madrid, Edelsa.

BARGENELLI, Maria Laura [1998]: "Le nuove tecnologie per l'istruzione e la formazione", en *Netpaper, Revista della Scuola e dell'Università Europea*.

<http://www.quipo.it/netpaper/bargellini.html> (NO DISPONIBLE)

BARGENELLI, Maria Laura [1999]: "Navigando nell'universo della tele-didattica", en *Netpaper, Revista della Scuola e dell'Università Europea*.

<http://quipoweb.quipo.it/aprile/mostrapr2.html> (NO DISPONIBLE)

BARR, J. David y GILLESPIE, John H. [2003]: "Creating a computer-based language learning environment", en *ReCALL*, vol. 15, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 68-78.

BARR, David; LEAKEY, Jonathan; y RANCHOUX, Alexandre [2005]: "Told Like It Is! An Evaluation of an Integrated Oral Development Pilot Project", en *Language Learning & Technology*, vol. 9, núm. 3, septiembre; páginas 55-78.

<http://lt.msu.edu/vol9num3/barr/default.html>

BARRIOS, M<sup>a</sup> Elvira [sin fecha de publicación]: "Form-focused instruction in second language teaching and learning: theoretical proposal and research findings", en *Lenguaje y Textos*, núm. 10, SEDLL; páginas 9-23.

BARRIOS, M<sup>a</sup> Elvira [1997]: “Programas de reconstrucción de textos para la enseñanza de idiomas: características y posibilidades de explotación” en el aula y aprendizaje de lenguas. Criterios para el análisis de los materiales didácticos”, en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 1135-1140.

BARTOLOMÉ, Paz [2004]: “Nuevas tecnologías y educación: Internet en el aula de ELE”, en *Biblioteca Virtual redELE*, número 2, segundo semestre.

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/bartolome.shtml>

BASQUE, Josiane y LUNDGREN-CAYROL, Karin [2002]: “Une typologie des typologies des applications des “TIC” en éducation” , en *Sciences et techniques éducatives*. Vol. 9, núm. 3 - 4, págs. 263-298.

<http://aris.teluq.quebec.ca/LinkClick.aspx?fileticket=razVHaowoAw=&tabid=21727&language=fr-CA>

BEATTY, Ken [2002]: “Describing and Enhancing Collaboration at the Computer”, en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 28 (2), Spring.

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/69/65>

BEATTY, Ken [2003]: *Teaching and Reasearching. Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education Limited. Edimburgo.

BEATTY, Ken [2005]: “Interview with Ken Beatty”, en *ELTNews*.

[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/07/interview\\_with\\_ken\\_beatty.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/07/interview_with_ken_beatty.html)

BEGLAR, David y HUNT, Alan, Rod [2002]: “Implementing Task-Based language Teaching”, en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 96-106.

BENNET, Sue; MATON, Karl y KERVIN, Lisa [2008]: “The “digital natives” debate: A critical review of evidence”, en *British Journal of Educational Technology*, Volume 39, núm. 5, septiembre , págs. 775-786(12)

BERMEJO, Isabel e HIGUERAS, Marta [1999]: “La expresión escrita en el aula E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades”, en *Carabela*, núm. 46, septiembre; páginas 159-168.

BERMEJO, Isabel e HIGUERAS, Marta [2000a]: "Recursos en Internet para la expresión oral de E/LE: actividades, listas de distribución, obras en línea, bibliografía y otros recursos de interés", en *Carabela*, núm. 47, febrero; páginas 181-188.

BERMEJO, Isabel e HIGUERAS, Marta [2000b]: "Recursos en Internet para la expresión lectora en E/LE: actividades, listas de distribución, obras en línea, bibliografía y otros recursos de interés", en *Carabela*, núm. 48, septiembre; páginas 141-150.

BLAKE, Robert [1999]: "Nuevos Destinos: A CD-ROM for Advanced Beginning Spanish" en *CALICO Journal*", Col. 17, núm. 1, septiembre.

[https://calico.org/html/article\\_631.pdf](https://calico.org/html/article_631.pdf)

BLAKE, Robert [2000]: "Computer Mediated Communication: A Window On L2 Spanish Interlanguage 1", en *Language Learning & Technology*, vol. 4, núm. 1, mayo; páginas 120-136.

BLAKE, Robert [2007]: "New Trends in Using Technology in the Language Curriculum", en *Annual Review of Applied Linguistics*, núm. 27, págs. 76-97.

BLIN, Françoise; CHÉNIK, Nicole; y THOMPSON, June [1998]: *CALL Courseware Development: a Handbook*, EUROCALL, CTI Centre for Modern languages, University of Hull, Hull.

<http://eurocall.webs.upv.es/textos/handbook.pdf>

BLIN, Françoise [2004]: "CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 377-395.

BOGAARDS, Paul [2001]: "Lexical Units and The Learning of Foreign Language Vocabulary", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 23, págs. 321-343.

BONALDI, Susana [1998]: "Uso della Web (World Wide Web) e di Internet nella didattica delle lingue straniere", en *Netpaper, Revista della Scuola e dell'Università Europea*.

<http://www.quipo.it/netpaper/bonaldi.html> (NO DISPONIBLE)

BORDONARO, Karen [2003]: "Perceptions of Technology and Manifestations of Language Learner Autonomy", en *CALL-EJ Online*, vol. 5, núm. 1; junio.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/calleonline/journal/5-1/bordonaro.html>

BOUDOURIDES, Moses A. [2003]: “Constructivism, Education, Science, and Technology”, en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 29 (3), Fall

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/83/77>

BOULON, Joline [2002]: “Narcy’s learning stages as the base for creating multimedia modules for L” acquisition”, en *ReCALL*, vol. 14, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 109-119.

BOULTON, Alex (et alt.) [2008]: “Learning to learn Languages with ICT - But how?”, en *CALL-EJ Online*, vol. 9, núm. 2, febrero.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/9-2/boulton.html>

BRANAMAN, Lucinda y RHODES, Nancy [1999]: *A National Survey of Foreign Language Instruction in Elementary and Secondary Schools*. Un resumen de este trabajo está disponible en la página web del Center for Applied Linguistics.

<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED434514>

BRANDL, Klaus [2002]: “The Integration of Internet-Based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher-to Student-Centered Approaches”, en *Language Learning & Technology*, vol. 6, núm. 3, septiembre; páginas 87-107.

<http://lt.msu.edu/vol6num3/brandl/default.html>

BRAUN, Sabine [2005]: “From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents”, en *ReCALL*, vol. 17, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 47-64.

BRAVO, María Cristina [1998]: “La televisión y E/LE: presente y futuro”, en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 187-194.

BRENDER, Alan [1998]: “Conferencing: An Interactive Way to Teach Writing”, en *The Language Teacher Online*; julio.

<http://www.jalt-publications.org/ltl/files/98/jul/brender.html>

BREEN, Michael P. [1996-1997]: “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I y II)”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 19, octubre-diciembre 1996, páginas 42-49, y núm. 20, enero-marzo, páginas 52-73.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=680](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680)

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=687](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=687)

BRETT, Paul [2000]: "Developing cross-cultural competence in business through multimedia courseware", en *ReCALL*, vol. 12, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 196-208.

BRETT, Paul [2004]: "Computer generated feedback on vowel production by learners of English as a second language", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 103-113.

BRIZ, Ezequiel [1998]: "La evaluación en el área de lengua y literatura", en MENDOZA, Antonio [Coord.]: *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SDELL, ICE y Horsori Editorial, Barcelona; páginas 115-140.

BROSSEAU, Nancy; y VÁZQUEZ-ABAD, Jesús [2003]: "Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC", en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 29 (3), Fall.

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/84/78>

BULLOCK, Daniel H. (et alt.) [1993]: "The Dynamics of Competence: How Context Contributes Directly to Skill", en WOZNIAC, Robert H. (ed.), FISCHER, W. (ed.) et alt.: *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. The Jean Piaget Symposium Series. Hillsdale, New Jersey; páginas 93-105.

BURATTO, Carina (et alt.) [sin fecha de publicación]: "El software como recurso pedagógico-didáctico en la educación".

<http://www.monografias.com/trabajos10/recped/recped.shtml>

BUSBEE, Everette [2000]: "Post-Theory and Method Research: A Web Design Content Course with Accountability for English", en *English Teaching*, vol. 55, núm. 3; primavera.

[http://www.jeonju.ac.kr/~busbee/english\\_writing/web\\_design.html](http://www.jeonju.ac.kr/~busbee/english_writing/web_design.html) (NO DISPONIBLE)

BYGATE, M. [1987]: *Speaking*. Oxford Oxford University Press.



CABERO ALMENARA, Julio [1996]: “Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación”, en *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 1; febrero.

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>

CABERO, Julio; DUARTE, Ana y BARROSO, Julio [1997]: *La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado*.

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec8.html>

CABOT, Carmen y BREW, Peter [1997]: “The application of HyperCard in Spanish foreign language: Experiences designing humanistic courseware”, en *On-CALL*, vol. 11.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/cabot112.html> (NO DISPONIBLE)

CABOT, Carmen [2000]: “The effects of the World Wide Web on reading and writing skills in a Spanish cultural studies course / Los efectos de la Web en la adquisición de destrezas lectoras y escrita en un curso de cultura hispana”, en *ReCALL*, vol. 12, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 63-72.

CALSAMIGLIA, Helena [1994]: “El estudio del discurso oral”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 12, abril-junio; páginas 18-28.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=583](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=583)

CANALE, Michael [1995]: “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en LLOBERA, Miquel [Coord.]: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa; páginas 63-82.

CANALE, Michael y SWAIN, Merrill [1996]: “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I y II)”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 17; enero-marzo y núm. 18; abril-junio

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=662](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662)

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=673](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=673)



CANTERO, Francisco José y DE ARRIBA, Clara [2004]: "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE", en *redELE, revista electrónica de didáctica ELE*, núm. 2, octubre

[http://www.educacion.es/redele/revista2/cantero\\_arriba.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml)

CANTERO, Francisco José [1997]: "Recursos multimedia para la enseñanza de lenguas", en *Saber de Lletra*, núm. V. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura; páginas 87-114.

CANTO GUTIÉRREZ, Silvia [2008]: "Reseña: *Dan que hablar*, Agustín Yagüe", en *Mosaico*, núm. 21; junio. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

CANTOS, Pascual [1995]: "Incidencias del uso de las actividades para la enseñanza del inglés asistida por ordenador", en RUIPÉREZ, Germán: *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas; páginas 49-62.

CANTOS, Pascual [1997]: "Programación de ejercicios en soporte informático para el aula de E/LE", en *Carabela*, núm. 42: Monográfico "Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE", septiembre. Madrid, SGEL; páginas 61-80.

CARPENTER, Helen (et alt.) [2006]: "Learners' Interpretations of Recasts", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 28, págs. 209-236

CARRIER, Michael [1997]: "ELT online: the rise of the Internet", en *ELT Journal*, volumen 51/3, julio, Oxford University Press; páginas 279-309.

CARROLL, Mary (et alt.) [2000]: "The Relevance of Information organization to Second Language Acquisition Studies", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 22, págs. 441-466.

CARTES-ENRÍQUEZ, Ninette y LARENAS, María Edith [sin fecha de publicación]: "La oralidad en el aula inteligente, vía computador", en *Lenguaje y Textos*, núm. 20. SEDLL; páginas 65-78.

CARTES-ENRÍQUEZ, Ninette; SOLAR RODRÍGUEZ, M.I; y QUINTANA LETELIER, R. [2004]: "Electronic texts or learning through textbooks: An experimental study", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 539-557.

CASANOVAS, Montserrat [sin fecha de publicación]: "Propuestas para el aprovechamiento de los materiales didácticos de la World Wide Web en el aula de inglés en la Educación Primaria", en *Lenguaje y Textos*, núm. 17. SEDLL; páginas 91-108.

CASAÑ NÚÑEZ, Juan Carlos [2009]: *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, en *marcoELE* núm. 9 (Suplemento), julio – diciembre.

<http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>

CASSANY, Daniel [1989]: *Descriure escriure*. Barcelona, Empúries.

CASSANY, Daniel [1990]: "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 6.

CASSANY, Daniel [2004]: "Las palabras y el escrito", en *redELE*, núm. 0, marzo.

<http://www.educacion.es/redele/revista/cassany.shtml>

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. [1994]: *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

CASTAÑEDA, Alejandro [1993]: "El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 1. Madrid, Expolingua.

CASTAÑEDA, Alejandro [1997]: *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Método Ediciones.

CASTAÑEDA, Alejandro (et alt.) [2008]: *Pronombres personales en la Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona, Difusión.

CAZADE, Alain [1999]: "De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues", en *ALSIC*, vol. 2, núm. 2, diciembre; páginas 3-32.

CERVERO, M. Jesús y PICHARDO CASTRO, Francisca [2000]: *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, Edelsa.

CHAPELLE, Carol [1997]: "CALL in The Year 2000: Still In Search of Research Paradigms?", en *Language Learning & Technology*, vol. 1, núm. 1, julio; páginas 19-43.

<http://lt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>

CHAPELLE, Carol [1998]: "Multimedia Call: Lessons To Be Learned From Research on Instructed SLA", en *Language Learning & Technology*, vol. 2, núm. 1, julio; páginas 22-34.

