



Universidad Nebrija

Facultad de **Lenguas Aplicadas y Humanidades**
Departamento de Lenguas Aplicadas

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS APLICADAS Y
HUMANIDADES

MEMORIA DE
MASTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA DIDACTIZACIÓN DE
ASPECTOS PRAGMALINGÜÍSTICOS Y
SOCIOPRAGMÁTICOS. EL CASO DE LAS AVENTURAS
INTERACTIVAS

Candidata: Analía Ivana Cicchinelli

Supervisor: Max Hamann L.

MADRID, ESPAÑA, NOVIEMBRE 2006

Agradecimientos

La tarea de la enseñanza nos enfrenta día a día a nuevos retos y desafíos. Creemos que, como profesores, debemos estar abiertos al aprendizaje y a la innovación continua. Ese es el mejor ejemplo que podemos dar a nuestros alumnos en una era en la que ya no se ve al profesor como fuente de sabiduría, sino como guía y acompañante en el proceso de construcción del conocimiento. Por ello, la culminación de este trabajo ha sido el resultado del esfuerzo que ha supuesto el incursionar en el campo de las Nuevas Tecnologías de la Información, en pos de crear actividades amenas, que permitan a los estudiantes ser los verdaderos protagonistas. Llegar a esta instancia hubiera sido imposible sin el apoyo y estímulo de muchas personas.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi tutor, el profesor Max Hamann, por sus comentarios, los cuales han contribuido al mejoramiento de mi trabajo.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mi compañera y amiga Rosana Larraz Antón, con quien he compartido y comparto ideas, reflexiones y proyectos, y, por sobre todo, quien me ha animado ante cada nuevo paso. Tanto su ayuda como la de sus hermanos -Pili y Juan- me facilitaron la búsqueda y envío de material desde España, agilizando mi acceso a ellos.

En tercer lugar y, en lo personal, quisiera agradecer profundamente a mi esposo y gran amigo, Eduardo Enrique Veas, quien, no sólo me guía en mi camino hacia el aprendizaje de las TIC, sino y, especialmente, quien me brinda su apoyo y comprensión en cada proyecto que emprendo. A él todo mi amor y gratitud.

Por último, no quisiera dejar de nombrar a mis padres que, con gran esfuerzo, siempre han luchado por el progreso de sus hijos. A ellos también mi eterna gratitud.

Índice general

Introducción	1
1. Estado de la cuestión	9
1.1. La pragmática. Aspectos sociopragmáticos y pragmalingüísticos de una lengua. Definiciones principales.	9
1.2. Principales teorías y estudios que han contribuido al desarrollo de la Pragmática.	14
1.2.1. La Teoría de los actos de habla de Austin	14
1.2.2. La Teoría de los Actos de habla de Searle	17
1.2.3. El Principio de Cooperación de Grice	20
1.2.4. La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson	23
1.2.5. Los estudios sobre la cortesía: la teoría de Brown y Levinson	26
1.3. Las TIC. Definición y principales alcances en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras	28
1.3.1. Las TIC y la evolución de los enfoques pedagógicos	29
1.3.2. Las TIC y su adaptabilidad a los nuevos enfoques pedagógicos	31
1.3.2.1. El papel del alumno y del profesor dentro del modelo comunicativo	32
1.3.2.2. Herramientas tecnológicas empleadas	34
2. Marco teórico	41
2.1. Las aventuras interactivas	41
2.1.1. Definición y origen de los “mazes”. Algunos ejemplos	42

2.1.2.	La estructura no lineal de las aventuras interactivas	47
2.1.3.	Implicancias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas	50
3.	Metodología de la investigación	53
3.1.	Análisis de las variables	53
3.1.1.	El contexto institucional	53
3.1.2.	Análisis de las características de los estudiantes	55
3.1.2.1.	Características objetivas	55
3.1.2.2.	Características subjetivas	56
3.1.3.	Análisis de las necesidades de los estudiantes	57
4.	Justificación de la propuesta didáctica	59
4.1.	Las aventuras laberínticas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	59
4.2.	Las aventuras laberínticas: actividades de apoyo para un grupo de estudiantes de ELE en Japón.	62
5.	Elaboración de la propuesta didáctica	65
5.1.	El Modelo de tipo instruccional ADDIE	65
5.2.	Diseño de la aventura	66
5.2.1.	Objetivo y Género	66
5.2.2.	Descripción de los Contenidos	67
5.2.3.	Estructura de la Aventura	68
5.2.3.1.	Historia 1: En el aeropuerto	68
5.2.3.2.	Historia 2: En casa de la familia	75
5.2.4.	Herramienta	79
5.3.	Desarrollo del material	81
5.4.	Implementación de la actividad	90
5.5.	Evaluación de la actividad	95
	Conclusiones	101
	Anexo A: Encuesta	115
	Diseño de la actividad	115

Estrategias de los alumnos	116
Contenido del material	116
Diseño de la página	117

Anexo B: Resultados en Gráficos **119**

Introducción

Este trabajo se presenta bajo el título “Las nuevas tecnologías y la didactización de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos. El caso de las aventuras interactivas”. Como su nombre así lo especifica, abarca dos áreas que, en los últimos años, han cobrado gran relevancia dentro de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: la Pragmática (dentro del campo de la lingüística aplicada) y las Nuevas Tecnologías de la Información. La razón que nos mueve a unir estas dos áreas se basa en la idea de abordar la enseñanza-aprendizaje de ELE desde dicho enfoque pragmático de la lengua y de buscar nuevos caminos que conduzcan a los estudiantes a alcanzar la “competencia pragmática”, concepto, este último, que hace referencia a uno de los componentes básicos que se reconocen dentro de la **competencia comunicativa** ¹.

La Pragmática estudia la lengua en uso, por lo que con sus estudios entran en consideración los factores extralingüísticos y todos aquellos que no pueden ser abarcados por los estudios de la Gramática y de la Semántica: el contexto verbal, la situación, el conocimiento del mundo y, un factor muy importante, las relaciones entre hablante y destinatario. Desde una perspectiva intercultural, una manera de trasladar estos conceptos a la enseñanza de lenguas es plantear una división entre Pragmalingüística y Sociopragmática. En líneas generales, la Pragmalingüística se refiere a aquellas formas lingüísticas (morfológicas, sintácticas, léxicas) o estructuras lingüísticas específicas

¹ Siguiendo a Hymes (1971) el concepto de competencia comunicativa se usa para referirse tanto al conocimiento subyacente que tiene el hablante de las reglas de la gramática (entendida en su más amplio sentido: fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica), como al conocimiento de las reglas para el uso adecuado de la lengua en distintas situaciones de comunicación.

que selecciona una lengua determinada para marcar un acto de habla. Esas formas lingüísticas dependen de normas sociales y culturales que regulan la elección de estrategias conversacionales. Estas normas sociales y culturales son estudiadas por la Sociopragmática. De esta manera, vemos que lengua y cultura están íntimamente relacionadas y que, adoptando esta doble perspectiva -pragmalingüística y sociopragmática- podemos acercar a nuestros estudiantes a la comprensión de las estructuras lingüísticas, intrínsecamente relacionadas con la manera de pensar, creer, actuar, etc. de la cultura de la lengua meta.

Consideramos que es relevante aprender estos aspectos, por una parte, para comprender la verdadera intención comunicativa que persigue el hablante con su intervención. Por otra parte, para evitar malentendidos y prejuicios que puedan provenir del desconocimiento de ciertas pautas que rigen a la sociedad de la lengua meta y que lleven al fracaso comunicativo. Además, creemos que es relevante un aprendizaje que atienda a estas dos dimensiones del lenguaje, para tratar de evitar las llamadas “interferencias pragmáticas”. Siguiendo a Victoria Escandell Vidal (1995a), dichas interferencias se refieren al traspaso que los hablantes hacen de formas lingüísticas o creencias propias de su lengua materna a la lengua extranjera. Además, coincidimos con Celia Caballero Díaz (2005) en cuanto a la idea de que si un hablante extranjero comete un error gramatical “siempre está justificado por su condición de no nativo”, pero si comete un error pragmático, puede poner en peligro las relaciones sociales con su interlocutor.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pensamos que es de suma importancia, desde los niveles iniciales, ofrecer oportunidades de aprendizaje que beneficien el desarrollo de la competencia pragmática y que conduzcan a la formación de una conciencia metapragmática en la L2. Esto, de una forma progresiva, les brindará a los estudiantes herramientas no sólo para producir enunciados adecuadamente, sino también para reconocer si son adecuados los enunciados de su interlocutor. Coincidimos con Kasper (1997) en que los estudiantes pueden empezar por aprender rutinas pragmáticas que, aunque no puedan analizar profundamente, les permiten cubrir eventos comunicativos

estandarizados desde el principio. En palabras de la autora:

Wildner-Bassett (1994) and Tateyama et al. (1997) demonstrated that pragmatic routines are teachable to beginning foreign language learners. This finding is important in terms of curriculum and syllabus design because it dispels the myth that pragmatic can only be taught after students have developed a solid foundation in L2 grammar and vocabulary. As we know from uninstructed first and second language acquisition research, most language development is function-driven -i.e., the need to understand and express messages propels the learning of linguistic form. Just as in uninstructed acquisition, students can start out by learning pragmatic routines which they can not yet analyze but which help them cope with recurrent, standardized communicative events right from the beginning. (Kasper, 1997)

