

Enseñar la gramática a la generación D: el caso de las nuevas tecnologías

Jerzy Kowal
Hispanic Studies Department
Glendon College – York University, Canadá

0. Introducción

En esta breve comunicación, quisiéramos analizar la eficacia del uso de los ejercicios interactivos en el aprendizaje de la gramática española. A través del ejemplo sobre el aprendizaje del contraste pretérito indefinido e imperfecto, intentaremos demostrar que el estudiante aprenderá con mucha más eficacia la gramática de una lengua extranjera haciendo los ejercicios interactivos que si lo hubiera hecho practicando la misma gramática exclusivamente a través de los ejercicios del libro de texto o del cuaderno de ejercicios.

La gramática siempre ha sido un componente muy problemático del aprendizaje de las lenguas extranjeras en Canadá porque casi no se la enseña en las escuelas secundarias del país. Al estudiante que llega a la universidad y que quiere aprender una lengua extranjera, se le necesita explicar primero los conceptos gramaticales de su lengua materna antes de poder explicarle los conceptos gramaticales de la lengua extranjera. Y en el caso de los conceptos gramaticales que no existen en la lengua materna del estudiante, como es el caso del contraste pretérito indefinido e imperfecto, el profesor de lengua necesita asegurarse de que no sólo ha explicado el concepto en un lenguaje fácil, sino también de que el concepto ha sido comprendido bien. Además, el profesor de lengua necesita tener en cuenta el origen de la lengua materna del estudiante. En las universidades canadienses recibimos a muchos estudiantes neo-canadienses o extranjeros que todavía no dominan bien ni el inglés ni el francés, pero que ya quieren aprender una lengua más, sea por razones de futuro trabajo o de interés personal. Enseñar la gramática a estos estudiantes resulta una labor muy complicada porque el profesor carece del conocimiento de la gramática de la lengua materna de cada uno de estos estudiantes para poder ofrecerles una explicación del nuevo concepto gramatical más personalizada y más fácil de comprender. Desde hace unos diez años los profesores de español, en el cuadro del congreso anual de la Asociación Canadiense de Hispanistas, han examinado varios nuevos métodos para

enseñar la gramática de la lengua extranjera en el contexto canadiense pero todavía no han encontrado ningún método que sea eficaz. Todavía no se han buscado soluciones al problema en el campo de las nuevas tecnologías. Al llegar al aula de lengua de los estudiantes de la generación D, o sea la generación digital, resultaría lógico explorar la eficacia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la gramática a esta nueva generación.

1. Estudio

Durante los años 1997 y 2002, realizamos un estudio sobre el aprendizaje del contraste *pretérito indefinido* e *imperfecto* en las clases de español elemental de la Universidad Ryerson de Toronto. Este estudio tenía por objetivo comparar el aprendizaje de este contraste a través de dos métodos de enseñanza: (1) método clásico, con las explicaciones gramaticales en la clase y una serie de ejercicios en versión papel para practicar el uso de estos dos tiempos y (2) método moderno, con las mismas explicaciones gramaticales en la clase y una misma serie de ejercicios, pero en versión interactiva. Queríamos verificar si los ejercicios gramaticales en versión interactiva resultarían ser una herramienta más eficaz en la enseñanza de los conceptos gramaticales de una lengua extranjera.

1.1. Marco teórico

El estudio presentado aquí seguirá el cuadro teórico de Van Patten y Cadierno (1993:240) Con éste quisiéramos averiguar si “la enseñanza es más beneficiosa cuando se dirige a cómo los estudiantes perciben y procesan el input más bien que cuando está enfocada en la práctica vía input” [instruction is more beneficial when it is directed at how learners perceive and process input rather than when instruction is focused on practice via input].

1.2. Sujetos

Seleccionamos para este estudio a los estudiantes de español de primer año que no tenían ningún conocimiento ni del español, ni de las lenguas romances antes de empezar este curso. Era importante también para este estudio que en la lengua materna de estos estudiantes no existiera tampoco el dicho contraste. Los estudiantes

eran de varios orígenes y edades, y de ambos sexos. Los estudiantes seleccionados seguían cursos de español sea en el programa de Educación permanente (= grupo A), sea en el programa regular de español (= grupo B). Cada grupo estaba constituido por una quincena de estudiantes. Con dos grupos por semestre y tres semestres anuales durante cinco años, seleccionamos a cuatrocientos cincuenta estudiantes en total para nuestro estudio.