<http://lt.msu.edu/vol2num1/pdf/article1.pdf>

CHAPELLE, Carol [1999]: "Research Questions For A Call Research Agenda: A Reply To Rafael Salaberry", en *Language Learning & Technology*, vol. 3, núm. 1, julio; páginas 108-113.

CHAPELLE, Carol [2001a]: *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge, Cambridge University Press.

CHAPELLE, Carol [2001b]: "Innovative language learning: achieving the vision", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 395-415.

CHAUDRON, Craig [1988]: *Second Language classrooms: research on teaching and learning*. Nueva York, Cambridge University Press.

CHARNET, Chantal y PANCKHURST, Rachel [1998]: "Le correcteur grammatical: un auxiliaire efficace pour l'enseignant? Quelques éléments de réflexion", en *ALSIC*, vol. 1, núm. 2, diciembre; páginas 103-114.

CHEN, Yu Ha [2005]: "Computer-mediated Communication. The Use of CMC to Develop EFL Learners' Communicative Competence", en *Asian EFL Journal*, Vol. 7, Issue 1, junio; págs. 167-182

CICUREL, Francine [1997]: "La classe de langue: un objet de recherche et de réflexion", en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 47-54.

COLARES DE SILVA, Jackson [1999]: "El sonido en la multimedia: la importancia de la producción del audio en los diseños de materiales multimedia para la enseñanza", *EduTec* 99.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2507](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2507)

COLEMAN, Gayle [1996]: "Integrating CALL into the language syllabus", en *On-CALL*, vol. 10, núm 1.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/coleman101.html> (NO DISPONIBLE)

COLEMAN, James A. [2005]: "CALL from the margins: effective dissemination of CALL research and good practices", en *ReCALL*, vol. 17, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 18-31.

COLL, César y ONRUBIA, J. [1995]: "El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 14, enero-marzo; páginas 4-19.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=636](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=636)

COLLENTINE, Joseph [1998]: "Cognitive Principles and CALL Grammar Instruction: A Mind-Centered, Input Approach" en *CALICO Journal*, vol. 15, núms. 1-3.

[https://calico.org/html/article\\_439.pdf](https://calico.org/html/article_439.pdf)

COLLENTINE, Joseph [1999]: "Review of *Pasos Vivos I*", en *Language, Learning & Technology*, núm. 2, vol. 2, enero; páginas 23-27.

<http://lt.msu.edu/vol2num2/pdf/review2.pdf>

COLLENTINE, Joseph y FREED, Barbara [2004]: "Learning context and its effect on second language acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 26, 1, marzo; págs. 153-171

COMISIÓN EUROPEA [2004]: *Cifras clave de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares de Europa*. Eurydice / Ministerio de Educación y Ciencia

CONTRERAS MEDINA, Fernando R. [sin fecha de publicación]: "Los parámetros del discurso informático. El videojuego narrativo". Recapitulación de la Tesis doctoral *La aportación infográfica al medio audiovisual*.

<http://www.cica.es/aliens/gittcus/contre1.html>

CORDER, S.P. [1992]: *La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda*, en MUÑOZ, Juana [Comp.]: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor; páginas 31-49.

CORONADO, M<sup>a</sup> Luisa [1998]: "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales", en *Carabela*, núm. 43, febrero; páginas 81-94.

COTS, Josep Maria [1994]: “Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 11, enero-marzo ; páginas 46-51.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=633](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=633)

COUNCIL OF EUROPE [2001]: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION [2001]: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Instituto Cervantes.

COVERDALE-JONES, Tricia [1998]: “Does computer-mediated conferencing really have a reduced social dimension?”, en *ReCALL*, vol. 10, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 46-52.

CRUZ PIÑOL, Mar [1998]: “La incorporación de las redes de telecomunicaciones en las clases de español para extranjeros”, en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 251-263.



DALTON, David [1999]: "Some Techniques for Teaching Pronunciation", en *The Internet TESL Journal*, vol. V, núm. 4; abril.

<http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>

DAVIS, Randall [2006]: "Utopia or Chaos? The Impact of Technology on Language Teaching", en *The Internet TESL Journal*, vol. XII, núm. 11; noviembre.

<http://iteslj.org/Articles/Davis-ImpactOfTechnology.html>

DAWLEY, Marty [1999]: "What to do with failing students", en *The Internet TESL Journal*, vol. V, núm. 1; enero.

<http://iteslj.org/Techniques/Dawley-FailingStudents.html>

DE CÉSARIS, Delia María [2000]: "La informática aplicada como laboratorio en la enseñanza del español", en ROJAS, Carmen (ed.): *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Consejería de Educación de Brasil; páginas 262-266.

DE JONG, Nel [2005]: "Can Second Language Grammar Be Learned Through Listening", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 27, págs. 205-234.

DE LA FUENTE, María José [2002]: "Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary. The Roles of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 24, 1, marzo; págs. 81-112.

DEAUDELIN, Colette; DUSSAULT, Marc; y BRODEUR, Monique [2003]: "Human-Computer Interaction: A Review of the Research on its Affective and Social Aspects", en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 29 (1), Winter.

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/173/169>

DEBSKI, Robert [2003]: "Analysis of research in CALL (1980-2000) with a reflection on CALL as an academic discipline", en *ReCALL*, Cambridge University Press, vol. 15, 2, noviembre; págs. 177-188.

DEJEAN, Charlotte [2003]: “Rédactions conversationnelles sur papier et sur ordinateur: étude de cas”, en *ALSIC*, vol. 6, núm. 1, junio; páginas 5-17.

DEL MORAL PÉREZ, M<sup>a</sup> Esther [2000]: “Diseño de aplicaciones multimedia e hiperdocumentos para el aprendizaje”, en *Quaderns Digitals*, núm. 28. Monográfico *Nuevas Tecnologías*.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=285](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=285)

DEPARTMENT OF EDUCATION, UNITED STATES [1995]: “Technology supports for project-based learning”, en *Technology and Education Reform: Technical Research Report*.

<http://www.ed.gov/pubs/SER/Technology/ch8.html>

DEPOVER, Christian; QUINTIN, Jean-Jacques y DELIÈVRE, Bruno [2000]: “La conception des environnements d'apprentissage: de la théorie à la pratique / de la pratique à la théorie”, en *ALSIC*, vol. 3 núm. 1, junio; páginas 3-18.

DESJARDINS, François [2005]: “Les représentations des enseignants quant à leur profils de compétences relatives à l'ordinateur: vers une théorie des TIC en éducation”, en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 31 (1), Spring.

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/148/141>

DEVELOTTE, Christine; MANGENOT, François y ZOUROU, Katerina [2005]: “Situating creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues”, en *ReCALL*, vol. 17, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 229-244.

DÍAZ, Lourdes y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> José [1993]: “Gramática y comunicación en la clase de lengua extranjera”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 1. Madrid, Expolingua.

DÍAZ, Lourdes [1999]: *¿Espontáneo? Error y proceso*. Intervención número 5.890 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes del 5 de febrero.

[http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did)

DÍAZ-CAMPOS, Manuel [2004]: “Context of Learning in the acquisition of Spanish Second Language Phonology”, en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 26, págs. 249-273.

DÍEZ, Pedro L.; MARTÍN, Aurora; SÁNCHEZ PAÑOS, Íñigo [1997]: “E/LE, multimedia y tecnología lingüística: las cuatro destrezas”, en *Carabela*, núm. 42: Monográfico “Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE”, septiembre. Madrid, SGEL; páginas 123-136.

DIGIOVANNI, Elaine y NAGASWAMI, Girija [2001]: "Online peer review: an alternative to face-to-face?", en *ELT Journal*, volumen 55/3, julio, Oxford University Press; páginas 263-272.

DIOS ÁLVAREZ, Emma de [2000]: "La enseñanza de la cultura de una segunda lengua: tecnología versus métodos tradicionales". *Congreso Internacional sobre Retos de la Alfabetización tecnológica en un mundo en red*.

<http://wotan.liu.edu/doi/data/Papers/juljuljur4232.html> (NO DISPONIBLE)

<http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-84.pdf> (NO DISPONIBLE)

DOOEY, Patricia [2008]: "Language testing and technology; problems of transition to a new era with a grammar application: the influence of language ability and personality preferences", en *ReCALL*, vol. 20, núm. 1, Cambridge University Press; páginas 21-34.

DOUGHTY, Catherine J. y LONG, Michael [2003]: "Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning", en *Language Learning & Technology*, vol. 7, núm. 3, septiembre; págs. 50-80.

<http://llt.msu.edu/vol7num3/pdf/doughty.pdf>

DUBIN, Fraida y OLSHTAIN, Eliste [1986]: *Course Design*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press. (9ª edición: 1997).

DUQUETTE, Lise [2002]: "Analyse données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia", en *ALSIC*, vol. 5, núm. 1, marzo; páginas 33-53.





EASTMENT, David [1996]: "Survey Review: CD-ROM materials for English language teaching", en *ELT Journal* vol. 50/1, Oxford Universtiy Press, enero, páginas 69-79.

ECHEVERRÍA, Max (et alt.) [1997]: "Estructura de un perfil de competencia lingüística", en *Reale* núm. 7, Universidad de Alcalá; páginas 39-56.

ECHEVERRÍA, Max [2001]: "Variación dialectal del español: software multimedial para su conocimiento", en *Estudios Filológicos*, Valdivia (Chile), núm. 36; páginas 116-127.

EGBERT, Joy [2002]: "The Impact of CALL Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking CALL Teacher Education?", en *Language Learning & Technology*, vol. 6, núm. 3, septiembre; páginas 108-126.

<http://lt.msu.edu/vol6num3/meskill/default.html>

EGBERT, Joy Lynn [2004]: "Access to Knowledge: Implications of Universal Design for CALL Environments", en *CALL-EJ Online*. Vol. 5, núm. 2, enero.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/5-2/egbert.html>

EGBERT, Joy y YANG, Yu-Fen (Diana) [2004]: "Mediating the digital divide in CALL classrooms: Promoting effective language tasks in limited technology context", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 280-291.

ELLIOT, Phillip [2003]: "Review of *Pronunciación y Fonética, Versión 2.1*", en *Language Learning & Technology*, vol. 7, núm. 2, mayo; páginas 32-37.

ELLIS, Nick [2005]: "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 27, págs. 305-352

ELLIS, Rod [1994]: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod [1997]: "The empirical evaluation of language teaching materials", en *ELT Journal*, 51/1, Oxford University Press, páginas 36-42.

ELLIS, Ron y HE, Xien [1999]: "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 21, págs. 285-301

ELLIS, Rod [2002a]: *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod [2002b]: "Grammar teaching – Practice or Consciousness-Raising?", en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 167-174.

ELLIS, Rod [2005]: *Instructed Second Language Acquisition. A literature review. Report to the Ministry of Education*. Research Division, Ministry of Education. Wellington. Traducción española de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe [2006]: *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, en *Biblioteca Virtual redELE*, núm. 5, primer semestre.

[http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod\\_ellis.pdf](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf)

ELLIS, Rod [2006]: "Modelling Learning Difficulty and Language Proficiency: The Differential Contributions of Implicit and Explicit Knowledge", en *Applied Linguistics*, 27/3, Oxford University Press, páginas 431-463.

ELLIS, Rod; SHEEN, Younghee [2006]: "Reexamining the role of recast in Second Language Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 28, págs. 575-600.

ELLIS, Rod; LOEWEN, Shawn; y ERLAM, Rosemary [2006]: "Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 28, págs. 339-368.

ERLAM, Rosemary [2006]: "Elicited Imitation as a Measure of L2 Implicit Knowledge: An Empirical Validation Study", en *Applied Linguistics*, 27/3, Oxford University Press; páginas 464-491.

ESCH, Edith y ZÄHNER, Christoph [1997]: "The contribution of Information and Communication Technology (ICT) to language learning environments or the mystery of

the secret agent”, en *ReCALL*, vol. 12, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 5-18.

ESCOLA D’IDIOMES MODERNS [2000]: *Reading on-line*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

ESTAIRE, Sheila y ZANÓN, Javier [1990]: “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 7-8.

ESTEBANELL, Meritxell [2000]: “El espacio virtual, el tercer espacio”, en *Quaderns Digitals*, núm. 28. Monográfico *Nuevas Tecnologías*.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=282](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=282)

ESTÉVEZ, Jesús [2004]: “*Enredos interactivos*. Método en CD-Rom para el autoaprendizaje del español oral”, en *Boletín de ASELE*, núm. 31, noviembre, páginas 69-70.

<http://formespa.rediris.es/pdf/asele32.pdf>

EVANS, Vyvyan y GREEN, Melanie [2006]: *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press. Edimburgo.

EZEIZA RAMOS, Joseba [2007]: *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de ELE a adultos*. Tesis doctoral, Universidad Nebrija, Madrid: soporte DVD proporcionado por el autor

EZEIZA RAMOS, Joseba [2009]: “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, en *Suplementos marcoELE*, núm. 9, julio-diciembre

<http://www.marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales>



FELIX, Uschi [1997]: "Software review: Integrating CALL into the language syllabus: a case study evaluation", en *On-CALL*, vol. 11, núm 1.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/felix111.html> (NO DISPONIBLE)

FELIX, Uschi [1998a]: "Virtual language learning: Potencial and Practice", en *ReCALL*, vol. 10, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 53-58.