Ahora bien, de los dos componentes, el pragmalingüístico es el que mejor está desarrollado en los manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta la investigación realizada por Celia Caballero Díaz (2005), en la que analiza el tratamiento de una serie de actos de habla en cuatro manuales para la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera, advertimos que el componente sociopragmático es el que menos trabajado aparece. En palabras de la autora antes citada:

Se presta más atención a los recursos formales que a la relación entre los interlocutores, el contexto en el que se emite el enunciado, la entonación, etc. (Caballero Díaz, 2005)

En cuanto al tipo de actividades utilizadas para presentar la lengua en contexto, podemos decir que, en general, se recurre a la escucha y la lectura de diálogos, las dramatizaciones y los juegos de rol. Pero, en ocasiones, teniendo en cuenta el grupo de alumnos, no son suficientes, no son muy motivadoras o, en definitiva, no se adaptan al mismo. Estas características se acentúan aún más cuando los estudiantes se encuentran en un contexto de no inmersión en la lengua meta, es decir, cuando se encuentran en un país en el que se habla

una lengua diferente a la lengua extranjera que se está estudiado y las posibilidades de vivenciar la lengua en su propio contexto resultan escasas. Tal es la situación de nuestro grupo de alumnos, ya que se trata de un grupo de estudiantes japoneses que estudian español en una Universidad en Japón.

Ante esta realidad surge nuestro primer interrogante: ¿Qué aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos abordar en concreto en un nivel inicial?

Planteado el interrogante y centrados dentro del enfoque comunicativo, “que pretende enseñar a resolver situaciones, a realizar actos (funciones comunicativas) a través de palabras” (Gutiérrez Ordoñez, 2004) , identificamos una serie de actos o funciones comunicativas (exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje):

- Saludar

- Disculparse

- Pedir información

- Agradecer

- Rechazar / Aceptar una invitación

La razón de la presentación de la lengua a través de funciones o actos comunicativos la encontramos en los procedimientos de aprendizaje de la misma lengua materna. Coincidimos con Gutiérrez Ordoñez en que “ésta es la forma en que aprendemos una lengua materna: primero es la realización de actos comunicativos en los que el niño utiliza gritos, lloriqueos, gestos, etc.; luego viene el aprendizaje lento y progresivo de la lengua para resolver éstas y otras muchas necesidades.” (Gutiérrez Ordoñez, 2004)

Ahora bien, una vez identificados aquellos aspectos que queremos abordar, surge nuestro segundo interrogante: ¿Cómo ayudar a nuestros estudiantes a que sean ellos mismos los que, de una manera amena, los descubran? Buscando entre las distintas posibilidades, advertimos en los recursos que ofrecen las Nuevas Tecnologías (TIC) un camino que nos lleva a encontrar una respuesta.

La mayoría de los diccionarios y estudios al referirse a las TIC hablan de aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. En definitiva, por Nuevas Tecnologías entendemos “todos aquellos medios de comunicación y de tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de avances propiciados por el desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales, tanto conocidas como aquellas otras que vayan siendo desarrolladas como consecuencia de la utilización de estas mismas nuevas tecnologías para el avance del conocimiento humano.” (Martínez Sánchez, 2001)

Así, las TIC se han convertido en los nuevos “medios” y “recursos didácticos” con los que cuenta el profesor. Desde su aparición en el ámbito educativo, han supuesto un replanteamiento de los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, una nueva realidad educativa, nuevos roles de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en definitiva, han generado nuevos entornos de comunicación y nuevas formas de acceder, generar y transmitir la información. Además, las TIC ofrecen la posibilidad de crear diversos tipos de materiales y acceder a ellos, ya sea en forma presencial o a distancia. Coincidimos con Germán Hita Barrenechea (2001) en que la presencia de internet y sus herramientas (correo electrónico, chat, foros, etc) aumentan las posibilidades de comunicación en tiempo real e incluso podemos ver e interactuar con otras personas, indistintamente del lugar en el que se encuentre el hablante, en definitiva, “propician nuevas opciones de interacción y retroalimentación” (Vega García, 2006), hecho éste que favorece enormemente el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Al respecto dice Hita Barrenechea (2001): “Es evidente que estos avances técnicos en la comunicación tienen que afectar de alguna manera a la enseñanza de idiomas que, obviamente, se trata de la enseñanza de la comunicación al fin y al cabo.”

Así, considerando que “aprender una lengua consiste, ante todo, en adquirir la capacidad de resolver situaciones y necesidades comunicativas” (Hita Barrenechea, 2001) y, teniendo en cuenta las necesidades de nuestros alum-

nos, planteamos distintas situaciones en las que esas funciones comunicativas podrían presentarse, a través de una aventura interactiva. Dicha aventura se presenta bajo la estructura de una historia de tipo laberíntica, en la que el alumno es parte activa de la misma. Teniendo en cuenta las situaciones comunicativas a las que nuestros estudiantes podrían enfrentarse en algún país de habla hispana, se presentan situaciones reales de comunicación que exigen la puesta en práctica de conocimientos pragmáticos. Pensamos que un tipo de material como éste permitiría acercar al alumno a muestras de lengua reales, más precisamente, a ciertos actos comunicativos que requieren, no sólo de los conocimientos de las formas lingüísticas adecuadas, sino también de ciertas pautas culturales que rigen el uso de determinados comportamientos lingüísticos.

De esta manera, nos proponemos justificar el uso de las aventuras interactivas para facilitar el aprendizaje de ciertos aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de ELE en el nivel inicial y en el contexto educativo japonés. Los objetivos específicos que conducirán al logro de esta meta son los siguientes:

- Definir los aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de una lengua.
- Reflexionar acerca de la importancia de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de la lengua a la luz de las principales teorías pragmáticas.
- Precisar qué son las TIC y cuál es su aporte al aprendizaje de lenguas.
- Revisar el tipo de material y herramientas tecnológicas existentes para la enseñanza de lenguas.
- Definir las aventuras laberínticas y presentar algunos ejemplos.
- Realizar un análisis de las variables: contexto educativo, características y análisis de las necesidades de los estudiantes.
- Valorar el uso de las aventuras laberínticas para la enseñanza de E/LE en general y para el grupo meta, en especial.

- Proponer, diseñar, desarrollar e implementar un tipo de aventura laberíntica para nuestro grupo meta.
- Hacer una valoración de nuestra actividad a la luz de una experiencia con nuestro grupo de estudiantes.

En el primer capítulo, correspondiente al estado de la cuestión, por una parte, delimitaremos el campo de estudio de la Pragmática y presentaremos las principales teorías y estudios que han contribuido a su desarrollo y, por otra parte, presentaremos las Nuevas Tecnologías de la Información y su adaptabilidad a las teorías de aprendizaje, así como también los materiales y herramientas tecnológicas aplicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el segundo capítulo desarrollaremos el marco teórico de nuestro trabajo. En primer lugar, daremos una definición acerca de las aventuras laberínticas y algunos ejemplos aplicados a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En segundo lugar, presentaremos el tipo de estructura que conforman las aventuras laberínticas y sus implicancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Dedicaremos el tercer capítulo para exponer la metodología de la investigación que guiará nuestra propuesta didáctica. Dicha metodología está basada en el análisis de las variables de nuestros estudiantes.

El cuarto capítulo estará destinado a la justificación de nuestra propuesta didáctica partiendo desde el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general para luego apuntar al contexto específico de nuestros estudiantes.

En el quinto capítulo presentaremos nuestra propuesta didáctica exponiendo el análisis que la justifica, su diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

El sexto y último capítulo estará destinado a las conclusiones finales en las que haremos una síntesis de los principales puntos expuestos a lo largo de este trabajo, una valoración autocrítica de nuestra propuesta didáctica y sus futuras proyecciones.

Capítulo 1

Estado de la cuestión

En este capítulo presentaremos un panorama acerca de los campos abordados en este trabajo: la Pragmática y las Nuevas Tecnologías de la Información, utilizadas, éstas últimas, como medio para didactizar aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos de ELE. En primer lugar, definiremos el área de la Pragmática y haremos una revisión de las principales aportaciones de aquellas teorías que han contribuido a su desarrollo y de aquellas que marcan el camino de sus actuales investigaciones. En segundo lugar, definiremos las Tecnologías de la Información (TIC) y expondremos el lugar que éstas ocupan en el nuevo contexto educativo, enmarcado por los enfoques cognitivos de aprendizaje.