1.3. Ejercicios

Para comprobar nuestra hipótesis, creamos una serie de diez ejercicios que representaban una versión moderna y amena de cuentos para niños muy conocidos (Caperucita roja, Cenicienta, Barba-Azul, Aladino y la lámpara maravillosa, etc.) y de leyendas del mundo hispano (Yerba mate, Los amantes de Teruel, El ñandutí, El dorado, etc.). Presentamos el modelo de este tipo de ejercicios en el Apéndice A. Los cuentos y las leyendas constituyen un contexto ideal para practicar el pretérito y el imperfecto ya que este tipo de ejercicios, contrariamente a los ejercicios con las oraciones fuera del contexto, sitúa aún más las acciones en el eje temporal y contribuye a una mejor comprensión del uso de los tiempos del pasado.

Estos cuentos seleccionados en versión papel se pasaron a una versión interactiva. Presentamos un modelo del ejercicio en versión interactiva en el Apéndice B. En este tipo de ejercicios, que visualmente se parecen a los ejercicios en versión papel puesto que presentan el mismo contenido y las mismas imágenes, difieren, ya a primera vista, en lo que se refiere a las instrucciones porque éstas incluyen la referencia y el enlace directo a la herramienta lingüística como el diccionario, el conjugador o la información sobre cómo sacar los acentos. Luego, este tipo de ejercicios difiere de los en versión papel sobre todo en lo que se refiere a las respuestas. Los ejercicios en versión interactiva, creados con un lenguaje de programación llamado JavaScript, incluyen en sus códigos HTML un número de las respuestas erróneas que el estudiante podría proporcionar y las explicaciones a las respuestas erróneas dadas. Presentamos en el Apéndice C el modelo de la programación del ejercicio ya mencionado en los apéndices A y B. El estudiante al hacer este tipo de ejercicios entra la respuesta, el ordenador la lee, comparándola con

las respuestas programadas e, instantáneamente, informa al estudiante que ha contestado bien o que ha contestado mal y, en este caso, le ofrece explicaciones sobre los problemas con la respuesta dada.

1.4. Metodología

Dividimos nuestro estudio en cuatro etapas. En la primera etapa, explicamos a los dos grupos de estudiantes el concepto del pretérito y del imperfecto y analizamos juntos los contextos en los cuales se usan estos dos tiempos. Al terminar las explicaciones, continuamos con los ejercicios prácticos. Los estudiantes tuvieron que leer un cuento y, luego, explicar qué tiempo pondrían en los espacios en blanco y por qué razón. Las explicaciones fueron seguidas de discusiones muy animadas sobre el uso de los dos tiempos estudiados. A continuación, dimos al grupo A, es decir, al grupo de estudiantes de español del programa de Educación permanente, una serie de siete ejercicios en versión papel para que los hicieran en casa. Al volver a clase, corregimos juntos los ejercicios y discutimos los casos problemáticos. Al grupo B, es decir, al grupo de estudiantes de español del programa regular, les pedimos hacer en casa la misma serie de siete ejercicios pero en versión interactiva. Al volver a clase, discutimos los casos problemáticos, de la misma manera que se hizo con el grupo A. A las dos semanas de haber introducido el concepto del contraste pretérito indefinido e imperfecto, administramos a los dos grupos una primera prueba escrita que verificaba el conocimiento del uso de los dos tiempos del pasado. Dos semanas más tarde administramos la segunda prueba escrita para ver si los estudiantes habían retenido bien el uso de los dos tiempos del pasado. Para finalizar el estudio, una semana después de la segunda prueba, convocamos a cada uno de los estudiantes a una prueba oral. Con esta última prueba queríamos ver cómo el estudiante transfería el conocimiento del uso de los dos tiempos del pasado de la lengua escrita a la lengua oral.