FELIX, Uschi [1998b]: "Towards meaningful interaction in multimedia programs for language teaching", en *On-CALL*, vol. 12, núm. 1.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/felix121.html> (NO DISPONIBLE)

FELIX, Uschi (ed.) [2001a]: *Beyond Babel: Language learning online*. Melbourne, Language Australia Ltd.

FELIX, Uschi [2001b]: "The web's potential for language learning: the student's perspective", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 47-58.

FELIX, Uschi [2005a]: "E-learning pedagogy in the third millenium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches", en *ReCALL*, vol. 17, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 86-100.

FELIX, Uschi [2005b]: "What do meta-analyses tell us about CALL effectiveness?", en *ReCALL*, vol. 17, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 269-288.

FELIX, Uschi [2008]: "The unreasonable effectiveness of CALL: What have we learned in two decades of research?", en *ReCALL*, vol. 20, núm. 2, , Cambridge University Press; páginas 141-161-288.

FERNÁNDEZ, Joel [1998]: "Lexicografía de la recepción: expectativas del usuario del diccionario para extranjeros", en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 309-318.

FERNÁNDEZ, Sonsoles [1991]: "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", en *Cable*, núm. 7.

FERNÁNDEZ, Sonsoles [1997]: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.) [2001]: *Tareas y proyectos en clase*. Colección E, Serie Recursos, Madrid, Edinumen.

FERNÁNDEZ, Sonsoles [2003]: *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Colección E, Serie Recursos, Madrid, Edinumen.

FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Carmen [1998]: "El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera", en *Carabela*, núm. 43, febrero; páginas 95-108.

FERNÁNDEZ-GARCÍA, Marisol y MARTÍNEZ ARBELAIZ, Asunción [2003]: "Learners' interactions: a comparison of oral and computer-assisted written conversations", en *ReCALL*, vol. 15, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 113-136.

FERNÁNDEZ PINTO, Jimena [1998]: "Entornos hipertextuales para E/LE", en *Espéculo*, núm. 10.

[http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor\\_hyp.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor_hyp.html)

FERNÁNDEZ PINTO, Jimena y JUAN LÁZARO, Olga [2000]: "Criterios de evaluación de materiales E/LE en la red", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, núm. 28; páginas 70-85.

[http://www.cuadernos cervantes.com/multi\\_28\\_criteeval.html](http://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html)

FERNANDES MADEIRA LOURENÇO, Fábio [2001]: *A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto na precisão*. Memoria de máster Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000228723> (EN LA FECHA DE CONSULTA, DISPONIBLE ÚNICAMENTE CON REGISTRO, SIN CARGO)

FIELD, John [2002]: "The Changing Face of Listening", en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 242-247.

FOTH, Roberto y DEWAELE, Jean-Marc [2002]: "The computational model of L2 acquisition and its implications for second language instruction", en *Marges linguistiques*, núm. 4; noviembre; páginas 174-187.

FONT, Julià [1998]: "Métodos y enfoques en la enseñanza de lengua extranjeras", en MENDOZA, Antonio [Coord.]: *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SDELL, ICE y Horsori Editorial, Barcelona; páginas 215-226.

FOUCHER, Anne-Laure [1998]: "Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues", en *ALSIC*, vol. 1, núm. 1, junio; páginas 3-25.

FOX, Matthew [1998]: "Breaking down the distance barriers: perceptions and practice in technology-mediated distance language acquisition", en *ReCALL*, vol. 10, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 59-67.

FUENTES, Catalina [1996]: *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid, Arco Libros.



GAER, Susan [1998]: "Using Software in the Adult ESL Classroom", en National Center for ESL Literacy Education (NCLE).

[http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/swareqa.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/swareqa.html)

GÁLVEZ, Dolores (et alt.) [1996]: *Preparación Diploma Superior Español Lengua Extranjera*. Madrid, Edelsa.

GÁNEM GUTIÉRREZ, Gabriela Adela, Lina [2003]: "Beyond interaction. The study of collaborative activity in computer-mediated tasks", en *ReCALL*, vol. 15, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 94-112.

GÁNEM GUTIÉRREZ, Gabriela Adela, Lina [2006]: "Sociocultural theory and its application to CALL: A study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity", en *ReCALL*, vol. 18, núm. 2, Cambridge University Press; páginas 230-251.

GARCÍA, María Belén [1998]: "Curso de cultura: diseño de un programa", en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 371-378.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Marianela [2000]: "La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales", en BORDOY, Manuel; VAN HOOFT, Andreu; y SEQUEROS, Agustín [eds.]: *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos*. Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

GARCÍA GAVÍN, Santiago [2003]: "La función del ordenador en el aprendizaje de una lengua extranjera", en *Linguax, Revista de Lenguas Aplicadas*. Universidad Alfonso X. Separata, enero, págs. 3-26.

GARCÍA PAREJO, Isabel [1999]: “Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Carabela*, núm. 46, septiembre; páginas 23-42.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro [1995]: *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1995.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro [1999]: “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas”, en ZANÓN, Javier [coord.]: *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

GARCÍA GARRIDO, Javier [2002]: “Estudio de los aspectos teórico-prácticos en el desarrollo de entornos de enseñanza-aprendizaje del ELE por Internet”, en *Forma. Cuadernos de didáctica ELE*, núm. 3. Madrid, SGEL, págs. 9-52.

GARCÍA PÉREZ, José Blas e IVARS Ferrer, Emilio [2006]: “Las TIC y los materiales para la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua (eL2) en contextos escolares”, en RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, José; SÁNCHEZ MONTOYA, Rafael y SOTO PÉREZ, Francisco Javier (Coord.): *Las Tecnologías en la escuela inclusiva. Nuevos escenarios, nuevas oportunidades, Actas del 4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (TECNONEET), 6º Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial (CIIEE)*. Murcia, septiembre de 2006, págs. 509-516.

[http://www.tecnoneet.org/tecnoneet\\_ciiee2006.pdf](http://www.tecnoneet.org/tecnoneet_ciiee2006.pdf)

GARZA, Thomas J. [1996]: “The Imagination and CD-ROM: Multimedia Language and Culture Instruction”, en *The Journal of the imagination in Language Learning and Teaching*, Vol. III, 1995-1996.

<http://www.njcu.edu/CILL/vol3/garza.html>

GASS, Susan et al. (eds.) [1989a]: *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Clevedon, Multilingual Matters.

GASS, Susan et al. (eds.) [1989b]: *Variation in Second Language Acquisition Phycholinguistic Issues*. Clevedon, Multilingual Matters.

GELABERT, Ma Jose; MARTINELL, Emma; HERRERA, Manuel; y MARTINELL, Francisco [1996]: *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Madrid, SGEL.

GERNGROSS, Günter; PUCHTA, Herbert; y THORNBURY, Scott [2006]: *Teaching Grammar Creatively (with CD-Rom / Audio CD)*. Cambridge University Press.



GERMANY, Patricia y SALAZAR, Omar [2000]: “Tecnologías computacionales en la enseñanza lingüística”, en *Unidad en la diversidad. Página informativa sobre la lengua castellana*; junio.

[http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion\\_ant/2000/junio\\_2000/opinion140600.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2000/junio_2000/opinion140600.htm)

GILLESPIE, John H. y McKEE, Jane [1998]: “The Text Analysis Program: Developing students’ analytical skills”, en *ReCALL*, vol. 10, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 44-53.

GILLESPIE, Jonh H. y BARRM David J. [2002]: “Resistance, reluctance and radicalism: A study of staff reaction to the adoption of CALL/C&IT in modern languages departments”, en *ReCALL*, vol. 14, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 120-132.

GIMENO SANZ, Ana y NAVARRO LABOULAIS, Cristina [2000]: “A review of Centro Virtual Cervantes”, en *ReCALL*, vol. 12, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 73-77.

GIMENO SANZ, Ana M. [2002a]: *CALL software design and implementation: The template approach*. Valencia, Editorial Universidad Politécnica de Valencia

GIMENO SANZ, Ana [2002b]: “E-language learning for the airline industry”, en *ReCALL*, vol. 14, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 47-57.

GIMENO SANZ, Ana [2006]: “Proyecto Ingenio: gestor de recursos para el aprendizaje de idiomas”, en *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm 2, enero-junio.

<http://marcoele.com/proyecto-ingenio-gestor-de-recursos-para-el-aprendizaje-de-idiomas/>

GINÉS, Isabel [1998]: *La internet. Un puente entre España y Chile*, Tarea que puede ser visitada en la dirección:

<http://www.ihes.com/mar/index.htm>

GIOVANNINI, Arno (et alt.) [1996]: *Profesor en acción 1, 2 y 3. El proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa.

GÓDED RAMBAUD, Margarita [1996]: *Influencia del tipo de syllabus en la competencia comunicativa de los alumnos*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

GOERTZEN, Philip [1998]: "Sound Strategies and Computer-based Reading", en *The Language Teacher Online*, vol. 22, núm. 3; marzo.

<http://www.jalt-publications.org/ltt/files/98/mar/goertzen.html>

GÓMEZ, José R. [1997]: "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", en *Revista de Adquisición de la Lengua Española, REALE*, núm.7; Alcalá de Henares; páginas 69-93.

GÓMEZ DEL ESTAL, Mario y ZANÓN, Javier [1999]: "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en ZANÓN, Javier [coord.]: *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> Mar [1991]: "El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia", en *Signos, teoría y práctica de la educación*, núm. 1, enero-marzo; páginas 14-25.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=543](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=543)

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. Vicenta [2010]: "La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por el alumno", en *Lenguaje y textos*, núm. 32, noviembre; SEDLL.

GONZÁLEZ-LLORET, Marta [2003]: "Designing Task-Based CALL to Promote Interaction: En busca de esmeraldas", en *Language Learning & Technology*, vol. 7, núm. 1, enero; páginas 86-104.

GOODFELLOW, Robin; LAMY, Marie-Nöelle; y JONES, Glyn [2002]: "Assessing learners' writing using lexical frequency", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 133-145.

GOUSSEVA, Julia [1998]: "Literacy Development Through Peer Reviews in a Freshman Compositions Classroom", en *The Internet TESL Journal*, vol. IV, núm. 12; diciembre.

<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Gousseva-Literacy.html>

GRAVES, Kathleen [2000]: *Designing Language Courses*, Heinle & Heinle. Thomson Learning; Canadá.

GRAY, Robert y STOCKWELL, Glenn [1998]: "Using computer mediated communication for language and culture acquisition", en *On-CALL*, vol. 12, núm. 3.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/gray123.html> (NO DISPONIBLE)

GREANEY, George L. [1997]: "Less is More: Summary Writing and Sentence Structure in the Advanced ESL Classroom", en *The Internet TESL Journal*, vol. III, núm. 9; septiembre.

<http://iteslj.org/Techniques/Greaney-Writing.html>

GRGUROVIC, Maja y HEGELHEIMER, Volker [2007]: "Help Options and Multimedia Listening: Students' Use of Subtitles and the Transcript", en *Language Learning & Technology*, vol. 11, núm. 1; febrero, páginas 45-66.

<http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/grgurovic.pdf>

GROS SALVAT, Begoña [2000]: "La dimensión socioeducativa de los videojuegos", en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 12; junio.

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/gros.html>

GROOT, Peter J. M. [2000]: "Computer Assisted Second Language Vocabulary Acquisition", en *Language Learning & Technology*, vol. 4, núm. 1; mayo, páginas 60-81.

GUASCH, Oriol [1997]: "Aprenentatge de l'escriptura i apropiació de la llengua en l'escriptura en L2", en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 627-632.

GUSEVA, Irina [2002]: "Laboratorio multimedia y su utilidad didáctica en la enseñanza – aprendizaje de E/LE", en *Extremadura en el año europeo de la lenguas: literatura, cultura, formación y desarrollo tecnológico. Actas del XXXVI Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*. Cáceres, AEPE; páginas 287-290.

# h

HADDAD, Wadi H. [sin fecha de publicación]: *ICTs for Education: A Reference Handbook (Part 1 - ICT for Education: Decision Makers Essentials, Part 2 - ICTs for Education: Analytical Review, Part 3 - ICT for Education: Resources)*.

<http://www.infodev.org/en/Publication.301.html>

HADDAD, Wadi H. y DRAXLER, Alexandra (ed.) [2002]: *Technologies for education: Potential, parameters and prospects*. UNESCO / Academy for Education Development.

HANDLEY, Zöe y HAMEL, Marie-Josée [2005]: "Establishing a Methodology for Benchmarking Speech Synthesis for Computer-Assisted Language Learning (CALL)", en *Language Learning & Technology*, vol. 9, núm. 3, septiembre; páginas 99-120.

HARBEN, Paddy [1999]: "An exercise in applying pedagogical principles to multimedia CALL materials design", en *ReCALL*, vol. 11, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 25-33.

HARRINGTON, Michael [1996]: "Intelligent Computer-Assisted Language Learning", en *On-CALL*, vol. 10.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/harrington103.html> (NO DISPONIBLE)

HEAP, Stephen [1997]: "Computer-assisted writing", en *On-CALL*, vol. 11.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/heap112.html> (NO DISPONIBLE)

HEGELHEIMER, Volker y CHAPELLE, Carol A. [2000]: "Methodological Issues in Research On Learner-Computer Interactions in CALL", en *Language Learning & Technology*, vol. 4, núm. 1, mayo; páginas 41-59.