1.1. La pragmática. Aspectos sociopragmáticos y pragmlingüísticos de una lengua. Definiciones principales.

Antes de pasar revista a las principales teorías y estudios sobre las áreas de nuestro interés es preciso definir las. En primer lugar, creemos necesario presentar el campo de estudio de la Pragmática. Ante la pregunta ¿Qué es la Pragmática? o ¿Qué aportan los estudios de la Pragmática a la enseñanza de las lenguas extranjeras?, podemos citar las palabras de Stephen Levinson (1983) recogidas por Claudia Fernández Silva en Aportaciones de la Pragmáti-

ca de la didáctica de E/LE: “La Pragmática estudia el modo en que la lengua funciona en los procesos de comunicación” (Fernández Silva, 2004) y podríamos completar esta conceptualización con la definición ofrecida por Victoria Escandell Vidal:

se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios. (Escandell Vidal, 1993:16)

En la cita anterior es importante advertir el repetido uso que la autora hace del adjetivo “concreto”, con la intención de destacar que la Pragmática se encarga de elementos “reales”. Así, el hablante es un usuario real de la lengua que emite “enunciados” (intervención o contribución del hablante) reales con una intención comunicativa a un destinatario, también usuario real de la lengua que interpreta dichos enunciados. Aunque hay varias definiciones de Pragmática, una que ilustra muy bien los conceptos que abarca esta rama de la lingüística es la ofrecida por David Crystal (1985):

Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication. (En Kasper, 1997).

Así, hemos partido de una definición más general como la de Levinson para concluir con la de Crystal que recoge exactamente los principales puntos de estudio de la Pragmática que queremos destacar en este trabajo: “el lenguaje desde el punto de vista de los usuarios”, específicamente, “las elecciones de lenguaje que los usuarios hacen” y “los efectos” que esas elecciones producen en el destinatario, al cual llama “participante”, noción que nos parece mucho más ilustrativa que destinatario, ya que involucra completamente a la/las otra/otras persona/ personas en el proceso de comunicación o, tomando las palabras de Crystal, en el proceso de “interacción social”.

Como expresamos en la introducción de este trabajo, y siguiendo la línea de pensamiento de Leech (1983) y su colega Thomas (1983) (en Fernández Silva, 2004), una forma de didactizar los componentes que estudia la Pragmática es hacer una división. De esta manera, podemos distinguir entre aquellos elementos que tienen que ver con las formas lingüísticas usadas por los hablantes para llevar a cabo sus intenciones, y aquellos elementos que rodean al enunciado y que tienen que ver con la serie de creencias, pensamientos, sentimientos, etc., que forman parte de la cultura de la sociedad de la lengua meta. Los primeros elementos a los que aludimos en la frase anterior corresponden a la dimensión pragmalingüística y los segundos, a la dimensión sociopragmática de la competencia pragmática. La misma, dentro del modelo de la competencia comunicativa de Bachman (1990), se entiende como “la serie de conocimientos - de reglas lingüísticas, psicolingüísticas, culturales y sociales- incoscientos y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini et al. 1996) (en Caballero Díaz, 2005). Dicho de otra manera, se entiende a la competencia pragmática como la capacidad que permite al hablante usar la lengua en situaciones concretas de manera adecuada.

Con la intención de ampliar los conceptos ofrecidos en la introducción, podemos decir que se entiende por Pragmalingüística el área de la Pragmática que analiza las estructuras lingüísticas específicas que utilizan las lenguas en un acto de habla determinado, es decir, los medios o formas lingüísticas (morfológicas, sintácticas, léxicas) que selecciona un hablante para llevar a cabo un acto de habla concreto. Esas formas lingüísticas seleccionadas por el hablante para llevar a cabo un acto de habla determinado dependen de normas sociales y culturales que regulan la elección de las estrategias conversacionales. Dichas normas sociales y culturales son estudiadas por la Sociopragmática, que, como podemos advertir, indica las restricciones sociales y culturales del uso de la lengua en su contexto. Estas restricciones sociopragmáticas muestran hasta qué punto ciertos actos de habla deben ser más o menos directos en una cultura determinada; o la diferencia cultural entre el grado con el que los hablantes eligen expresar intenciones claramente cuando hablan y dependiendo de a quién

le hablan.

Para ejemplificar los límites que abarcan la Pragmalingüística y la Sociopragmática, proponemos el ejemplo citado por Claudia Fernández Silva en “Aportaciones de la Pragmática a la didáctica de E/LE”, que ilustra muy bien estos aspectos. Se trata de los saludos; en la cultura hispana cuando se saluda, en contextos familiares e informales y también entre desconocidos de la misma edad o grupo de pertenencia, se dan dos besos. Este conocimiento corresponde al componente sociopragmático. Las formas de saludos seleccionadas para dicha situación, como por ejemplo, “hola”, “¿Qué tal?”, “Soy . . .”, “Encantado/a” corresponden al componente pragmalingüístico.

En el mismo documento, Claudia Fernández Silva cita también dos ejemplos tomados de los estudios de Gumperz (en Blum-Kulka, 1996) y de Escandell Vidal (1993). El primero es un estudio comparativo que se hizo en un restaurante del aeropuerto de Heathrow en Londres. El mismo consistió en grabar a camareras de origen indio (hablantes de inglés como L2) y a camareras de origen británico para ver si había diferencias en la interacción con los clientes. La diferencia que se encontró es que las camareras de origen indio pronunciaban la palabra “gravy” (salsa) con una ligera entonación descendente y las camareras de origen británico con una entonación ascendente. Ante la pregunta “¿Quiere salsa?”, los británicos percibían la entonación descendente de las camareras de origen indio como una muestra de agresividad. Este ejemplo demuestra que una marca lingüística, en este caso la entonación, puede tener diferentes significados y causar diferentes reacciones en nuestro interlocutor.

Esto nos lleva, una vez más, a la reflexión acerca de que conocer muy bien sólo la gramática de una lengua no es suficiente para considerar que el hablante es comunicativamente competente; es necesario prestar atención también a las maneras de expresar algo en la lengua meta, que muchas veces difieren de las maneras en que se expresa algo en la lengua materna. Hymes (1971), desde la etnografía del habla, postula la existencia de una competencia comunicativa que nos dice no sólo cómo hacer frases correctas sino cómo hablar, a quién y en qué situación comunicativa. Los errores surgidos por no dominar esas maneras

de expresarse en la lengua meta se suelen interpretar como desconocimiento del idioma o bien se suele tachar al extranjero de “grosero”, “antipático” o, como en el ejemplo anterior, de “agresivo”. De esta manera, fallar en el uso de la lengua o desconocer ciertas normas de cortesía es mucho más perjudicial que fallar en algún aspecto de índole puramente gramatical, pues afecta a la imagen misma de las personas.

El segundo ejemplo muestra “cómo una cultura determina qué actos de habla se pueden producir en una situación determinada” (Fernández Silva, 2004). Este estudio surgió de las quejas de los bibliotecarios de una Universidad australiana. Se quejaban de que los alumnos orientales no daban las gracias cuando se les entregaban los libros. Dentro de la cultura occidental esta actitud es juzgada como “descortés”, mientras que no lo es dentro de la cultura oriental, en la cual no se dan las gracias cuando alguien hace su trabajo o cumple con su obligación, sólo cuando hace un verdadero favor. Este ejemplo muestra cómo cada cultura organiza de modo diferente un mismo acto de habla, “lo que indica que cada cultura selecciona no sólo la manera de realizar un acto de habla (...), sino en qué momento o situación se realiza un acto de habla determinado” (Fernández Silva, 2004). Siguiendo a Escandell Vidal, este fenómeno responde al hecho de que desde pequeños nos vamos aconstumbrando a determinados patrones de interacción asociados a determinadas situaciones, y son esos hábitos los que acaban generando una base de conocimiento interiorizado relativamente estable (Escandell Vidal, 1993:185). Este conocimiento, a su vez, conforma nuestras representaciones de la realidad que son compartidas por los otros miembros de la misma cultura y constituyen una referencia importante para llevar a cabo la interacción comunicativa. Ahora bien, estos principios que rigen la interacción y que hacen esperable el uso de determinados enunciados, de determinadas expresiones o marcas no son ordenados de la misma manera por todas las culturas. Surgen así las variaciones culturales que explican los variados comportamientos lingüísticos y por qué lo que es aceptable para una cultura no lo es para otra y viceversa.

1.2. Principales teorías y estudios que han contribuido al desarrollo de la Pragmática.

Hasta aquí hemos presentado los principales conceptos acerca de la Pragmática y cómo, a través de una división entre Pragmalingüística y Sociopragmática, puede ser abordado el componente pragmático en la enseñanza de lenguas. Ahora veremos qué nos dicen las principales teorías y estudios que han contribuido al desarrollo de la Pragmática hasta nuestros días. De esta manera, presentaremos aquellos que, provenientes del ámbito de la filosofía del lenguaje, intentan dar cuenta de aspectos considerados como universales y comunes (esto es no susceptibles de variación) en todas las culturas y lenguas: el funcionamiento de los actos de habla, los principios conversacionales, la teoría de la presuposición, entre otros. Luego veremos cómo, con los estudios sobre los principios que regulan la cortesía verbal, por ejemplo, se advierte la existencia de diferencias notables en el funcionamiento de unas lenguas y otras, dando lugar al desarrollo de una pragmática intercultural o interlingüística.