1.5. Análisis de los resultados e interpretación

En la primera prueba escrita, los estudiantes tenían que leer la famosa leyenda mexicana "La leyenda de Quetzalcoatl" y llenar los espacios en blanco con el pretérito

indefinido o el imperfecto, tal como lo hicieron con los ejercicios en casa. Una vez la prueba terminada, la corregimos y sumamos los resultados de la prueba de cada uno los estudiantes para sacar el promedio del grupo. Al comparar el promedio del grupo A con el del grupo B, notamos, con gran sorpresa, que había una diferencia importante entre el promedio de los dos grupos: esta diferencia era del 11.70%. El promedio de la prueba del grupo A era del 72.60% y el del grupo B, el 84.30% (véase la tabla 1). ¿Cómo explicar esta divergencia del 11.70%? Pensamos que el grupo B había adquirido, a través de ejercicios interactivos, una mejor comprensión del uso del contraste, debido a la naturaleza de los ejercicios a los cuales se los expuso. Los estudiantes del grupo B no sólo recibían correcciones inmediatas a sus respuestas, sino que también, y eso es aún más importante, aprendieron a interpretar los contextos y a manipular los datos con una rapidez asombrosa.

Tabla 1. Resultados de la primera prueba sobre el conocimiento del contraste pretérito indefinido e imperfecto	
Grupo A	72.60
Grupo B	84.30

Esta diferencia entre los resultados del grupo A y del grupo B también se manifestó en la segunda prueba (véase la tabla 2). En la prueba sobre la retención del conocimiento del contraste pretérito indefinido e imperfecto, el grupo A recibió el 74.30% como promedio (el 1.70% más que en la primera prueba) y el grupo B, el 83.60% (el 0.70% menos que en la primera prueba). La diferencia entre los resultados de los dos grupos siguió siendo tan considerable como en la primera prueba: el 9.30%. La segunda prueba también demostró que cualquiera que fuera el método utilizado, los estudiantes de los dos grupos habían retenido bien los conocimientos adquiridos; no hay casi ninguna diferencia entre los resultados de la primera prueba y los resultados de la segunda.

Tabla 2. Resultados de la prueba sobre la retención del contraste pretérito indefinido e imperfecto	
Grupo A	74.30
Grupo B	83.60

Con tales resultados de la retención, se podría pensar que los estudiantes adquirieron bien el contraste pretérito indefinido e imperfecto con ambos métodos. Pero, como lo demostrará la prueba # 3, no era tal el caso cuando se trataba de usar los dos tiempos del pasado en forma oral. Con gran sorpresa por nuestra parte, en la prueba oral durante la cual los estudiantes debían contarnos los cuentos estudiados, nos dimos cuenta de que los estudiantes del grupo A experimentaban algunos serios problemas en el uso de los tiempos mientras que los estudiantes del grupo B parecían ser muy competentes en el uso de los dos tiempos tanto en forma escrita como en forma oral. El promedio del grupo A en la prueba oral era del 68.90%, el del grupo B era del 82.40%. Y la diferencia entre los dos promedios siguió siendo muy marcada: el 13.50%.

Tabla 3. Resultados de la prueba oral del conocimiento del contraste pretérito indefinido e imperfecto	
Grupo A	68.90
Grupo B	82.40

Aunque la transferencia del conocimiento gramatical de la forma escrita a la oral tropieza siempre con muchas dificultades, resulta obvio que los estudiantes del grupo B experimentaron menos problemas para hacer la transferencia del conocimiento del contraste al oral que los estudiantes del grupo A.

Interpretando los resultados de ambos grupos, en el caso del grupo B, la diferencia entre los resultados de las pruebas escritas y de la prueba oral son menores: el 1.90% entre la primera prueba escrita y la prueba oral y el 1.20% entre la segunda prueba escrita y la prueba oral. En el caso del grupo A, la diferencia entre el promedio de la prueba oral y el de las prueba escritas es mucho más marcado: el 3.70% entre la primera prueba escrita y la prueba oral y del 5.40% entre la segunda prueba escrita y la

prueba oral. Eso nos lleva a concluir que, a través del uso de los ejercicios interactivos, los estudiantes del grupo B aprendieron a analizar bien los contextos en los cuales aparece uno u otro tiempo y a interpretar los datos con una rapidez sorprendente tanto en la forma oral como en la escrita.