<http://lt.msu.edu/vol4num1/hegchap/default.html>

HEINE, Bernd [1997]: *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford University Press. Oxford.

HEIFT, Trude [2004]: "Corrective feedback and learner uptake in CALL", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 416-431.

HÉMARD, Dominique y CUSHION, Steve [2001]: "Evaluation of a Web-based language learning environment: the importance of a user-centred design approach for CALL", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 15-31.

HÉMARD, Dominique [2006]: "Evaluating hypermedia structures as a means of improving language learning strategies and motivation", en *ReCALL*, vol. 18, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 24-44.

HERIKSEN, Birgit [1999]: "Three Dimensions of Vocabulary Development", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 21, 3, septiembre; págs. 310-317

HERTEL, Tammy Jandrey [2009]: "Tesoros On-line: A Multimedia-based Spanish Course", en *Calico Journal*, núm. 26, 2, enero. págs. 439-447.

<https://calico.org/p-415-Tesoros%20On-line%3A%20A%20Multimedia-based%20Spanish%20Course%20%28012009%29.html>

HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> José [1991]: "Del pretexto al texto", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 7.

HERNÁNDEZ REQUENA, Stefany [2008]: "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", en "Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico" [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, núm. 2. UOC.

<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

HERNÁNDEZ SALMERÓN, Francisco y BURSTON, Jack [2008]: "Viaje al pasado: los aztecas", en *Calico Journal*, núm. 25, 2, enero.

<https://calico.org/p-380-Viaje%20al%20pasado%3A%20los%20aztecas%20%28012008%29.html>

HIGUERAS, Marta [2000]: "Cómo elaborar material para Internet para la enseñanza de español con fines específicos", en BORDOY, Manuel; VAN HOOFT, Andreu; y SEQUEROS, Agustín [eds.]: *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos*. Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

HIGUERAS, Marta [2007]: "Técnicas para la enseñanza del léxico", en *Mosaico*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, núm. 20; diciembre, págs. 37-42

HINCKS, Rebecca [2003]: "Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation", en *ReCALL*, vol. 15, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 3-20.

HINOJOSA, J. A., MÉNDEZ-BÉRTOLO, C., CARRETIÉ, L., y POZO, M. A. [2010]: "Efectos del contenido emocional sobre la producción del lenguaje", en *Ciencia Cognitiva*. Vol 4. núm. 2. págs. 54-57.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2010-12.pdf>

HITA, Germán [2004]: "La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica", en *Biblioteca virtual redELE*, núm. 2, segundo semestre.

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/hita.shtml>

HOCHART, Jean-Jacques [1998]: "Improving listening and speaking skills in English through the use of authoring systems", en *ReCALL*, vol. 10, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 18-24.

HOLMBERG, Börje [1995]: "Enseñanza a distancia y autoaprendizaje de lenguas modernas: el uso de las nuevas tecnologías", en RUIPÉREZ, Germán: *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas; páginas 11-24.

HOOD, Philip [2000]: "The potential contribution of encyclopedic foreign language CD-ROM packages to the acquisition of language and knowledge", en *ReCALL*, vol. 12, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 143-156.

HUBBARD, Philip [1992]: "A Methodological Framework for CALL Courseware Development", en PENNINGTON, Martha y STEVENS, Vance [eds.]: *Computers in Applied Linguistics: An International Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.

HUBBARD, Philip [2000]: "The Use and Abuse of Meaning Technologies", ponencia presentada en la Ontario TESL Conference, Toronto, Canadá, noviembre.

<http://www.stanford.edu/~efs/phil/MT.pdf>

HUBBARD, Philip [2002]: "Linguistics and the Teaching of English as a Second / Foreign Language. CALL mini-course"

<http://www.stanford.edu/class/linguist289/CALL2002/CALL2.htm>

HUBBARD, Philip [2004]: "Some Subject, Treatment, and Data Collection Trends in Current CALL Research", presentación en la 11th International CALL Conference (Antwerp)

<http://www.stanford.edu/~efs/callo4>

HUBBARD, Philip y BRADIN SISKIN, Claire [2004]: "Another look at tutorial CALL", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 448-461.

HUGGES, Jane; MCAVINIA, Claire; y KING, Terry [2004]: "What really makes students like a web site? What are the implications for designing web-based language learning sites?", en *ReCALL*, Cambridge University Press, vol. 16 2, noviembre; págs. 85-102

HUBBARD, Philip y LEVY, Mike (eds.) [2006]: *Teacher Education in CALL*, John Benjamin Publishing Company, Ámsterdam.

HWU, Fenfang [2007]: "Learners' strategies with a grammar application: the influence of language ability and personality preferences", en *ReCALL*, vol. 19, núm. 1, Cambridge University Press; páginas 21-38.



IKEGUCHI, Cecilia B. [1997]: "Teaching Integrated Writing Skills", en *The Internet TESL Journal*, vol. III, núm. 9; marzo.

<http://iteslj.org/Techniques/Ikeguchi-IntegrWrite.html>

INSTITUTO CERVANTES [1994]: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

INSTITUTO CERVANTES [2006]: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva; 3 volúmenes.

IWASHITA, Noriko [2003]: "Negative Feedback and Positive Evidence in Task-based Interaction. Differential Effects on L2 Development", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 25, págs. 1-36.

IZUMI, Shinichi [2002]: "Output, Input Enhancement and the Noticing Hypothesis. An Experimental Study on ESL Relativization", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 24, págs. 541-577.





JAMIESON, Joan; CHAPPELLE, Carol A. y PREISS, Shery [2004]: "Putting principles into practice", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2; noviembre, Cambridge University Press; páginas 395-415.

JIAN, Nan [2002]: "Form-Meaning Mapping in Vocabulary Acquisition in a Second Language", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 24, págs. 617-637.

JONES, Christopher [1999]: "Contextualise & personalise: key strategies for vocabulary acquisition", en *ReCALL*, vol. 11, núm. 3, noviembre, Cambridge University Press; páginas 34-40.

JONES, Jeremy [2001a]: "CALL and the Teacher's Role in Promoting Learner Autonomy", en *CALL-EJ Online*, vol. 3, núm. 1; junio.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/3-1/jones.html>

JONES, Jeremy F. [2001b]: "CALL and the responsibilities of teachers and administrators", en *ELT Journal*, volumen 55/4, octubre, Oxford University Press; páginas 360-367.

JONES, Linda [2004]: "Testing L2 Vocabulary Recognition and RECALL Using Pictorial and Written Test Items", en *Language Learning & Technology*, vol. 8, núm. 3, septiembre; páginas 122-143.

JOHNSON, Marcia [1999]: "CALL and Teacher Education: Issues in Course Design", en *CALL-EJ Online*, vol. 1, núm. 2; septiembre.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/1-2/johnson.html>

JUAN, Olga y FERNÁNDEZ, Jimena [2000]: "Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de ELE", en *Culturele*, Facultad Filología, Universidad de Barcelona.

<http://www.ub.es/filhis/culturele/OlgaJuan.html>

JUAN, Olga [2007]: “¿Enseñanza de español *sin internet?*”, en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Págs. 359-363

[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_o6-07/pdf/ele\\_o3.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_o6-07/pdf/ele_o3.pdf)

JUAN, Olga [2009]: “Entrevista a Olga Juan”, en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 9, julio-diciembre.

<http://www.marcoele.com/entrevista-a-olga-juan>

JUAN, Olga [2010]: “Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante”, en *Mosaico*, núm. 25, junio. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 4-11.

JUNG, Udo O. H. [2005]: “CALL: past, present and future – a bibliometric approach”, en *ReCALL*, vol. 17, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 4-17.

JURADO, Martha [1997]: “La evaluación en el aprendizaje de una segunda lengua”, en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 1195-1200.



KALTENBÖK, Gunther [2001]: "Learner autonomy: a guiding principle in designing a CD-ROM for intonation practice", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 179-190.

KANE-ITURRIOZ, Rosario [1997]: "Computer-based language assessment: a formative approach", en *ReCALL*, vol. 9, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 15-21.

KASPER, Gabriele [1997]: *Can pragmatic competence be taught?* University of Hawaii Networks.

<http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6>

KASPER, Loretta [2000]: "New Technologies, New Literacies: Focus Discipline Research and ESL Learning Communities", en *Language Learning & Technology*, vol. 4, núm. 2, septiembre; páginas 105-128.

KELLNER, Douglas [sin fecha de publicación]: "Media Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society", en *Education, Technology and Society*.

<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/multipleliteraciescriticalpedagogy.pdf>

KENNY, Richard; ZHANG, Zuochen; SCHWIER, Richard; CAMPBELL, Katy [2005]: "A Review of What Instructional Designers Do: Questions Answered and Questions not Asked", en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 31 (1), Winter.

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/147/140>

KIERNAN, Patrick J. y AIZAWA, Kazumi [2004]: "Cell phones in task based learning. Are cell phones useful language learning tools?", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 1, noviembre, Cambridge University Press; páginas 71-84.

KILICKAYA, Ferit [2006]: "Text-to-Speech Technology': What does it offer to foreign language learners?", en *CALL-EJ Online*, vol. 7, núm. 2; enero.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/7-2/Kilickaya.html>

KOBAYASHI, Junko y VISWAT, Linda [2007]: "Cultural Differences in Motivation to Learn?", en *The Internet TESL Journal*, vol. XIII, núm. 11; noviembre.

<http://iteslj.org/Articles/Kobayashi-CulturalDifferences.html>

KRAMSCH, Claire y ANDERSEN, Roger W. [1999]: "Teaching Text and Context Through Multimedia", en *Language Learning & Technology*, vol. 2, núm. 2, enero; páginas 31-42.

<http://lt.msu.edu/vol2num2/article1/index.html>

KRASHEN, Stephen [1992]: *El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas*, en MUÑOZ, Juana [Comp.]: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor; páginas 143-151.

KRÜGER, Anja y HAMILTON, Simon [1997]: "RECALL: Individual language tutoring through intelligent error diagnosis", en *ReCALL*, vol. 9, núm.2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 51-58.

KUMARAVADIVELU, B. [2003]: *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.

KUMARAVADIVELU, B. [2008]: *Cultural Globalization and Language Education*. Yale University Press.

KUPETZ, Rita y ZIEGENMEYER, Birgit [2006]: "Flexible learning activities foresting autonomy in teaching training", en *ReCALL*, vol. 18, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 63-82.



LABOUR, Michael [2001]: "Social constructivism and CALL: evaluating some interactive features of network-based authoring tools", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 32-46.

LAFFORD, Peter [2001]: *CALICO Software Review: Tesoros: Curso multimedia interactivo de español*

[https://calico.org/p-149-Tesoros%20\(62001\).html](https://calico.org/p-149-Tesoros%20(62001).html)

LAFFORD, Barbara [2004]: "Review of Tell Me More Spanish", en *Language, Learning & Technology*, vol. 8, núm. 3, septiembre, págs. 21-34

<http://lt.msu.edu/vol8num3/pdf/review1.pdf>

LAFFORD, Barbara; LAFFORD, Peter A.; SYKES, Julie [2007]: "Entre dicho y hecho...: An Assessment of the Application of Research from Second Language Acquisition and Related Fields to the Creation of Spanish CALL Materials for Lexical Acquisition", en *CALICO Journal*, vol. 24, núm. 3; mayo,

[https://calico.org/html/article\\_658.pdf](https://calico.org/html/article_658.pdf)

LAHUERTA, Javier y PUJOL, Mercè [1993]: "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Cuadernos del Tiempo libre, Fundación Actilibre.

LAMIE, Judith M. [1999]: "Making the Textbook More Communicative", en *The Internet TESL Journal*, vol. V, núm. 1; enero.

<http://iteslj.org/Articles/Lamie-Textbooks.html>

LANDI, Licia [1998]: "La scuola senza pareti. Come cambia la didattica nell'era telematica", en *Netpaper, Revista della Scuola e dell'Università Europea*.

<http://www.quipo.it/netpaper/Landi.html> (NO DISPONIBLE)

LANDONE, Elena [1999]: *Input Enhancement en un entorno multimedial*. Turín, Lazaretti Editore.

LANGACKER, Richard W. [2007]: "Cognitive Grammar", en GEERAERTS, Dirk y CUYCKENS, Hubert [2007]: *The Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.

LANTOLF, James P. [2006]: "Sociocultural Theory and L2. State of Art", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 28, págs. 67-109.

LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael H. [1994]: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas*. Madrid, Gredos.

LARSEN-FREEMAN, Diane [1997]: *Grammar and its teaching: Challenging the myths*; marzo.

<http://www.ericdigests.org/1997-4/grammar.htm>

LARSEN-FREEMAN, Diane [2001]: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane [2002]: "Making Sense of Frequency", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 24, págs. 275-285.

LAURIER, Michael [2000]: "Can computerised testing be authentic?", en *ReCALL*, Cambridge University Press, vol. 12, 1, mayo; págs. 93-104.

LAURIER, Michel [2004]: "Évaluation et multimédia dans l'apprentissage d'une L2", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 475-487.

LAWLER, John y ARISTAR DRY, Helen [1998]: *Using Computers in Linguistics. A practical Guide*. Londres, Routledge.