1.2.1. La Teoría de los actos de habla de Austin

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se centra en las funciones comunicativas y que éstas surgieron de los estudios sobre los actos de habla, debemos hacer referencia, en primer lugar, a Austin, ya que fue el primero en presentar a este tipo de unidades con su teoría de los actos de habla. Hacia fines de la década del 50, Austin se convirtió en el iniciador de la pragmática moderna. Su hipótesis introduce un importante cambio de perspectiva: hablar ya no es sólo expresar opiniones o pensamientos, o describir estados de cosas, sino y, sobre todo, hablar es “hacer cosas”. Distinguió dos tipos de enunciados:

- Los asertivos o constatativos, que son aquellos que sirven para describir estados de cosas y sobre los que se puede decir que son verdaderos o falsos, por ejemplo “Está nevando”.
- Los performativos o realizativos, que son aquellos con los que se hace

exactamente lo que se dice, por ejemplo, “cuando uno dice Le pido disculpas, no está pretendiendo simplemente informar a su interlocutor de algo que éste ignora (. . .), realmente está realizando la acción de pedirle disculpas” (Escandell Vidal, 1993:59). De este tipo de actos no se dice que son verdaderos ni falsos, sino afortunados o desafortunados, según se cumpla aquello que se dice, y para que ésto suceda el enunciado debe expresarlo la persona adecuada al destinatario adecuado, en el momento, lugar y tiempo también adecuados. En caso de que no se cumpla aquello que se dice, entonces se da lo que Austin llamó el infortunio.

A pesar de presentar esta división, Austin llegó a la conclusión de que toda expresión es realizativa, ya que muchos enunciados se cumplen, aun cuando no estén formulados con un realizativo explícito. Por ejemplo, podemos decir que el enunciado constatativo “Está nevando” cumple también con un acto, aunque no esté expresado por un realizativo explícito. Así, podemos decir que es una afirmación, a pesar de que no contiene el verbo afirmar. También comparten esta característica enunciados como:

a –¡Gire!

b –Yo giraría

c –Usted giró demasiado rápidamente

Con a- sería lo mismo que decir Le ordeno que gire; con b- sería lo mismo que decir Le aconsejo que gire y con c- sería lo mismo que decir Le acuso de haber girado demasiado deprisa. De esta manera, se llega a la conclusión de que la única diferencia radica en la implícitez y la explícitez del enunciado. Así, en Le ordeno que gire; Le aconsejo que gire y Le acuso de haber girado demasiado deprisa el acto realizado se presenta de manera explícita mientras que en a-¡Gire!, b-Yo giraría y c-Usted giró demasiado rápidamente el acto realizado se presenta de manera implícita. Parece ser que los rasgos comunes que presentan estos enunciados es el carácter de acción que poseen todos ellos. Esta concepción llevó a establecer una distinción entre el significado del enunciado,

lo que las palabras “dicen” y la fuerza de la enunciación, lo que las palabras “hacen” (afirmar, jurar, pedir, ordenar). Teniendo en cuenta estos conceptos Austin elaboró una división entre acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. El primero -el locutivo- es el acto por el que se produce significado por el sólo hecho de decir algo, por la forma lingüística del acto. En palabras de Austin (1962): “la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un cierto significado” (Austin, 1971).

El segundo -el ilocutivo- es el acto que se realiza al decir algo, como dijimos anteriormente, la fuerza de la enunciación, el poder de hacer algo a través de las palabras:

Es muy diferente que estemos aconsejando, o meramente sugiriendo, o realmente ordenando, o que estemos prometiendo en sentido estricto o sólo anunciando una vaga intención. (...) Constantemente discutimos preguntando si ciertas palabras -un determinado acto locutivo- tenían la fuerza de una pregunta, o debían haber sido tomadas como una apreciación, etc. (Austin, 1971)

Así, para poder advertir el acto ilocutivo realizado en cada momento se hace necesario determinar de qué manera o en qué sentido estamos usando el enunciado.

El tercero y último -el perlocutivo- es el acto que se realiza por haber dicho algo; es el que produce efectos en el interlocutor, por ejemplo, convencerlo, sorprenderlo, asustarlo:

(...) normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. (Austin, 1971)

Aunque estos tres tipos de actos se realizan de forma simultánea cuando emitimos un enunciado, la importancia de esta distinción radica en resaltar que al decir algo lo hacemos con una intención determinada para producir ciertos efectos en nuestro interlocutor. De acuerdo con Escandell Vidal (1993), los principios de la teoría de Austin constituyen los fundamentos de la pragmática

moderna, ya que afirmó que el lenguaje no es sólo descriptivo, sino que lenguaje y acción se identifican.

1.2.2. La Teoría de los Actos de habla de Searle

John Searle, continuador de la teoría de Austin, intenta dar a la teoría un punto de vista más gramatical, que pueda dar cuenta de la correspondencia entre los actos de habla y las estructuras sintácticas. Propone clasificar los verbos que se utilizan para transmitir un acto de habla (los verbos realizativos) con el fin de encontrar una justificación sintáctica a un fenómeno pragmático (el significado intencional del acto de habla, es decir, “aquello que el hablante realmente quiere decir” con su enunciado, que puede coincidir o no con el significado literal del mismo). De esta manera, clasifica los verbos que se utilizan para transmitir un acto de habla y distingue entre actos de habla:

Representativos: comprometen al hablante a expresar la verdad de la proposición enunciada, como por ejemplo, “afirmar” o “asegurar”.

Directivos: su finalidad consiste en provocar la actuación del interlocutor, como por ejemplo, “ordenar”, “rogar”, “invitar”.

Compromisivos: comprometen al hablante a una acción futura, es el caso de “prometer”, “ofrecer”.

Expresivos: la finalidad ilocutoria coincide con la expresión del estado psicológico relativo al contenido proposicional. Por ejemplo: “alabar”, “agradecer”.

Declarativos: la ejecución de un acto de este tipo determina la correspondencia entre el contenido proposicional y un estado del mundo. Por ejemplo: “bautizar”, “jurar”.

Ahora bien, veamos cuál es la hipótesis de Searle:

(...) hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas. (...) hablar consiste en realizar actos conforme a reglas. (Searle, 1994)

Conforme a esto, para Searle, los actos de habla constituyen las unidades de la comunicación lingüística y éstos se llevan a cabo “conforme a reglas”. Para determinar las condiciones en que estos actos de habla son afortunados, el autor se propone enunciar las condiciones que posibilitan que esos actos de habla se lleven a cabo y de ellas extraer reglas que “determinan qué tipo de enunciado y en qué circunstancias, cuenta como tal acto de habla” (Reyes, 1998). Analizando un acto de habla en concreto se pueden advertir las condiciones que determinan la “felicidad” del mismo. Para ello, nos guiamos en la explicación que realiza Graciela Reyes (1998) del acto de “pedir”:

Condiciones de tipo general: son aquellas que hacen posible la comunicación, por ejemplo, hablar inteligiblemente.

Condiciones de contenido proposicional: se refieren a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto de habla. En el caso de la petición, el contenido de la emisión debe referirse a un acto futuro del oyente.

Condiciones preparatorias: son preparatorias todas aquellas condiciones que deben darse para que tenga sentido realizar el acto de habla. Al hacer una petición a alguien es necesario que el oyente sea capaz de hacer lo que se le pida, y que no parezca estar dispuesto a hacerlo espontáneamente. En otras palabras, para que el acto de pedir se lleve a cabo, es necesario que parezca que el oyente no va a hacer, por iniciativa propia, aquello que el hablante va a pedir, sino que es necesario que el hablante realice la petición.

Condición de sinceridad: se centra en el estado psicológico del hablante y expresa lo que el hablante siente, o debe sentir, al realizar el acto ilocutivo. En este caso, es preciso que el hablante desee sinceramente que su interlocutor haga lo que le pide.

Condición esencial: es aquella que caracteriza tipológicamente el acto realizado. Es la que hace que una petición sea una petición y no otro acto;

dada las condiciones anteriores, el acto de habla cuenta como un intento de que el oyente haga lo que se le pide.

De esta serie de condiciones se pueden extraer las reglas que determinan los actos de habla; estas reglas son “constitutivas” porque definen una forma de comportamiento. En el caso del ejemplo analizado anteriormente, la regla constitutiva para este tipo de acto es que la emisión de una determinada forma lingüística cuente como el intento de que el oyente haga algo.

Como hemos visto, la teoría de Searle se basa en la creencia de que hay una correlación entre la forma lingüística y el acto de habla. Esto sucede cuando el lenguaje se usa literalmente, pero muchas veces un mismo acto locutivo puede realizar distintos actos ilocutivos, según distintos contextos, o una misma fuerza ilocutiva puede transmitirse mediante distintos actos locutivos, muchas veces de manera indirecta. Ante esta situación el autor explica que este tipo de actos están conformados por dos actos, uno literal y uno no literal, de modo que el oyente interpreta el “verdadero” acto de habla (el no literal) debido a su conocimiento del contexto en que se realiza el acto. Un ejemplo que muestra estos casos en español, es el del acto de pedir que se realiza mediante la forma de una pregunta: “¿Me puedes pasar la sal?” Por el contexto en el que suele aparecer, el destinatario al que se le hace esta “pregunta” interpretará que se trata de una petición o incluso de un mandato y no de una pregunta sobre su capacidad para pasar la sal.