1.6. Debate

Descubrimos, al hacer una serie de los cuestionarios administrados al final del estudio, que no sólo los estudiantes aprendieron con los ejercicios interactivos a dominar el uso del contraste pretérito indefinido e imperfecto, sino que también apreciaron mucho este nuevo tipo de aprendizaje. Según el cuestionario que sigue, con cinco como mejor nota, los estudiantes valoraron altamente su experiencia con los ejercicios interactivos:

- (1) The instruction in the exercise is clear 4.8
- (2) The format of the exercise is good 4.9
- (3) The content of the exercise is good 4.8
- (4) The error message is easy to understand 4.6
- (5) The error message is helpful in pointing out why my response is wrong 4.7
- (6) The error message has an appropriate amount of detail 4.7
- (7) The quality of the error message is good 4.8
- (8) The exercise helps me improve my knowledge of when to use pretérito and imperfecto 4.6
- (9) I find this JavaScript exercise very useful 4.9
- (10) I want to practice Spanish grammar with this type of exercises on regular basis 4.8

Estos estudiantes también expresaron opiniones personales sobre la experiencia con los ejercicios interactivos. A continuación encontrarán unos ejemplos de los comentarios que los estudiantes expresaron sobre los ejercicios interactivos:

- allow to get feedback immediately, reinforce information learned in class
- help practice what we have learned in class
- they are a good teaching agent

- teach very effectively
- make me aware of which areas I lack in
- show you right away if you're right or not and give hints on how to get it right
- give you answers and let you try again
- they provide a good practice and I can stay updated when I miss the class
- give you a chance to answer on your own
- provide more examples

1.7. Conclusión

A través de este estudio sobre la enseñanza del contraste pretérito indefinido e imperfecto quisimos demostrar que el uso de los ejercicios interactivos puede ayudar al proceso del aprendizaje de la gramática. No sólo los ejercicios interactivos funcionan bien con los jóvenes, sino que, y sobre todo, dan buenos resultados en la enseñanza de la gramática. Por supuesto, sería necesario hacer más estudios para comprobar su utilidad, pero según los resultados de nuestro estudio y nuestra propia experiencia de la enseñanza con las nuevas tecnologías, podemos afirmar que éstas tendrán futuro en la enseñanza de las lenguas y que su uso hará el aprendizaje de las lenguas más fácil y más eficaz.

Me gustaría terminar esta comunicación con una nota humorística. En 1980, Solveig Olsen presentó, en su artículo "Foreign language departments and CAI", publicado en la renombrada revista *The Modern Language Journal*, los resultados del sondeo sobre la utilidad de los ordenadores en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La gran mayoría de los profesores que llenaron los formularios del sondeo se opusieron al uso de los ordenadores en la enseñanza de lenguas y dieron unos argumentos que hoy podrían sorprender a muchos de nosotros. A continuación les citamos algunos ejemplos de los dichos comentarios:

"My advice is to stay out. Computers can now teach computer language, not a living language."

"I hope not."

“Forget it!”

“... CAI is a waste of time, energy, and money that should be used to buy library books.”

“Don’t do it. It is a very stupid thing. Language is a living thing. You must really be desperate to think of anything so dumb.”

Afortunadamente, en 2005, nuestra opinión sobre el uso de los ordenadores en la enseñanza de lenguas es totalmente diferente de las expresadas por los profesores de los años ochenta. Somos conscientes de que el ordenador, aunque no puede sustituir al profesor, puede ser una herramienta muy útil en la enseñanza de las lenguas. Estoy seguro de que en los futuros congresos descubriremos las nuevas utilidades posibles de los ordenadores para los cursos de lengua.

Bibliografía

Beason, Larry (2000): “Preparing Future Teachers of English to Use the Web: Balancing the Technical with the Pedagogical”. En: Gruber, Sibylle / Hawisher, Gail E. / Selfe, Cynthia L. (eds.): *Weaving a Virtual Web: Practical Approaches to New Information Technologies*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, pp. 67-85.

Cantos Gómez, Pascual (1997): “Programación de ejercicios en soporte informático para el aula de E/LE”. En: *Carabela*, 42, pp. 61-80.

Cantos Gómez, Pascual / Pérez Paredes, Pascual (eds.) (2002): *New trends in Computer Assisted Language Teaching / Learning*. Cuadernos de Filología Inglesa. Monograph 11.1. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Díaz Orueta, M.J. (1999): “Ejercicios interactivos de español para extranjeros en Internet”. En: *Frecuencia-L*, 11, pp. 46-51.

FIAPE. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005

Olsen, Solveige (1980): "Foreign language departments and CAI". En: *Modern Language Journal*, 64, 3, pp. 341-349.

Salaberry, M. Rafael (2001): "The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A retrospective". En: *Modern Language Journal*, 85, 1, pp. 39-56.

Van Patten, B., / Cadierno, T. (1993): "Input processing and second language acquisition: A role of instruction". En: *Modern Language Journal*, 77, 1, pp. 45-57.