LÁZARO, Noemí y REINDERS, Hayo [2007]: "Innovation in Self-Access: Three Case Studies", en *CALL-EJ Online*, vol. 8, núm. 2; enero.

[http://www.tell.is.ritsumeai.ac.jp/callejonline/journal/8-2/lazaro\\_reinders.html](http://www.tell.is.ritsumeai.ac.jp/callejonline/journal/8-2/lazaro_reinders.html)

LEAHY, Christine [2004]: "Observations in the computer room: L2 output and learner behaviour", en *ReCALL*, vol. 16, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 124-144.

LEE, James F. [2002]: "The Incidental Acquisition in Spanish. Future Tense Morphology Through Reading in a Second Language", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 24, págs. 55-80.

LEE, Lina [2001]: "Online interaction: negotiation of meaning and strategies used among learners of Spanish", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 232-244.

LEEMAN, Jennifer [2003]: "Recasts and Second Language Development. Beyond Negative Evidence", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 25, 3, septiembre; págs. 37-63.

LEINONEN, Teemu [1998]: "Future Learning Environment - Innovative Methods and Applications for Collaborative Learning", en *Netpaper, Revista della Scuola e dell'Università Europea*.

[http://www.mlab.uiah.fi/file/research/fle\\_arttu.html](http://www.mlab.uiah.fi/file/research/fle_arttu.html)

LELOUP, Jean y PONTERIO, Robert [1998]: "On the Net. Using WWW Multimedia in the Foreign Language Classroom: Is This for Me?", en *Language Learning & Technology*, vol. 2, núm. 1, julio; páginas 4-10.

LEÓN, Samuel P., GÁMEZ MARTÍNEZ, A. Matías, y MORENO FERNÁNDEZ, María Manuela [2009]: "¿Dónde estoy aprendiendo? El valor informativo del contexto", en *Ciencia Cognitiva*, Vol. 3, núm. 3, págs. 67-69.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2010-11.pdf>

LEVIN, Douglas y ARAFEH, Sousan [2002]: *The Digital Disconnect. The widening gap between Internet-Savvy students and their schools*. Internet & American Life.

[http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2002/PIP\\_Schools\\_Internet\\_Report.pdf.pdf](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2002/PIP_Schools_Internet_Report.pdf.pdf)

LEVINE, Dodi e IKE, Kathy [2000]: "WinSalsa Version 5.0 Writing Assistant for Spanish", en *CALL-EJ Online*, vol. 2, núm. 1; junio.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/2-1/levine-ike.html>

LEVINSON, Stephen C. [1989]: *Pragmática*. Barcelona, Teide.

LEVY, Mike [2000]: "Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy", en *ReCALL*, vol. 12, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 170-195.

LEVY, Mike [2002]: "CALL by design: discourse, products and processes", en *ReCALL*, vol. 14, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 58-84.

LEVY, Mike [2007]: "Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a Pedagogical Framework", en *Language Learning & Technology*, vol. 11, núm. 2, junio; páginas 104-127.

<http://lt.msu.edu/vol11num2/pdf/levy.pdf>

LICERAS, Juana (ed.) [1991]: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.

LICERAS, Juana [2003]: "Se hace camino... al investigar", en *Cognitiva. Revista de Psicología Experimental*. Universitat de Barcelona, núm. 15, vol. 2, págs. 151-160.

LIM, Kang-Mi y SHEN, HUI ZHONG [2006]: "Integration of computers into an EFL reading classroom", en *ReCALL*, vol. 18, núm. 2, Cambridge University Press; páginas 212-229.

LIN, Huifen y CHEN, Tsuiping [2007]: "Reading Authentic EFL Test Using Visualization and Advance Organizers in a Multimedia Learning Environment", en *Language Learning & Technology*, vol. 11, núm. 3, octubre; páginas 83-106.

<http://lt.msu.edu/vol11num3/pdf/linchen.pdf>

LLAMAS SAÍZ, Carmen [2010]: "Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE", en *marcoELE*, núm. 11, julio-diciembre.

<http://marcoele.com/la-unidad-textual-en-los-manuales-de-ele>

LLISTERRI, Joaquim [1997]: *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

LLISTERRI, Joaquim [1998]: "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera" en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 45-78.

[http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/new\\_technologies/ELE\\_CALL.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/new_technologies/ELE_CALL.html)

LITTLEMORE Jeannette [2002]: "Setting Up a Course in ICT for Language Teachers: Some Essential Considerations", en *CALL-EJ Online*, vol. 4, núm. 1; junio.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/4-1/littlemore.html>



LITTLEWOOD, William [1994]: *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

LITTLEWOOD, William [1994]: *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco ideológico*. Barcelona, Paidós.

LITTLEWOOD, William [1996]: *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid, Cambridge University Press.

LIU, Min; MOORE, Zena; GRAHAM, Leah; LEE, Shinwoong [2002]: "A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning: A Review of the Literature from 1990–2000", en *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 34, núm. 3.

[http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Publications/JRTE/Issues/Volume\\_34/Number\\_3\\_Spring\\_2002/A\\_Look\\_at\\_the\\_Research\\_on\\_Computer-Based\\_Technology\\_Use\\_in\\_Second\\_Language\\_Learning\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_1.htm](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Publications/JRTE/Issues/Volume_34/Number_3_Spring_2002/A_Look_at_the_Research_on_Computer-Based_Technology_Use_in_Second_Language_Learning_A_Review_of_the_1.htm)

LLINÀS GRAU, Mireia [2003]: "Caminando hacia la gramática: hacia una perspectiva teórica", en *Cognitiva. Revista de Psicología Experimental*. Universitat de Barcelona. Vol. 15, núm. 2, págs. 117-132.

LLOBERA, Miquel [2008]: "Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", versión en español en *marcoELE, revista de didáctica ELE* núm. 7, julio - diciembre.

<http://marcoele.com/discurso-y-metodologia-de-ensenanza-de-lenguas-extranjeras>

LLOBERA, Miquel [1990]: "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 7-8.

LLOBERA, Miquel [1997]: "Conceptes bàsics per la didàctica de llengües", en *Saber de Lletra*, núm. V. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura; páginas 67-75.

LLOBERA, Miquel [1998]: "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en MENDOZA, Antonio [Coord.]: *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SDELL, ICE y Horsori Editorial, Barcelona.

LLOBERA, Miquel [1999]: "La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas", en ZANÓN, Javier [coord.]: *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

LLOBERA, Miquel [2000]: “Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: ideaciones y dimensión educativa”, en BORDOY, Manuel; VAN HOOFT, Andreu; y SEQUEROS, Agustín [eds.]: *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos*. Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés [1991]: “Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua”, en *Signos, Teoría y práctica de la educación*, núm. 4, julio-diciembre, páginas 22-29.

LONG, Michael [2005]: “Adquisición de segundas lenguas (ASL) y nuevas tecnologías”, en *Biblioteca Virtual redELE*, número especial: *Actas del I Congreso Internacional de FIAPE*, junio.

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape.shtml>

LÓPEZ, Gloria (directora) y SESMA, M<sup>a</sup> Jesús (coordinadora) [2002]: *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Colección Aulas de Verano.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo [sin fecha de publicación]: “El aprendizaje intencional y los entornos informatizados, medios para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas: Un paso hacia adelante en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en *Lenguaje y Textos*, núm. 15. SEDLL; páginas 97-106.

LOUCKY, John Paul [2002]: “Improving access to target vocabulary using computerized bilingual dictionaries”, en *ReCALL*, vol. 14, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 295-314.

LUCCHINACCI, Denis [1999]: “L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol: le concept d'espace langue”, en *ALSIC*, vol. 2, núm. 1, junio; páginas 51-59.

LUGARINI, Edoardo [1997]: “La abilità di ascolto e di parlato: criteri per una didattica della comunicazione orale in classe”, en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 79-86.

LUPPICINI, Rocci [2003]: "Towards a Cyber-Constructivist Perspective (CCP) of Educational Design", en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 29 (1), Winter. <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/33/30>

LYSTER, Roy y RANTA, Leila [1997]: "Corrective feedback and learner uptake", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 23, 1, marzo; págs. 37-66.



MADDEN, John P. [2008]: "Helping ELS Student Adapt to Authentic Listening situations", en *The Internet TESL Journal*, vol. XIV, núm. 1; enero.

<http://iteslj.org/Techniques/Madden-AuthenticListening.html>

MADRID, Daniel [sin fecha de publicación]: "Internet como biblioteca universal en la escuela", en *Lenguaje y Textos*, núm. 17. SEDLL; páginas 33-42.

MANCHÓN, Rosa M. [1993]: "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lengua", en *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales del Español como LE*. Madrid, Ministerio de Cultura.

MANGENOT, François [2000]: "Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO", en *ALSIC*, vol. 3, núm. 2, diciembre; páginas 187-206.

MANGENOT, François [1998]: "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues", en *ALSIC*, vol. 1, núm. 2, diciembre; páginas 133-146.

MANNING, Patricia [1995]: "Exploratory teaching of grammar rules and CALL", en *ReCALL*, vol. 8, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 24-30.

MANOLOVICH, George [1998]: "Making Definitions in the Classroom", en *The Language Teacher Online*; diciembre.

[http://www.jalt-publications.org/ltt/files/98/dec/sh\\_manolovich.html](http://www.jalt-publications.org/ltt/files/98/dec/sh_manolovich.html)

MARQUÈS GRAELLS, Pere [2002]: "Evaluación de páginas web de interés educativo. La propuesta SAMIAL", en *Quaderns Digitals*, núm. 28. Monográfico *Nuevas Tecnologías*.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=287](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=287)

MARQUÈS GRAELLS, Pere [2008]: "Los docentes deben contar con modelos didácticos de referencia". Entrevista en *MUFACE*, núm. 211, junio-agosto.

MARQUÈS GRAELLS, Pere [2006]: "El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura. Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic". *Revista TicOK*. Barcelona, Editorial Planeta.

MARTÍN, Josefa [1999]: *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid, Arco Libros.

MARTÍN, Victoria [2000]: "Atajo 3. Spanish Writing Assistant", en *Calico Journal* Vol. 18, núm 1, septiembre; págs. 147-155.

[https://www.calico.org/p-158-Atajo%203%20\(121999\).html](https://www.calico.org/p-158-Atajo%203%20(121999).html)

MARTÍN PERIS, Ernesto [1991]: "La didáctica de la comprensión auditiva", en *Cable*, núm. 10.

MARTÍN PERIS, Ernesto [1993]: "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Cuadernos del Tiempo libre, Fundación Actilibre.

MARTÍN PERIS, Ernesto [1997]: "Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas. Criterios para el análisis de los materiales didácticos", en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 309-318.

MARTÍN PERIS, Ernesto [1998a]: "El profesor de lenguas: papel y funciones", en MENDOZA, Antonio [Coord.]: *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SDELL, ICE y Horsori Editorial, Barcelona; páginas 87-100.

MARTÍN PERIS, Ernesto [1998a]: "Gramática, y enseñanza de segundas lenguas", en *Carabela*, núm. 43, febrero; páginas 5-32.

MARTÍN PERIS, Ernesto [1998b]: *Libros de texto: analizarlos no es evaluarlos*, mensaje núm. 3773 del Foro Didáctico del Centro Virtual Cervantes, del 5 de octubre.

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vld=3773>

MARTÍN PERIS, Ernesto [1998c]: *Tareas y funciones*. Intervención número 5.245 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes, del 22 de diciembre.

[http://cvc.cervantes.es/foros/for\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/for_did)

MARTÍN PERIS, Ernesto [1999]: "Libros de texto y tareas", en ZANÓN, Javier [coord.]: *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

MARTÍN PERIS, Ernesto; MARTÍNEZ, Pablo; y SANS, Neus [1999]: *Gente. Libro de trabajo y resumen gramatical*. Madrid, Difusión.

MARTÍN PERIS, Ernesto [2002]: *Sobre las propuestas nociofuncionales*. Intervención número 39.758 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes, del 4 de noviembre.

[http://cvc.cervantes.es/foros/for\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/for_did)

MARTÍN PERIS, Ernesto [2004]: "Las actividades de aprendizaje del español lengua extranjera", en *Biblioteca virtual redELE*, núm. 2, segundo semestre.

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.shtml>

MARTÍN PERIS, Ernesto [sin fecha de publicación]: "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", en *Lenguaje y Textos*, núm. 16, SEDLL; págs. 101-130.

MARTÍNEZ, Francisco [1996]: "Educación y nuevas tecnologías", en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 2, junio.

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec2.html>

MARTÍNEZ, Roser [1997]: *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona, Octaedro.

MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios [sin fecha de publicación]: "La frecuencia del empleo de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera", en *Lenguaje y Textos*, núm. 20, SEDLL; páginas 79-86.

MARTOS ELICHE, Fermín [2002]: "Enseñanza asistida por ordenador", en *Forma. Cuadernos de didáctica ELE*, núm. 3. Madrid, SGEL, págs. 125-136.

MATTE BON, Francisco [1987a]: "La gramática en un enfoque comunicativo", en *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Didáctica del español como LE*. Madrid, Ministerio de Cultura.

MATTE BON, Francisco [1987b]: "De nuevo la gramática", en *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Didáctica del español como LE*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1987.

MATTE BON, Francisco [1988]: "En busca de una gramática para comunicar", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 1; abril.

MATTE BON, Francisco [1994]: "Hacia una gramática de los porqués y los cómo", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2. Madrid, Expolingua.