De esta manera, para sintetizar, podemos decir que los conceptos claves de la teoría de Searle se basan en que todo acto de habla está regido por reglas que determinan una forma de conducta y que la forma que adopta el enunciado (directa o indirecta) depende de factores externos al código lingüístico. Además, el estudio de los actos de habla indirectos y la posibilidad de interpretarlos reconociendo la intención de hablante proporcionó uno de los principios teóricos más importantes de la Pragmática: la noción de significado intencional.

Como hemos visto hasta aquí, con la teoría de Searle se advierte la importancia que tiene el contexto a la hora de interpretar enunciados y la importancia que tiene descubrir la intención del hablante para poder interpretar

aquellos actos lingüísticos emitidos indirectamente. Ahora bien, ¿de qué manera se interpretan los enunciados?, ¿qué mecanismos regulan el intercambio comunicativo? A estos interrogantes intentan dar respuestas dos teorías fundamentales para los estudios sobre Pragmática. Se trata, por un lado, de la teoría de Grice (años 60), que propone un modelo de análisis basado en la creencia de que toda conversación está regida por un tipo de lógica común compartida entre hablante y oyente. La segunda teoría a la que nos referimos es la teoría expuesta por Sperber y Wilson, conocida dentro de los estudios lingüísticos como “Teoría de la Relevancia”, con la cual los autores se propusieron dar cuenta de los procesos mentales de la interpretación.

1.2.3. El Principio de Cooperación de Grice

Grice establece que los intercambios comunicativos comportan, normalmente, un esfuerzo por colaborar con nuestro interlocutor. Este principio de cooperación es el principio general que guía a los participantes en la conversación: todos los hablantes presuponemos que nuestro interlocutor va a cooperar en el acto comunicativo a través del cumplimiento de una serie de máximas que rigen toda conversación:

Máxima de Cantidad: se relaciona con la cantidad de información que debe darse. Manifiesta que la contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo y que no sea más informativa de lo necesario.

Máxima de Calidad: expresa que el hablante no debe decir nada que crea falso ni de lo que no tenga pruebas suficientes.

Máxima de relación: indica que el hablante debe decir cosas relevantes, que su contribución tenga relación con aquello de lo que se está hablando.

Máxima de modalidad: tiene que ver con el modo de decir las cosas, hace referencia a la claridad de la expresión: “Sea claro”. Esta máxima, a su vez, se complementa con las siguientes: “Evite la oscuridad de expresión”; “Evite la ambigüedad”; “Sea breve”; “Sea ordenado”.

Si nuestro interlocutor no cumple o parece no cumplir con este principio de cooperación, violando alguna de estas máximas, el oyente podrá pensar que el hablante quiere decir algo diferente de lo que sus palabras expresan y extraerá una implicatura, es decir, “un significado adicional comunicado por el hablante e inferido por el oyente” (Reyes, 1998). Así se establece una diferencia entre “lo que se dice” y “lo que se comunica”, definido, esto último, como la información implícita de lo que se ha dicho, es decir la implicatura. Ésta, según Grice, puede ser de tipo convencional o conversacional. El primer tipo corresponde a la que se deriva directamente del significado de las palabras y no de factores situacionales, por ejemplo, “María logró terminar la tesis”. Este enunciado significa que María terminó la tesis y que le costó algún esfuerzo terminarla (...). La idea de esfuerzo o dificultad está implícita en la construcción lograr + infinitivo... (Reyes, 1998) . El segundo tipo -la implicatura conversacional- es la que surge de poner en juego principios de tipo moral, social, estético. Así, dentro de este tipo se encuentran las implicaturas conversacionales generalizadas y particularizadas. Las primeras no dependen de un contexto específico, dependen de saberes, normas o creencias que se pueden aplicar a muchos contextos. Es el caso de enunciados como:

“Juan va a cenar con una mujer” (Escandell Vidal, 1993)

Cualquiera sea el contexto en el que se pronuncie este enunciado, el artículo “una” hace referencia a alguien desconocido para el hablante.

En cambio las implicaturas conversacionales particularizadas dependen de un contexto específico, es decir, se producen por el hecho de decir algo en un determinado contexto y su derivación depende decisivamente del mismo. Este tipo de implicatura se desprende de la máxima de relación, ya que necesita actuar sobre los conocimientos contextuales compartidos. Por ejemplo, en el siguiente diálogo:

- Ann: Smith no parece tener una novia estos días.
- Bob: Ha estado haciendo muchas visitas a Nueva York últimamente.
(Gibbs y Moise, 1997)

Aunque la respuesta de Bob expresa simplemente el hecho de las visitas recientes de Smith a Nueva York, su intención es que Ann entienda que Smith tiene, o puede tener una novia allí. La derivación de tal conjetura depende exclusivamente del conocimiento del comentario previo de Ann y de que ambos saben que Smith no tiene ninguna razón para visitar Nueva York tan frecuentemente.

De lo dicho hasta aquí es importante destacar la propuesta de Grice acerca de los mecanismos de inferencia. Los mismos surgen de la puesta en juego de las máximas y del contexto y se aplican para llegar a los significados, o dicho de otra forma para captar de lo que se ha dicho, aquello que se comunica.

Dentro del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras y, teniendo en cuenta la teoría de Grice, “lo importante es que los aprendientes de español LE sean conscientes de los significados que pueden hacer inferir a sus interlocutores y puedan, en la medida de lo posible, aprender a inferir ellos mismos las intenciones de los mensajes que reciben ” (Fernández Silva, 2004). Para ello se hace necesario que el profesor incluya en sus programas el objetivo de ayudar a los hablantes no nativos a interpretar y utilizar varios tipos de implicaturas. Como señala Graciela Reyes (Reyes, 1998), uno de los problemas que surge del escaso desarrollo de la capacidad de extraer inferencias o de interpretar correctamente en la lengua extranjera es lo que se ha dado en llamar “falsa expectativa”. Ésta puede darse en situaciones en las que el hablante no nativo demuestra un cierto dominio y fluidez en la lengua extranjera. Ante este hecho, el hablante nativo considera que puede interpretar correctamente enunciados como los que contienen chistes o ironías; sin embargo no siempre es así.

Al respecto, Bouton (1996), en un estudio realizado a aprendientes de inglés como segunda lengua, se plantea el interrogante de si es posible mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de la instrucción explícita. Realiza una división en implicaturas formulaicas (las que suelen hacerse con fórmulas de la lengua: metáforas cristalizadas, frases hechas, frases idiomáticas) y las que no lo son (las implicaturas que están basadas en el incumplimiento de la máxima de relevancia). Así, llega a la conclusión de que no existen problemas de interpretación

cuando la implicatura se manifiesta haciendo referencia al contexto inmediato y de que, por el contrario, los problemas de interpretación surgen de las implicaturas que se fundamentan en algún aspecto específico de la cultura, para las que el estudiante necesita mayor cantidad de tiempo para su interpretación. Esto nos demuestra, una vez más, la importancia de que el alumno acceda, a través de la lengua, a las formas de pensamiento de la cultura de la lengua meta.

1.2.4. La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson

Sperber y Wilson (1994), inspirados en el modelo del proceso inferencial de Grice, destacan el papel fundamental de la inferencia en el proceso de interpretación y postulan la Teoría de la Relevancia, uno de los modelos más influyente en los estudios de la Pragmática moderna. Según estos autores, el hablante, basado en sus habilidades y preferencias, al comunicar un enunciado está considerando que éste es el más adecuado y es suficientemente relevante (en el sentido de pertinente) como para que valga el esfuerzo de procesamiento. Por su parte el destinatario, acepta el esfuerzo de dedicar su atención para entender lo que dice el hablante, a cambio de recibir “efectos cognoscitivos”, en otras palabras, una modificación o enriquecimiento de su conocimiento del mundo. En palabras de Sperber y Wilson:

Relevance is defined as a property of utterances and other inputs to cognitive processes. The processing of an input may yield some cognitive effects (e.g. Strengthening of existing assumptions, contradictions and elimination of existing assumptions). Other things being equal, the greater the effects, the greater the relevance of the input. The processing of the input (and the derivation of these effects) involves some mental effort. (...) the greater the effort, the lower the relevance. (Wilson, 1997)

De acuerdo con lo expresado en la cita anterior, la Teoría de la Relevancia intenta demostrar que el procesamiento de un input puede resultar en algún efecto cognoscitivo, tal como se explica en la cita, reforzando o contradiciendo y eliminando asunciones existentes. Si el input no establece ninguna conexión

con los conocimientos previamente adquiridos, su procesamiento exige un gran esfuerzo, produce menos efectos cognoscitivos y tiene una menor relevancia. Sin embargo, si ese input puede ser asociado a los conocimientos previos, su procesamiento deviene en más información nueva, producto de la inferencia establecida a través de esa conexión entre lo nuevo y lo conocido. De acuerdo con la teoría de Sperber y Wilson, esta información es la más relevante, pues produce un efecto cognoscitivo con menos coste de procesamiento o esfuerzo mental. En definitiva, se trata de extraer la máxima información con el menor esfuerzo posible. Así, para entender un enunciado se siguen dos procesos: por un lado, se descodifican los signos lingüísticos; por otro lado, mediante los mecanismos inferenciales que presenta la Teoría de la Relevancia, se llena el espacio que va entre lo dicho y lo implicado:

The hearer takes the conceptual structure recovered by linguistic decoding; following a path of least effort, he enriches it at the explicit level and complements it at the implicit level, until the resulting interpretation meets his expectations of relevance; at which point, he stops. (Wilson, 1997)

Para ilustrar las ideas expresadas por Wilson, observemos el siguiente ejemplo, citado por Escandell Vidal

“ Esta habitación es un horno.” (...) se dice explícitamente que la habitación a la que se hace referencia es un horno en el sentido de que comparte con los hornos algunas propiedades (...), la de haber alcanzado una alta temperatura; si lo que comparten habitación y horno es la alta temperatura, la consecuencia inmediata es que el que habla tiene calor. (Escandell Vidal, 1993)

Vemos que el hablante codifica un enunciado pero con la intención de comunicar algo diferente de lo explícitamente dicho. Este procedimiento le sirve para llamar la atención del oyente, el cual deberá extraer el verdadero significado, primero descodificando el significado explícito de las palabras y, luego, inferiendo lo implícito. Aunque no se ajusta necesariamente a las leyes de la

lógica clásica, la inferencia surge de un proceso de razonamiento deductivo, en el que a partir de ciertas hipótesis se llega a una conclusión. Siguiendo con el ejemplo antes citado, la hipótesis sería: “si lo que comparten habitación y horno es la alta temperatura, la consecuencia inmediata es que el que habla tiene calor” (Escandell Vidal, 1993) . Decimos que este proceso inferencial no se ajusta a las leyes de la lógica clásica porque las hipótesis que el oyente lanza sobre un determinado enunciado no son demostrables, sino que pueden desmentirse o confirmarse; “las inferencias (...) se aplican a premisas que se deducen bien del contexto presente, bien de la memoria” (Bertuccelli Papi, 1996) . Dicho de otro modo, la información nueva que nos llega es procesada por nuestro sistema deductivo “en relación con los supuestos contenidos en nuestra mente” (Escandell Vidal, 1993) , es decir con la información ya conocida o representaciones del mundo real.

En síntesis, como hemos visto hasta aquí, la teoría de Sperber y Wilson destaca el papel fundamental de la inferencia en el proceso de interpretación de los enunciados. Este proceso inferencial es un proceso cognitivo de la mente humana, por lo que podemos decir que es universal. Sin embargo, se realiza sobre la base de los supuestos, es decir, sobre la base de las representaciones del mundo real y éstas pueden variar de un individuo a otro. Por lo tanto, coincidimos con Claudia Fernández Silva (2004) en que “si los supuestos de los que se parte son culturales, esto puede llevar a un hablante no nativo a inferencias que, aunque no sean incorrectas pueden ser inadecuadas en otra cultura” (Fernández Silva, 2004). Es aquí donde creemos que cobra importancia la enseñanza de los aspectos sociopragmáticos de ELE, pues éstos atienden a bagajes socioculturales que dan sentido a la lengua y que se ponen en marcha cada vez que interactuamos con alguien, pero, como expresa Lourdes Miquel “no los tenemos cuando usamos una lengua extranjera si, junto al aprendizaje de esa lengua, no se ha hecho un trabajo sociocultural serio” (Miquel, 2004). Ahora bien, como profesores, debemos ser capaces de detectar aquellos elementos socioculturales que sean más relevantes para nuestros estudiantes, sobre todo, y de acuerdo con la misma autora, “de aquellos que están ínti-

mamente ligados a la lengua, por ser a su vez los que determinarán el éxito comunicativo de los estudiantes” (Miquel, 2004) Una forma de detectar esos elementos es observando sus comentarios, sus valorizaciones, sus críticas a la sociedad meta, etc., pues esto nos permitirá detectar no sólo nuestro propio componente sociocultural, sino también las diferencias y similitudes con el de ellos. Otra forma es partir del propio error pragmático, pues éste nos dará las pistas de aquello que el estudiante todavía no domina como para que su contribución sea lo más adecuada posible. A su vez, para percibir esta adecuación o inadecuación es de suma importancia trabajar contextualizadamente; de lo contrario la falta de claves contextuales imposibilitará la adquisición de aquellos supuestos que dominan a la cultura meta y, por ende ,los estudiantes de ELE no podrán llegar a una correcta interpretación de los enunciados.

1.2.5. Los estudios sobre la cortesía: la teoría de Brown y Levinson

En los apartados anteriores, a través de las distintas teorías, hemos visto cómo los autores han intentado explicar los procesos de producción e interpretación de los enunciados en situaciones concretas de comunicación. También hemos visto la importancia de las intenciones de los hablantes, su relación con el contexto y los procesos de inferencia que se ponen en juego para deducir la verdadera intención del hablante con un determinado mensaje. Faltaría ahora precisar la influencia de las reglas o normas sociales y culturales que conducen a comportamientos verbales específicos. Estos últimos aspectos son abordados por los estudios sobre la cortesía que intentan explicar no sólo cómo ciertos comportamientos verbales están sujetos a normas sociales y culturales, sino también cómo el hablante necesita valerse de ciertas estrategias conversacionales para mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales por medio de la palabra. Este último aspecto es el que más ha interesado a la Pragmática en los últimos años, pues se trata de estudiar los medios que posee el lenguaje para mantener las buenas relaciones cuando los objetivos del hablante entran en conflicto con los del destinatario. En este sentido “la cortesía puede en-

tenderse como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar dichos conflictos” (Escandell Vidal, 1993). Los más recientes estudios sobre la cortesía parten del concepto de imagen presentado por Pénélope Brown y Stephen Levinson. Su obra *Politeness. Some universals in language usage* (Levinson y Brown, 1987) es la obra que inaugura los estudios acerca de la cortesía como estrategia conversacional. Estos autores parten de la idea de la imagen pública que tiene el hablante y de que para conservarla o protegerla debe recurrir a estrategias conversacionales, las cuales son entendidas como las selecciones lingüísticas que realiza dicho hablante para llevar a cabo un determinado acto de habla. Según esta teoría, los actos de habla se dividen en actos que amenazan la imagen positiva (ser apreciado por los demás) y actos que amenazan la imagen negativa (no sufrir imposiciones de los otros interlocutores). En cualquier caso, dada la amenaza, el hablante tratará de mitigarla recurriendo a estrategias de cortesía, las cuales vienen a minimizar los riesgos de pérdida de esa imagen. Así, por ejemplo, al emitir una opinión, para no mostrar oposición tan abiertamente, el hablante trata de matizarla, recurriendo a ciertas estructuras (“bueno, sí, pero en realidad yo creo que, en mi opinión, no sé...”) que le sirven para cuidar la imagen positiva de su interlocutor y que éste no quede mal públicamente. Por otro lado, hay actos, como los directivos (la pregunta, la solicitud, la orden, la invitación y el consejo) que amenazan la imagen negativa del hablante, ya que tienen como finalidad modificar la conducta del interlocutor. En este caso, frente a un acto como el de “pedir”, para minimizar la amenaza de esa imagen negativa, generalmente, el hablante recurre a la indirección o a la mitigación, con el objetivo de disminuir el grado de imposición. Así por ejemplo, al tener que pedir un libro prestado es probable que utilice frases como las siguientes: “Si no te importa, ¿me traes el libro cuando lo termines?”; “Oye, ¿has leído el libro aquel que te presté?” (Fernández Silva, 2004).

En síntesis, y de acuerdo con Escandell Vidal (1993), “la teoría de Brown y Levinson constituye un buen punto de partida para adentrarse en el estudio de las relaciones entre formas lingüísticas y estructuras sociales (Escandell Vidal,

1993).

Hasta aquí, y conforme lo hemos planteado en la introducción de este capítulo, hemos presentado un panorama de los estudios sobre Pragmática, pues constituyen la base de los contenidos de nuestra propuesta. Dado que para llevarla a cabo hemos tomado herramientas tecnológicas, nos compete, ahora, presentar un panorama acerca de las Nuevas Tecnologías de la Información y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1.3. Las TIC. Definición y principales alcances en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

Se concibe a las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) como un conjunto diverso de recursos y herramientas tecnológicas que se utilizan para comunicar y para crear, divulgar, almacenar y gestionar información. Los avances científicos y técnicos desarrollados durante los últimos años han creado un nuevo tipo de sociedad, un nuevo tipo de cultura en la que la información y el conocimiento están, prácticamente, al alcance de todos. En esta sociedad que muchos pensadores han dado en llamar “sociedad de la información”, las TIC ofrecen una gran variedad de herramientas que abren nuevas formas de diálogo y acercamiento entre culturas.