MATTE BON, Francisco [1995]: *Gramática comunicativa del español (De la lengua a la idea / De la idea a la lengua)*. Madrid, Edelsa, 2 vols.

MATTE BON, Francisco [1998]: "Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera", en *Carabela*, núm. 43, febrero; páginas 53-80.

MATTE BON, Francisco [1999]: *Sobre ser y estar*. Intervención número 7.353 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes, del 3 de mayo.

[http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did)

MAYER, Richard y MORENO, Roxana [1998]: *A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implication for Design Principles*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Los Ángeles (abril)

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/PDFS/chi.pdf>

MAYER, Richard [1997]: "Multimedia Learning: Are We Asking the Right Questions?" en *Educational Psychologist*, 32(1) 1-19, primavera; págs. 55-71.

MAYER, Richard [2002]: "Cognitive Theory and the Design of Multimedia Instruction: An Example of Two-Way Street Between Cognition and Instruction", en *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 89, primavera; págs. 55-71.

MCCARTY, Brian [1993]: "Developing CALL materials for the foreign language classroom: ideals and practicalities", en *On-CALL*, vol. 7.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/72mcar.htm> (NO DISPONIBLE)

MCCARTY, Brian [1998]: "CALL Design: A grammar lesson for the student and a lesson in Applied Linguistics for the designer", en *On-CALL*, vol. 12, núm. 2.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/mccarthy122.html> (NO DISPONIBLE)

MCDONOUGH, Kim [2005]: "Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 27, págs. 79-103

MCCARTY, Brian [1999]: "Integration: the sine qua non of CALL", en *CALL-EJ Online*, vol. 1, núm. 2; septiembre.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/1-2/mccarthy.html>

MEDINA, Marina [sin fecha de publicación]: "Actitudes de los alumnos ante el aprendizaje de la gramática, el léxico y la pronunciación de la lengua inglesa", en *Lenguaje y Textos*, núm. 10, SEDLL; páginas 67-78.

MELERO, Pilar [2000]: *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

MENDOZA, Antonio [1997]: "La evaluación en el área del lenguaje: un modelo para un proceso formativo", en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 87-104.

MENDONÇA, Adonai Cesar [2002]: "As redes de significados como um novo paradigma na educação".

<http://www.monografias.com/trabajos11/asred/asred.shtml>

MENZEL, Wolfgang; HERRON, Daniel y MORTON, Rachel; PEZZOTTA, Dario; BONAVENTURA, Patrizia; HOWARTH, Peter [2001]: "Interactive pronunciation training", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 67-78.

MESKILL, Carla; MOSSOP, Jonathan; DIANGELO, Stephen; y PASQUALE, Rosalie K. [2002]: "Expert and Novice Teachers Talking Technology: Precepts, Concepts, and Misconcepts", en *Language Learning & Technology*, vol. 6, núm. 3, septiembre; páginas 46-57.

<http://lt.msu.edu/vol6num3/meskill/default.html>

MESKILL, Carla [2005]: "Triadic Scaffolds: Tools for teaching English Language Learners with Computers", en *Language Learning & Technology*, vol. 9, núm. 1, enero; páginas 46-59.

MESTRES-MISSÉ, A. y RODRÍGUEZ-FORNELLS, A. [2010]: "Aprendizaje de palabras nuevas concretas y abstractas", en *Ciencia Cognitiva*. Vol. 4, núm. 1. págs. 4-7.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-33.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE [2001]: *Internet como recurso para la clase de E/LE*, Colección Complementos (Serie Didáctica), Consejería de Educación en Brasil, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus [1992]: "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 9; abril.



MIQUEL, Lourdes y SANS, Miquel [1994]: "Gramática e interacción", en *Actes del Primer congrés internacional sobre l'ensenyament de llengües estrangeres*, Barcelona, ICE-Universidad Autónoma de Bellaterra.

MIQUEL, Lourdes [1997]: "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia-L*, núm. 5. Madrid, Edinumen.

MIRAÑO, Julia [2000]: "Estrategias de lectura: Propuestas prácticas para el aula E/LE", en *Carabela*, núm. 48, septiembre; páginas 25-44.

MISHAN, Freda y STRUNZ, Bob [2003]: "An application of XML to the creation of an interactive resource for authentic language learning tasks", en *ReCALL*, vol. 15, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 237-250.

MONCHÓN, Ana [1996]: "La integración de contenidos gramaticales y culturales. Un ejercicio práctico", en *Frecuencia-L*, núm.1. Madrid, Edinumen.

MONDRIA, Jan-Arjen [2003]: "The Effects of Inferring, Verifying, and Memorizing on the Retention of L2 Word Meanings. An Experimental Comparison of the 'Meaning-Inferred Method' and the 'Meaning-Given Method'", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 21, 3, septiembre; págs. 310-317.

MOORE, Zena; MORALES, Betsy; y CAREL, Sheila [1998]: "Technology and Teaching Culture: Results of a State Survey of Foreign Language Teachers", en *CALICO Journal*, vol. 15, núms. 1-3.

[https://calico.org/html/article\\_442.pdf](https://calico.org/html/article_442.pdf)

MORALES, Jerónimo [2005]: "Estrategias de comunicación: aproximaciones en el análisis conversacional y aplicaciones a la enseñanza virtual del español. Atención las funciones de apertura y petición", en *Biblioteca virtual redELE*, núm. 3, primer semestre.

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/morales.shtml>

MORENO, Roxana [2001a]: *Software Agents in Multimedia: An Experimental Study of their Contributions to Students' Learning*. Comunicación presentada en la Ninth International Conference on Human-Computer Interaction, Nueva Orleans (agosto).

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/PDFS/HCI-DAP-final.pdf>

MORENO, Roxana [2001b]: *Designing for Understanding: A Learner-Centered Approach to Multimedia Learning*. Comunicación presentada en la Ninth International Conference on Human-Computer Interaction, Nueva Orleans (agosto).

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/PDFS/HCI-MM-final.pdf>

MORENO, Roxana y MAYER, Richard E. [2000]: *Meaningful design for meaningful learning: Applying cognitive theory to multimedia explanations*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Montreal, Canadá (junio).

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/pp/pp02/pp01.htm> (PRESENTACIÓN POWERPOINT HTML)

MORENO, Roxana; MAYER, Richard E.; y LESTER, James [2000]: *Life-like pedagogical agents in constructivist multimedia environments: Cognitive consequences of their interaction*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Montreal, Canadá (junio).

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/pp/pp01/pp01.htm> (PRESENTACIÓN POWERPOINT HTML)

MORENO, Roxana y MAYER, Richard E. [2001a]: *Getting the Message Across: The Role of Verbal Redundancy in Multimedia Explanations*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle (abril).

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/PDFS/AERAO1-red.pdf>

MORENO, Roxana y MAYER, Richard E. [2001b]: *Virtual Reality and Learning: Cognitive and Motivational Effects of Students' Sense of Presence*. Comunicación presentada en la Ninth International Conference on Human-Computer Interaction, Nueva Orleans (agosto).

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/PDFS/HCI-VR-final.pdf>

MORENO, Francisco (moderador) [1998]: "Mesa redonda: Internet en la enseñanza de E/LE (Gerardo Arrate, Esperanza Román y Germán Ruipérez)" en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 841-853.

MONTERO, Begoña (et alt.) [1999]: "Evaluating multimedia programs for language learning: a case study", en *ReCALL*, vol. 11, núm. 3, noviembre, Cambridge University Press; páginas 50-57.

MROWA-HOPKINS, Colette [2000]: "Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia", en *ALSIC*, vol. 3 núm. 2, diciembre; páginas 207-223.

MURCIA, Miguel A. [1993]: "Los 'procedimientos' en la enseñanza de idiomas", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 10, octubre-diciembre; páginas 38-53.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=625](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=625)

MURCIA, Miguel A [sin fecha de publicación]: “Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas”.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=544](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=544)

MURPHY, Bryan [1997]: “Correcting Students’ Writing”, en *The Internet TESL Journal*, vol. III, núm. 2; febrero.

<http://iteslj.org/Techniques/Murphy-CorrectingWriting.html>

MYERS, Marie J. [2002]: “Computer-assisted second language assessment: to the top of the pyramid”, en *ReCALL*, vol. 14, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 167-181.

MYLES, Susan: [1998]: “The language learner and the software designer”, en *ReCALL*, vol. 10, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 38-44.



NAKATA, Tatsuya [2008]: "English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning", en *ReCALL*, vol. 20, núm. 1, Cambridge University Press; páginas 3-320.

NATION, Paul [2002]: "Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning", en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 267-272.

NATION, Paul [2003]: "The role of the first language in foreign language learning", en *Asian EFL Journal*, Vol. 5, Issue 2; junio.

[http://www.asian-efl-journal.com/june\\_2003\\_pn.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf)

NATION, Paul [2005]: "Teaching Vocabulary", en *Asian EFL Journal*, Vol. 7, Issue 3; septiembre.

[http://www.asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_pn.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf)

NEMINOSKY, Myriam [2004]: "La enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de soportes informáticos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 36 (número monográfico: *Pedagogías HighTech*), septiembre-diciembre; págs. 105-112.

<http://www.rieoei.org/rie36a05.pdf>

NICHOLLS, Lee [1995]: "Computers as stimulus for talk: the nature of talk generated by pairs of students using *Storyboard*", en *On-CALL*, vol. 9.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/nicholls92.html> (NO DISPONIBLE)

NIKOLOVA, Ofelia R. [2000]: "Affective aspects of student authoring for foreign language learning", en *ReCALL*, vol. 12, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 129-142.

NUNAN, David [1996]: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, David [2002]: "Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study", en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 133-144.

NUSSBAUM, Luci y TUSÓN, Amparo [1996]: "El aula como espacio cultural y discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 17, enero-marzo; páginas 14-21.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo\\_id=658](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=658)



OECD [2008]: "New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners", *OECD / CER International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"*; París, 15-16 de mayo 2008.

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf>

OECD [2009]: *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*.

<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

ORTEGA, Jenaro [1988]: "Aproximación a la pragmática", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2; noviembre.

ORTEGA, Jenaro [1990]: "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", en *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Granada.

ORTEGA, Jenaro [1994]: "Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2. Madrid, Expolingua.

OXFORD, Rebecca L. [2000]: "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en ARNOLD, Jane: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press; páginas 77-86.

OXFORD, Rebecca L. [2002]: "Language Learning Strategies in a Nutshell", en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 167-174.

# P

PALOU, Juli y ROQUÉ, Neus [sin fecha de publicación]: “La evaluación de la lengua oral”, en *Lenguaje y textos*, núm. 9, SEDLL; páginas 185-196.

PAQUELIN, Lise [2002]: “Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée”, en *ALSIC*, vol. 5, núm. 1, marzo; páginas 3-32.

PASTOR CESTEROS, Susana [1999]: “Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: El intercambio de correo electrónico”, en *Carabela*, núm. 46; septiembre; páginas 119-136.

PASTOR VILLALBA, Carmen [2009]: “La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE”, en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 9, julio-diciembre.

<http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele>

PEÑA, Alicia [1998]: “El diseño de materiales para el aprendizaje autónomo del español como lengua extranjera”, en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 621-630.

PEREA, Manuel; ACHA, Joanna; y CARREIRAS, Manuel [2009]: “Lenguaj SMS: ¿cost o bnficio?”, en *Ciencia Cognitiva*, Vol. 3, núm. 2, págs. 52-54.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-18.pdf>

PÉREZ, Elvira [2009]: “La sílaba: Unidad temporal común en percepción y producción de habla”, en *Ciencia Cognitiva*, Vol. 3, núm 1, págs. 18-20.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2008-40.pdf>

PÉREZ ABAD, Miguel Ángel [1996]: *Aproximación experimental a CAEL (Computer Assisted English Learning) en la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

PÉREZ GARCÍA, Sonia [2000]: "Aportaciones de las tecnologías a la enseñanza-aprendizaje del FLE", en *Quaderns Digitals*, núm. 25. *Monográfico sobre LE*.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=237](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=237)

PICA, Teresa; KANG, Hyun-Sook; y SAURO, Shanon [2006]: "Information Gap Tasks. Their Multiples Roles and Contributions to Interaction Research Methodology", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 28, págs. 301-338.

PICÓ, Eliseo [1997]: "Usos de Internet en el aula de E/LE", en *Carabela*, núm. 42: Monográfico "Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE", septiembre. Madrid, SGEL; páginas 107-121.

PILLUS, Zahariah [1995]: "Teachers' interest in CALL and their level of computer literacy: some implications", en *On-CALL*, vol. 9.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/pilus93.html> (NO DISPONIBLE)

PINILLA PADILLA, Carmen [2004]: *CALICO Software Review: Enredos Interactivos: Método en CD-ROM para el aprendizaje del español oral*.

<https://www.calico.org/p-145-Enredos%20Interactivos.html>

Pixy Ferris, Sharmila [2002]: "Writing Electronically: The Effects of Computers on Traditional Writing", en *JEP, The Journal of Electronic Publishing*, Vol. 8, 1, agosto.

<http://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=jep;view=text;rgn=main;idno=3336451.0008.104>

PLASS, Jan L. [1998]: "Design and evaluation of the user interface of foreign language multimedia software: a cognitive approach", en *Language Learning & Technology*, vol. 2, núm. 1, julio; páginas 35-45.