Béliste y Linard (1996) citados por Gutiérrez Martín (1997) distinguen cinco tipos de herramientas que formarían la base de las TIC:

- el correo o mensajería electrónica: donde los mensajes son sobre todo de texto y constituyen uno de los servicios más utilizados de Internet.
- multimedia interactiva: supone la integración de medios, códigos y lenguajes.
- herramientas de trabajo en grupo, o aquellas aplicaciones informáticas que posibilitan el trabajo simultáneo de varias personas en una misma

tarea o proyecto, sin necesidad de que coincida en un mismo tiempo y espacio.

- La teleconferencia: modalidad de mensajería electrónica en la que todos los implicados en la comunicación participan en ella simultáneamente.
- La videoconferencia: sistema de reunión electrónica a distancia en la que se emplean sonidos e imágenes.

La educación, como parte de esa sociedad de la información, también ha cambiado y la presencia de las TIC ha abierto nuevos caminos y nuevas formas de encarar la realidad educativa. Con el desarrollo, especialmente, de la Internet, la World-Wide Web (telaraña mundial) o, simplemente la Web, como se la conoce en el mundo hispano, y la computadora, como medio de acceso masivo, el panorama educativo afronta realmente un primer cambio tecnológico en el aprendizaje.

1.3.1. Las TIC y la evolución de los enfoques pedagógicos

En el caso concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el ordenador y la Internet cumplen un papel fundamental. Así, en este ámbito surge la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador), término que se le da, en el contexto de ELE, al término inglés CALL (Computer Assisted language learning). El término hace referencia a la búsqueda y desarrollo de aplicaciones de la computadora en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

A lo largo de los años, desde su implementación en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, la Enseñanza Asistida por Ordenador ha pasado por distintas fases, respondiendo a los distintos enfoques sobre aprendizaje. De esta manera, siguiendo a Warshauer (1996) advertimos dos momentos claves:

“Behavioristic CALL” (CALL Conductista): implementado durante los años 60 y 70. Estaba basado en los principios del conductismo. Los programas y aplicaciones de computadora estaban dirigidos a incluir ejercicios de lenguaje repetitivos, los denominados “drills”, programas de ejer-

citación de tipo estructural (repetición, transformación, sustitución), explicitación gramatical, tests de traducción. Dentro de este enfoque:

- Se expone a los estudiantes a la repetición del mismo material.
- El ordenador es concebido como un tutor mecánico ideal, ya que nunca se cansa y puede proveer una retroalimentación inmediata.

Comunicative CALL (CALL Comunicativo): basado en los enfoques comunicativos, se desarrolla durante los años 70 y 80. El foco está puesto en usar el lenguaje más que en las formas mismas. En esta fase la Enseñanza Asistida por Ordenador se corresponde con teorías cognitivas que acentúan que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento, expresión y desarrollo. Tal como expresa Warshauer (1998) el foco no era tanto lo que los estudiantes hacían con la máquina, sino lo que hacían entre ellos mientras trabajaban con la computadora. Y siguiendo a Underwood (1984) citado por Warshauer (1998), la Enseñanza Asistida por Ordenador bajo el enfoque comunicativo:

- Enseña gramática implícita en lugar de explícita.
- Permite los estudiantes generar enunciados originales en lugar de sólo manipular lenguaje prefabricado.
- Evita decirle al estudiante que está equivocado y es flexible a una variedad de respuestas del estudiante.
- Usa el idioma meta exclusivamente y crea un ambiente en el cual usar el idioma meta se siente como algo natural.
- No tratará de hacer algo que también puede hacer un libro.

A principios de los años 90, los enfoques cognitivos adquieren una óptica más social y surgen los enfoques sociocognitivos. El énfasis se pone en el uso del lenguaje en contextos sociales auténticos. Así, surgen los denominados “proyectos” o “tareas” en los que se involucra al estudiante con el objetivo, por un lado, de integrarlo en ambientes de aprendizaje auténtico y, por el otro, de integrar varias habilidades del aprendizaje del lenguaje.

A través de esta breve revisión, es posible advertir que las TIC, desde su llegada al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, han estado siempre al servicio de las teorías pedagógicas dominantes. Junto con la llegada de los enfoques cognitivos de aprendizaje, las TIC han supuesto un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, del rol que cumplen tanto el profesor como el alumno y las herramientas informáticas. Trenchs (2001), citada por Marta Higuera García (2004) “afirma que el ordenador ha pasado de ser un tutor que instruía al alumno a través de la ejercitación repetitiva -modelo conductista del aprendizaje- a ser un estímulo para que los alumnos produzcan lenguaje auténtico en interacciones con todos los hablantes -modelo comunicativo de la enseñanza de lenguas” (En Higuera García, 2004).

1.3.2. Las TIC y su adaptabilidad a los nuevos enfoques pedagógicos

Al repasar la evolución de las principales teorías de aprendizaje y su relación con las TIC, hemos visto la flexibilidad de éstas al poder ser adaptadas a los diferentes modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje. Durante los últimos años, conceptos como aprendizaje constructivo, significativo y cooperativo están al frente de las teorías sobre la adquisición del conocimiento que mayor influencia han tenido en el aprendizaje de lenguas. El aprendizaje constructivo, siguiendo nuevamente a Trenchs (2001), “implica que el aprendiente aprende la lengua construyendo e integrando los conocimientos nuevos en los ya conocidos” (en Higuera García, 2004); esto implica que el estudiante no recibe información pasivamente, sino que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje, interpretando y organizando la información. Por su parte, el aprendizaje significativo “lo entendemos como opuesto al memorístico y repetitivo” (en Higuera García, 2004). Esto significa que una vez que el alumno logra encajar los conocimientos nuevos con los previos, puede atribuirles un significado, es decir, puede obtener una representación mental del mismo y, en este sentido, el aprendizaje se vuelve significativo.

A estos tipos de aprendizajes mencionados respondería un tipo de pedagogía como la que Beltrán Llera (2001) llama “pedagogía de la imaginación”, centrada en la búsqueda, la indagación, la curiosidad y la imaginación, en contraposición a la “pedagogía de la repetición”, centrada en un aprendizaje memorístico. En este sentido, las TIC pueden ser vistas según Jonassen (1998) como “herramientas de la mente” que posibilitan la construcción del conocimiento, herramientas para que los estudiantes aprendan “con ellas” y no “de ellas”. Así, el ordenador a través de las distintas herramientas y programas que pueden ser utilizados y la Internet, en especial, pueden apoyar el proceso cognitivo del estudiante. Al respecto Beltrán Llera (2003) afirma:

(...) los ordenadores pueden apoyar el pensamiento reflexivo de los estudiantes porque les permiten aprender planificando las actividades, controlando sus resultados, evocando lo que ya saben, creando conocimientos nuevos, modificando los viejos, aprendiendo de los errores, consolidando los aciertos, en suma, tomando decisiones respecto a la cadena de la construcción del conocimiento. (Beltrán Llera, 2003)

1.3.2.1. El papel del alumno y del profesor dentro del modelo comunicativo

Como hemos visto, dentro de los nuevos enfoques comunicativos aplicados a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el alumno se ubica en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje, como protagonista del mismo. Se potencia la autonomía y el aprendizaje creativo por parte de los aprendices, los cuales se constituyen en controladores y creadores de su propio proceso de aprendizaje. El concepto de interacción (con otros aprendices y con los materiales) toma una posición de suma importancia para facilitar la construcción del conocimiento. En este proceso, y con la incorporación de las TIC, la interacción se lleva a cabo con los recursos multimedia.

Por su parte el profesor, de ser un transmisor de información y de centrar el proceso de enseñanza en la instrucción, pasa a ser un guía y facilitador de conocimientos. En lo que respecta al lugar que ocupa frente a las nuevas tecno-

logías, se constituye en diseñador y creador de nuevas situaciones significativas de aprendizaje, a partir del análisis de las habilidades y necesidades de sus estudiantes.

Una de las posibilidades que ofrece el ordenador para facilitar el proceso de construcción del conocimiento son las herramientas de autor ¹. Con ellas el profesor puede crear sus propias actividades teniendo en cuenta las características y el estilo de aprendizaje de sus alumnos. Haciendo referencia a este tipo de herramientas, Martín Gavilanes nos dice:

El profesor puede reforzar el proceso de aprendizaje diseñando tareas que exploten habilidades cognitivas específicas o requerir varios tipos de habilidades o, bien, dejar que el alumno trabaje en libertad y a su ritmo, haciendo las cosas que mejor le funcionen y más cómodo le resulten. Para ello podría ayudarse de herramientas telemáticas, entre ellas el software de autor. (Martín Gavilanes, 2004)

Coincidimos también con Higuera García en que:

todos estos cambios (...) permiten ser optimistas sobre la posibilidad de enseñar comunicativamente la lengua en Internet (...). Afortunadamente, tanto las prestaciones y posibilidades de las TIC, como la evolución que ya se puede comprobar en los materiales didácticos, es compatible con los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo, el aprendizaje constructivo y significativo y el aprendizaje cooperativo. (Higuera García, 2004)

De esta manera, la Internet ofrece la posibilidad de ser utilizada ya sea como soporte didáctico para presentar el propio material o bien como fuente misma de información y de interacción. Como fuente de información, la Internet le permite al estudiante acceder a una enorme cantidad de datos sobre la lengua y la cultura de la L2, a través de las páginas Web que circulan por la red. El formato que adoptan estas páginas es el llamado “hipertextual” o no lineal. Éste constituye un nuevo modo de organizar la información a través de diferentes

¹Las herramientas de autor equivaldrían a programas con ejercicios en blanco, que han de ser rellenados por el docente, para que el alumno pueda practicar con ellos.

nodos conectados entre sí. De esta forma, el estudiante se enfrenta a diferentes niveles de acceso a la información, lo que le abre más caminos de exploración. Teniendo en cuenta esta posibilidad, se puede afirmar que el formato hipertextual está sustentado por los enfoques cognitivos, en la medida en que el aprendizaje se lleva a cabo como un proceso dinámico, en el que conocimientos y experiencias interactúan conformando redes conceptuales, más que una acumulación de datos. Sin embargo, como afirma Olga Juan Lázaro, “hay que tener ciertas precauciones porque podría convertirse en fuente de frustración y conducir a que (...) se desoriente sobre su ruta y objetivo” (Juan Lázaro, 2004). Es aquí donde, creemos, debe observarse el papel del profesor, como moderador y facilitador de aquellas pistas que vayan guiando al estudiante en su proceso de experimentación y búsqueda del conocimiento.