POCH, Dolors [1992]: "The rain in Spain...", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 10.

POOLE, Alex [2005]: "The Kinds of Forms Learners Attend to During Focus on Form Instruction: A Description of an Advanced ESL Writing Class", en *Asian EFL Journal*, Vol. 7, Issue 4; septiembre.

[http://www.asian-efl-journal.com/September\\_05\\_ap.php](http://www.asian-efl-journal.com/September_05_ap.php)

POPPLETON, Carol A. [1998]: "An Activity for Teaching the Purpose of Discourse", en *The Internet TESL Journal*, vol. IV, núm. 5; mayo.

<http://iteslj.org/Lessons/Poppleton-Purpose.html>



PORTINE, Henri [1998]: "L'*autonomie* de l'apprenant en questions", en *ALSIC*, vol. 1, núm. 1, junio; páginas 73-77.

POWELL, Brian [1995]: "Las lenguas y las nuevas tecnologías en la universidad británica", en RUIPÉREZ, Germán: *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas; páginas 75-85.

POYATOS, Cristina [1999]: "Software Review: Español en Marcha (Método Camille)", en *CALL-EJ Online*, vol. 1, núm. 2; septiembre.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/1-2/matas.html>

PUJALS, Gemma y SANAHUJA, Eduard [1997]: "Recursos i materials per a la Reforma a l'àrea de llenguatge", en *Saber de Lletra*, núm. V. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura; páginas 13-19.

PUJOLÀ, Joan-Tomàs [2001]: "Did CALL feedback feed back? Researching learners' use of feedback", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 79-98.

PUJOLÀ, Joan-Tomàs [2002]: "CALLing for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based program", en *ReCALL*, vol. 14, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 236-262.



RAMANAIR, Joseph y SAGAT, Gerald Uyu [2007]: "Multimedia Technology: Teachers' Knowledge and Attitudes", en *CALL-EJ Online*, vol. 8, núm. 2; enero.

[http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/8-2/ramanair\\_sagat.html](http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/8-2/ramanair_sagat.html)

RAMÍREZ VERDUGO, Dolores y ALONSO BELMONTE, Isabel [2007]: "Using igital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Youn Learners of English", en *Language Learning & Technology*, vol. 11, núm. 1, febrero; páginas 87-101.

REID, Joy L. [2000]: "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática", en ARNOLD, Jane: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press; páginas 315-323.

REYES, Graciela [1994]: *La pragmática lingüística*. Barcelona, Montesinos.

RÉZEAU, Joseph [1999]: "Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire", en *ALSIC*, vol. 2, núm. 1, junio; páginas 27-49.

RIBAS, Rosa [1998]: "El rol del oyente en la enseñanza comunicativa de la lengua", en MORENO, Francisco [Ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 667-676.

RICCARDI, Ítalo Óscar [2000]: "Enseñanza del español y multimedia", en ROJAS, Carmen (ed.): *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Consejería de Educación de Brasil; páginas 267-272.

RICHARDS, Jack C. y LOCKHART, Charles [1998]: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.

RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.) [2002]: *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ-ROSELLÓ, Luis [sin fecha de publicación]: “Las nuevas tecnologías de la información y el currículum (I y II)”, en *Zeus*, núms. 4 y 5.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=744](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=744)

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=752](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=752)

ROGERS, Henry [1998]: “Education”, en LAWLER, John y ARISTAR DRY, Helen: *Using Computers in Linguistics. A practical Guide*. Londres, Routledge, páginas 61-100.

ROGERSON-REVELL, Pamela [2005]: “A hybrid approach to developing CALL materials; authoring with Macromedia’s Dreamweaver / Coursebuilder”, en *ReCALL*, vol. 17, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 122-138.

ROJAS BEZ, José [1992]: “De la oralidad a la telenovela”, ponencia presentada en el Taller internacional de Comunicación y Oralidad Santa Clara (Cuba, 1992), y publicada por la Oficina Cultural de la UNESCO: Portal de la Cultura para América Latina y el Caribe.

[www.lacult.org/docc/oralidad\\_o6\\_o7\\_23-27-de-la-oralidad.pdf](http://www.lacult.org/docc/oralidad_o6_o7_23-27-de-la-oralidad.pdf)

RUAN, Hui-Wen y LLOBERA, Miquel [1997]: “Reflexiones sobre las estrategias didácticas en las tareas de lectura en la enseñanza de español L2: ¿Fomentan la competencia lectora de los estudiantes?”, en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 1059-1068.

RUIPÉREZ, Germán [sin fecha de publicación]: “El desafío de internet en la enseñanza a distancia”, en *Obras de Referencia. La formación virtual*. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

[http://cvc.cervantes.es/obref/formacion\\_virtual/ruiperez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/ruiperez.htm)

RUIPÉREZ, Germán [1995]: “El ordenador en la enseñanza de lenguas”, en RUIPÉREZ, Germán: *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas; páginas 25-48.

RUIPÉREZ, Germán [1997]: “La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)”, en *Carabela*, núm. 42: Monográfico “Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE”, septiembre. Madrid, SGEL; páginas 5-25.

RUIPÉREZ, Germán y GARCÍA CABRERO, José Carlos [2000]: “Tele-enredando.com: Curso de español comercial para teléfonos móviles”, en BORDOY, Manuel; VAN HOOFT, Andreu; y SEQUEROS, Agustín [eds.]: *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos*. Barcelona, Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte; Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

RUIZ, Rosario [2005]: “De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE”, en *Biblioteca Virtual redELE*, núm. 3, primer semestre.

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>

RUIZ FAJARDO, Guadalupe [2010]: “Televisión en el aula de español lengua extranjera o cómo llevar a clase muestras de lengua auténticas”, en *Monografías marcoELE: Lenguas de Especialidad y su enseñanza*, núm. 11, julio-diciembre.

<http://marcoele.com/monograficos/television-en-el-aula>



SAARENKUNNAS, Maarit, KUURE, Leena y TAALAS, Peppi [2003]: "The polycontextual nature of computer-supported learning – theoretical and methodological perspective", en *ReCALL*, vol. 15, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 202-216.

SAINT-PIERRE, Madeleine [1998]: "Une approche pragmatique cognitive de l'interaction personne / système informatisé", en *ALSIC*, vol. 1, núm. 1, junio; páginas 27-36.

SALABERRY, Rafael [1999]: "Call in The Year 2000: Still Developing The Research Agenda", en *Language Learning & Technology*, vol. 3, núm. 1, julio; páginas 104-107.

SAN VICENTE, Félix [2000]: "Arte y cultura en la Red. Un curso de autoprendizaje de lengua española en la Universidad de Bolonia-Forlì", en BORDOY, Manuel; VAN HOOFT, Andreu; y SEQUEROS, Agustín [eds.]: *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos*. Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

SANAHUJA, Eduard y YAGÜE, Agustín [1999]: *Didáctica de la lengua. El discurso escrito*, contenidos del Máster a distancia en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera Fundación Bosch i Gimpera, Universidad de Barcelona / IL3 (material de consulta restringida).

SÁNCHEZ, Fátima [2002]: "Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol a l'Université technologique de Compiègne", en *ALSIC*, vol. 5, núm. 2, diciembre; páginas 209-229.

SANS, Neus [1998]: *Algunas reflexiones sobre el Enfoque por Tareas*. Intervención número 3.644 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes, del 29 de septiembre.  
[http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did)

SANS, Neus [2000]: "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE", en ROJAS, Carmen (ed.): *Actas del VIII Seminario de Dificultades de*

*la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Consejería de Educación de Brasil; páginas 10-22.

SASSEVILLE, Bastien [2004]: "Integrating Information and Communication Technology in the Classroom: A Comparative Discourse Analysis", en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 30 (2), Spring / Printemps.

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/130/124>

SEEDHOUSE, Paul [1996]: "Communicative CALL: focus on the interaction produced by CALL software", en *On-CALL*, vol. 10.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/seedhouse103.html> (NO DISPONIBLE)

SEGALOWITZ, Norman y FREED, Barbara F. [2004]: "Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition. Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 26, 2, junio; págs. 173-199.

SINGHAL, Meena [1998]: "Computer Mediated Communication (CMC): Technology for enhancing foreign language/culture education", en *On-CALL*, vol. 12, núm. 1.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/singhal121.html> (NO DISPONIBLE)

SILVA-CORVALÁN, Carmen [2000]: "La situación del español en Estados Unidos", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_oo/silva](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_oo/silva)

SIMONS, Mathea [2010]: "Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE", en *marcoELE revista de didáctica ELE*, núm 11, julio-diciembre.

[http://www.marcoele.com/numeros/numero\\_11/](http://www.marcoele.com/numeros/numero_11/)

SIMPSON, James [2002]: "Computer-mediated communication", en *ELT Journal*, 56/4, Oxford University Press; páginas 414-415.

SKOWRONEK, Steffen [2004]: "Features of the Ideal CD-ROM or Website for Developing Listening Skills", en *EUROCALL Newsletter*, núm. 6, diciembre.

[http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu\\_oo&n=news\\_o6](http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu_oo&n=news_o6)

SLAGTER, Peter Jan [1979]: *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

SLAGTER, Peter Jan [1996]: "ELAO y adquisición del español como lengua extranjera", en LLISTERRI, Joaquim y POCH, Dolors (eds.): *Actas del XIII Congreso Nacional de la*

*Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA, Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada*, Barcelona, Universidad Autónoma; páginas 367-375.

SLAGTER, Peter Jan [1998a]: "Modelos de adquisición y modelos de ELAO. ¿Café para todos?", en Scaramuzza Vidoni M. (ed.): *Didattica della lingua spagnola. Ricerche 2*, Istituto di Lingue e letterature iberiche e iberoamericane, Università degli Studi, Milano & Librerie CUEM, Milán; páginas 1-31.

<http://www.hum.uu.nl/ucu-spaans/eu-socrates/cafe.html>

SLAGTER, Peter Jan [1998b]: "¿Interactuar y negociar el significado con un PC?", en *Actas del Tercer Congreso de Lingüística Aplicada*, Salamanca; marzo.

<http://www.hum.uu.nl/ucu-spaans/eu-socrates/salamanca.html>

SLAGTER, Peter Jan [sin fecha de publicación]: "The CDI Project", documento mecanografiado inédito.

SLAGTER, Peter Jan [2004]: "Para una nueva generación de diccionarios del alumno", en *redELE, revista electrónica de didáctica ELE*, núm. 0, marzo.

<http://www.educacion.es/redele/revista/slagter.shtml>

SLAGTER, Peter Jan [2007]: "Input", en *Mosaico*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, núm. 20, diciembre, págs. 12-22.

SLAGTER, Peter Jan [2009]: "Los diálogos en clase", en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 8, enero-junio.

<http://www.marcoele.com/los-dialogos-en-clase>

SMITH, Bryan [2004]: "Computer-Mediated Negotiated Interaction and Lexical Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 26, 3, septiembre; págs. 365-373.

SOLÍS CARREÑO, Mercedes [sin fecha de publicación]: "El ordenador: un instrumento para explorar la lengua", en *Zeus*, núm. 3.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=735](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=735)

SON, Jeong-Bae [1998]: "Reading & Dragging: The development and use of courseware", en *On-CALL*, vol. 12.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/son123.html> (NO DISPONIBLE)

SORIA, Jesús [1997]: "Expert CALL: data based versus knowledge-based interaction and feedback", en *ReCALL*, vol. 9, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 43-50.

SOUTH, Coleman [1998]: "The Writing Teacher's Friend: An Editing Checklist for Students", en *The Language Teacher Online*; marzo.

<http://www.jalt-publications.org/ltt/files/98/mar/south.html>

STEPP-GREANY, Jonita [2002]: "Students perception on language learning in technological environment: Implication for the new millennium", en *Language Learning and Technology*, vol. 6, núm. 1; págs. 165-180.

<http://lt.msu.edu/vol6num1/steppgreany/default.html>

SUNDERMAN, Gretchen y KROLL, Judith F. [2006]: "First Language Activation During Second Language Lexical Processing. An Investigation on lexical Form, Meaning, and Grammatical Class", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 28, págs. 387-422.

SUSSER, Bernard [2001]: "A defense of checklist for courseware evaluation", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 261-276.

SUSSEX, Roland [1996]: "Empowering language students through technology", en *On-CALL*, vol. 10.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/sussex101.html> (NO DISPONIBLE)

SUSSEX, Roland [1998]: "The Social Dimension of CALL", en *On-CALL*, vol. 12, núm. 1.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/sussex121.html> (NO DISPONIBLE)

SUTTON, Sean [1997]: "Spanish Your Way 2.0", en *Call@Chorus*.

<http://www-writing.berkeley.edu/chorus/call/reviews/spanishyourway/index.html> (NO DISPONIBLE)

SWAN, Michael [2002]: "Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones", en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 148-152.

SYSOYEV, Pavel V. [1999]: "Integrative L2 Grammar Teaching: Exploración, Explanation and Expression", en *The Internet TESL Journal*, vol. V, núm. 6; junio.

<http://iteslj.org/Articles/Sysoyev-Integrative.html>



t

TANG, Yu-Wen [2002]: "Diccionarios electrónicos para la enseñanza del español", en *Extremadura en el año europeo de la lenguas: literatura, cultura, formación y desarrollo tecnológico. Actas del XXXVI Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*. Cáceres, AEPE; páginas 167-178.

TEASLEY, Cathryn [1996, actualizado en 1997]: "Review: Spanish Now!", en *Call@Chorus* <http://www-writing.berkeley.edu/chorus/call/reviews/archives/spanishnow.html> (NO DISPONIBLE)

TEN HACKEN, Pius y TSCHICHOLD, Cornelia [2001]: "Word Manager and CALL: structures access to the lexicon as a tool for enriching learners' vocabulary", en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 121-131.

THORNBURY, Scott [2003]: "Teaching vocabulary using short texts", en *Asian EFL Journal*, Vol. 5, Issue 4; diciembre.  
[http://www.asian-efl-journal.com/dec\\_03\\_sub.sta.php](http://www.asian-efl-journal.com/dec_03_sub.sta.php)

TIÓ, Josep [1997]: "Informàtica i aprenentatge de llengües: un suport imprescindible o inevitable?" en el aula y aprendizaje de lenguas. Criterios para el análisis de los materiales didácticos", en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 119-131.

TIPPET, Sandy y COOK, Bridget [1998]: "Authoring tools: a comparative study", en *ReCALL*, vol. 10, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 12-17.

TODD, Richard Watson [2007]: "Computer-Assisted Language Use: An Internet Survey", en *CALL-EJ Online*, vol. 9, núm. 1; julio.  
<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/9-1/todd.html>

TOPOLEVSKY, Marta [1998]: *Para empezar*. Intervención número 4.255 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes, del 4 de noviembre.  
[http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did)

TORFS, Gitta: [1998]: "Las estrategias de aprendizaje en el marco de las teorías cognitivas. Implicaciones para el desarrollo de software educativo", en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 797-802.

TORO, Juan Manuel [2010]: "Especializaciones cognitivas: El caso del procesamiento de consonantes y vocales", en *Ciencia Cognitiva*, Vol. 4, núm. 2, págs. 58-60.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2010-13.pdf>

TOYODA, Etsuko [2001]: "Exercise of Learner Autonomy in Project-Oriented CALL", en *CALL-EJ Online*, vol. 2, núm. 2; enero.

<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/2-2/depoe.html>

TRENCHS, Mireia (ed.) [2001]: *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lérida, Editorial Milenio.

TRINDER, Ruth [2003]: "Conceptualisation and development of multimedia courseware in a tertiary educational context: juxtaposing approach, content and technology considerations", en *ReCALL*, vol. 15, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 79-93.

TSENG, Min-Chen [2008]: "The Difficulties that EFL Learners Have with Reading Text on the Web", en *The Internet TESL Journal*, vol. XIV, núm. 2; febrero.

<http://iteslj.org/Articles/Tseng-TextOnTheWeb.html>

TUZI, Frank; MORI, Keiko y YOUNG, Ann [2008]: "Using TV Commercials in ESL/EFLClasses", en *The Internet TESL Journal*, vol. XIV, núm. 5; mayo.

<http://iteslj.org/Techniques/Tuzi-TVCommercials.html>



UEDA, Hiroto [sin fecha de publicación]: “Enseñanza de las lenguas extranjeras y multimedia”, en *Jornadas sobre el uso didáctico de instrumentos multimedia en la enseñanza del japonés y del español como lenguas extranjeras*.

<http://gamp.c.i-tokyo.ac.jp/~ueda/inv/kyoiku/ensmult1.pdf> (NO DISPONIBLE)

<http://gamp.c.i-tokyo.ac.jp/~ueda/inv/kyoiku/ensmult2.pdf> (NO DISPONIBLE)

<http://gamp.c.i-tokyo.ac.jp/~ueda/inv/kyoiku/ensmult3.pdf> (NO DISPONIBLE)

UNDERWOOD, John H. [1984]: *Linguistics Computers and the Language Teacher. A Communicative Approach*. Newbury House Publishers Inc. Bowley, Massachusetts.

UPTON, Thomas A. y LEE-THOMPSON, Li-Chun [2001]: “The role of the First Language in Second Language Reading”, en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 23, págs. 469-495.



VAN DIJK, Teun A. [1997]: “Discurso, cognición y sociedad”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 22, octubre-diciembre; páginas 66-74.

<http://plataforma.cep-marbellaco.in.org/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=3264>

VAN DIJK, Teun A. (compilador) [2000]: *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.

VAN DIJK, Teun A. (compilador) [2000]: *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.

VANDEVENTER, Anne [2001]: “Creating a grammar checker for CALL by constraint relaxation: a feasibility study”, en *ReCALL*, vol. 13, núm. 1, mayo, Cambridge University Press; páginas 110-120.

VANGEHUCHTEN, Lieve y CRESPO, Manuela [2010]: “La competencia auditiva en el aula ELE en la era de ALAO: una propuesta de investigación experimental”, en *redELE*, revista electrónica de didáctica ELE, núm. 20, octubre.

[http://www.educacion.es/redele/RevistaOct2010/Vangehuchten\\_Crespo.pdf](http://www.educacion.es/redele/RevistaOct2010/Vangehuchten_Crespo.pdf)

VANPATTEN, Bill [2003]: *From input to output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw Hill.

VARIOS AUTORES [2008]: “Entrevista con las editoriales españolas de ELE”, en *marcoELE, revista de didáctica ELE* núm. 7, julio-diciembre.

<http://marcoele.com/entrevista-a-editoriales-de-ele>

VARIOS AUTORES [sin fecha de publicación]: “Los libros de textos”, monográfico de *Lenguaje y Textos*, núm. 14. SEDLL.

VARIOS AUTORES [sin fecha de publicación]: “Telemática y Glosodidáctica”, monográfico de *Lenguaje y Textos*, núm. 21. SEDLL.

VEIGUELA, Elena [sin fecha de publicación]: “Algunos aspectos de política educativa para la introducción de los ordenadores en los centros escolares”, en *Zeus*, núm. 13.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=766](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=766)

VERGARA NUNES, Elton; PIRES RODRIGUES, Maria A.; y LENCASTRE, Carmen [2000]: Enseñanza de idiomas a través del uso de las nuevas tecnologías: métodos de español y portugués en internet y en CDROM. *Congreso Internacional sobre Retos de la Alfabetización tecnológica en un mundo en red*, vol. 1.

<http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-134.pdf> (NO DISPONIBLE)

VERGARA NUNES, Elton Luiz [2002]: “La pedagogía de Internet. Una perspectiva en la enseñanza a distancia de lenguas extranjeras”, en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, III.

<http://www.um.es/tonosdigital/znum3/estudios/PedagogInternet.htm>

VEZ, José Manuel [2000]: *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, Editorial Ariel.

VIEJO, M<sup>a</sup> Ángeles [sin fecha de publicación]: “El vídeo pedagógico: uso y técnicas de utilización”, en *Lenguaje y Textos*, núm. 11-12. SEDLL; 49-56.

VYGOTSKY, Lev [2000]: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores y lenguaje*. Barcelona, Crítica (traducción española de *Mind in society. The development of higher psychological processes*).

VYGOTSKY, Lev [2001]: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós (edición a cargo de Alex Kozulin).

# W

WAGNER, Elvis [2007]: "Are They Watching? Test-Taker Viewing Behavior During An L2 Video Listening Test", en *Language Learning & Technology*, vol. 11, núm. 1, febrero; páginas 67-86.

<http://lt.msu.edu/vol11num1/wagner/default.html>

WARSCHAUER, Mark y MESKILL, Carla [2000]: "Technology and Second Language Teaching and Learning", en ROSENTHAL, J. [ed.]: *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

WARSCHAUER, Mark y KERN, Mark [2000]: *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

WEASENFORTH, Donald [2002]: "Realizing Constructivist Objective Through Collaborative Technologies: Threaded Discussions", en *Language Learning & Technology*, vol. 6, núm. 3, septiembre; páginas 58-86.

<http://lt.msu.edu/vol6num3/weasenforth/default.html>

WEBB, Stuart [2005]: "The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 27, págs. 33-52.

WIDDOWSON, Henry G. [1983]: *Learning Purpose and Language Use*. Oxford, Oxford University Press.

WIDDOWSON, Henry G. [1998]: "Aspectos de la enseñanza del lenguaje", en MENDOZA, Antonio [Coord.]: *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SDELL, ICE y Horsori Editorial, Barcelona, 1998. (Se trata de un estudio publicado en Estrasburgo con el título de *Aspects of Language Teaching* por el Consejo de Europa en 1987); páginas 1-22.

WIDDOWSON, Henry G. [2001a]: *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press.

WIDDOWSON, Henry G. [2001b]: *Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

WILLIAMS, John N. [1999]: "Memory, Attention, and Inductive Learning", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 21, págs. 1-48.

WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. [1999]: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.

WINKE, Paula; GASS, Susan; Sydorenko, Tetyana [2010]: "The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities", en *Language Learning and Technology*, vol. 14, núm.1, febrero.

<http://lt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf>

WRIGHT, David [1997]: "The quest for space -CD-ROM and capacity constraints", en *On-CALL*, vol. 11.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/wright112.html> (NO DISPONIBLE)



YAGÜE, Agustín [1997]: “El medio no es el mensaje”, en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 681-684.

YAGÜE, Agustín [2004]: “El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0, marzo.

<http://www.educacion.es/redele/revista/yague.shtml>

YAGÜE, Agustín [2004]: “ELE y ELAO. *Hablando por los codos*: enseñar gestos en la clase de español”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 1, junio.

<http://www.educacion.es/redele/revista1/yague1.shtml>

YAGÜE, Agustín [2005]: “Reseña bibliográfica: *Viaje al pasado* (versión CD-Rom)”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 4, junio.

<http://www.educacion.es/redele/revista4/yague.shtml>

YAGÜE, Agustín [2007a]: “La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver... A propósito de la Internet y la enseñanza del ELE”, en *Glosas Didácticas* (ISSN: 1576-7809), *Revista Internacional de Didáctica de Lenguas y sus Culturas*, núm. 16, Universidad de Murcia.

<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf>

YAGÜE, Agustín [2007b]: *El componente sociocultural en la clase de ELE*. Materiales de la asignatura del mismo título del Máster de Profesores ELE, Instituto Cervantes-UIMP. (desde 2010, en línea: acceso restringido)

YAGÜE, Agustín [2008a]: “Clics, tics y didáctica”, en *Mosaico*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, núm. 22, diciembre.

YAGÜE, Agustín [2008b]: “Reseña: B. Kumaravadivelu, Cultural Globalization and Language Education”, en *marcoELE*, núm. 7, julio-diciembre.

<http://marcoele.com/cultural-globalization-and-language-education>



YAGÜE, Agustín [2008c]: "Dígaselo con pasados" (cuatro presentaciones PowerPoint), en *marcoELE*, núm. 7, julio-diciembre.

<http://marcoele.com/digaselo-con-pasados>

YAGÜE, Agustín [2009]: "Tics y clics: las nuevas tecnologías, yo... y mis estudiantes", en *Actas del II Congreso de la Asociación Noruega de Profesores de Español*, en *Biblioteca Virtual redELE*, número especial, marzo.

<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/Noruega2008.shtml>

YAGÜE, Agustín [2010]: "Examinando exámenes. Consideraciones sobre las pruebas de medición en ELE", en *marcoELE*, núm. 10, enero-junio.

<http://marcoele.com/examinando-examenes>

YANGUAS, Íñigo [2009]: "Multimedia glosses and their effect on L2 text comprehension and vocabulary learning" en *Language, Learning & Technology*, núm. 2, vol. 13, junio; páginas 48-67.

<http://lt.msu.edu/vol13num2/yanguas.pdf>

YU, Guoxing [2004]: "Perception, Practice and Progress. Significance of scaffolding and zone of proximal development for second or foreign language teachers", en *Asian EFL Journal*, Vol. 6, Issue 4; diciembre.

[http://www.asian-efl-journal.com/Dec\\_04\\_GY.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/Dec_04_GY.pdf)

YULE, George [1996]: *Pragmatics*. Oxford University Press. Oxford.

YUS, Francisco [2001]: *Ciberpragmática. El uso del lengua en internet*. Barcelona, Ariel Lingüística.

# Z

ZANÓN, Javier [1988a]: “Psicolingüística y didáctica de lenguas I”, en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 2.

ZANÓN, Javier [1988b]: “Psicolingüística y didáctica de lenguas II”, en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 3.

ZANÓN, Javier [1990a]: “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lengua extranjeras”, en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 5; abril.

ZANÓN, Javier y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> José [1990b]: “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 5; abril.

ZANÓN, Javier; GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> del Mar; MURCIA, Miguel A. [1991]: “Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 1, enero –marzo; páginas 29-32.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=542](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=542)

ZANÓN, Javier [1995]: “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 14; enero-marzo.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=639](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=639)

ZANÓN, Javier [1999]: *Un equilibrio que no es tal*. Intervención número 5.389 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes, del 11 de enero.

[http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did)

ZANÓN, Javier [1999]: *Seguimos con la negociación*. Intervención número 5.940 del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes del 9 de febrero.

[http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did)

ZANÓN, Javier (coord.) [1999]: *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

ZAREVA, Alla; SCHWANENFLUGEL, Paula; NIKOLOVA, Yordanka [2005]: "Relationship Between Lexical Competence and Language Proficiency", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 27, págs. 567-595.