1.3.2.2. Herramientas tecnológicas empleadas

Teniendo en cuenta el panorama presentado en los apartados anteriores, se hace necesario revisar cuáles son las posibilidades y herramientas que ofrece el ordenador y cómo son utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En primer lugar, las Nuevas Tecnologías han sido aplicadas para adaptar ejercicios del tipo tradicional a un formato electrónico, integrando imágenes, sonidos, etc. Los materiales para el aprendizaje de idiomas en el mercado siguen dominados por paquetes que siguen las metáforas tradicionales, tales como *drill & kill* or *grammar hammer* (Ruschoff, 2002). En general, estos materiales se suelen encontrar en paquetes, como un compendio de ejercicios, los que suelen llamarse materiales de autoestudio o autoacceso. Las ventajas de la aplicación de las TIC, en este caso, al permitir interacción con el material, ofrecen actividades de aprendizaje adicionales. Tal es el caso de actividades como “escucha y actúa”: se presenta una imagen y un número de objetos en la pantalla; basado en la escucha de texto o de instrucciones dadas oralmente por la máquina, los estudiantes tienen que tomar items y arrastrarlos al lugar apropiado en la imagen (Ruschoff, 2002). Actualmente, la mayoría de los drills

incluyen también juegos, aprovechando las ventajas del ordenador para motivar el aprendizaje del lenguaje. (Warshauer y Healey, 1998)

Existen, también, juegos o actividades lúdicas que, aunque no han sido pensadas o diseñadas desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, se suelen utilizar para promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Las experiencias con el ordenador apuntan a entender dicho aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento. De esta manera, utilizando los recursos informáticos como mediadores, dos o más sujetos interactúan para construir el conocimiento, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones. Tal es el caso de los juegos de simulación, en donde “el usuario asume el papel de uno de los actores de la acción narrada (...) y debe tomar continuamente decisiones que darán lugar a un final más o menos feliz” (García, 2004). De acuerdo con Warshauer “el lenguaje que tiene lugar en parejas o pequeños grupos de estudiantes frente a la computadora es tanto o más importante que el lenguaje en la pantalla de la computadora”. (Warshauer y Healey, 1998) Esta idea apunta, precisamente, a que los estudiantes no sólo aprenden la lengua al tomar contacto con el lenguaje presentado en el juego o en la actividad, sino también de la reflexión y de la toma de decisiones en forma conjunta.

Dentro del marco del constructivismo sociocultural, otro aspecto importante a destacar en relación al proceso de aprendizaje es el **aspecto cooperativo**. La mejor manera de potenciarlo es a través de la realización de tareas o proyectos educativos, a través de los cuales el trabajo es dividido; cada estudiante se encarga de la resolución de una parte y finalmente se ponen en común los resultados. Pensamos, tal como afirma Olga Juan Lázaro (2004), que dicho aspecto cooperativo podría “incentivarse mediante el uso de las tecnologías de la información” (Juan Lázaro, 2004) sobre todo en entornos de aprendizaje online a distancia, en los que los estudiantes tienen que negociar e intercambiar opiniones, conocimientos, ideas, etc., con el profesor y con sus compañeros que se encuentran en distintas partes del mundo. Sin embargo, también se están implementando, cada vez más, en la clase presencial de ELE. Un ejemplo, enmarcado en el mencionado enfoque por tareas o proyectos son las denomi-

nadas WebQuest (WQ). Éstas se presentan como actividades orientadas a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web. Los estudiantes tienen una tarea o proyecto que realizar al finalizar el ejercicio y para ello se suelen dividir el trabajo en subtareas específicas, con el fin de fomentar el trabajo cooperativo y enriquecer la actividad. En uno u otro caso (aprendizaje a distancia y aprendizaje presencial) resaltan las posibilidades que ofrecen el chat, los foros y el correo electrónico, tanto para organizar la tarea o proyecto como para poner en común los resultados que se han obtenido.

Además de la utilidad que hemos esbozado en líneas anteriores, el correo electrónico, el chat, los foros y, agregamos ahora, los Moos parecen constituir los medios más utilizados para la práctica del lenguaje en uso. Debido a ello, son numerosos los proyectos que han introducido e introducen el uso del correo electrónico y del chat en las clases de lenguas extranjeras, con la finalidad de exponer a los estudiantes a la lengua auténtica en intercambios con el propio profesor o con nativos de la lengua objeto.

De esta manera, el estudiante puede interactuar de manera sincrónica o asincrónica, ya sea con sus propios compañeros de clase, con su profesor, con otros estudiantes de otros países o con los propios nativos de la lengua meta. Si atendemos a la etimología de las palabras, la diferencia entre “sincrónica” y “asincrónica” estriba en que la interacción puede darse “al mismo tiempo” o no. Así, un ejemplo de interacción sincrónica, en la que emisor y receptor están comunicándose al mismo tiempo, lo constituye el chat.

Otro ejemplo de este tipo de herramientas que posibilitan la comunicación sincrónica, y de las que poco a poco se están descubriendo posibilidades para el ámbito de la enseñanza de lenguas, son los denominados MOOs o MUDs (Multiple User Domain, Object-Oriented). Básicamente un MUD es un espacio virtual online, principalmente textual, en el que la comunicación sincrónica tiene lugar entre usuarios logueados al mismo tiempo. Este espacio virtual es llamado también comunidad virtual, ya que es creado por los mismos usuarios que, mediante comandos de texto, describen “objetos”, tales como personajes,

habitaciones y cosas. Dichas descripciones quedan almacenadas en línea, de modo que los otros usuarios pueden interactuar con y manipular los objetos o simplemente “hablar” con otros jugadores en el espacio creado. En líneas generales, son entornos interactivos en modo texto que sirven para reunir a sus personajes en un mundo imaginario, donde pueden interactuar de formas muy diversas, y donde todos pueden manipular su entorno y ampliarlo a su gusto.

Algunos ejemplos de MOOs creados para la enseñanza de lenguas extranjeras son:

- schMOOze University, para aprendientes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera..
- MundoHispano, para aprendientes de español
- MOOfraçais, para aprendientes de francés

Lonnie Chu (creadora de Mundo Hispano) al comparar las ventajas de los MOOs sobre el correo electrónico para la enseñanza de lenguas extranjeras, destaca la mayor informalidad, rapidez y espontaneidad de los primeros sobre el segundo. Al respecto afirma: “Each utterance is generally much shorter than a typical email message, yet because of the live interplay with other users, MOO sessions can run into hours of fascinating language use” (Chu, 2000) . Ahora bien, si comparamos el MOO con el chat, (otro de los recursos utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras) las diferencias principales que presenta el primero sobre el segundo es la posibilidad de proveer contexto (espacios, creados por los mismos usuarios) e interactividad necesaria para el aprendizaje de lenguas. Principalmente, hay que destacar que a través de los MOO es posible crear comunidades virtuales, las cuales son impensables a través de un chat.

El otro tipo de interacción -asincrónica- es la que se lleva a cabo cuando se utilizan herramientas como el correo electrónico. Ambos tipos (sincrónica y asincrónica) le brindan al estudiante la posibilidad de interactuar con el lenguaje real de la lengua meta. Sitman (1998) recalca la importancia que tiene esta posibilidad para los estudiantes que no se encuentran en un contexto

de inmersión, ya que “nos da acceso a comunidades de practicantes que nos serían inaccesibles de otra manera. Así, por lo menos, los estudiantes de E/LE pueden entrar en contacto directo con manifestaciones auténticas de la lengua y la cultura españolas a pesar de la distancia”. (Sitman, 1998)

En lo que respecta a aquellas herramientas que facilitan la creación de materiales, actualmente, como ya hemos mencionado en apartados anteriores, existen las denominadas “herramientas de autor”. Éstas permiten generar ejercicios similares a los de autoaprendizaje, pero con diferentes contenidos y enfocados a un grupo de estudiantes específico; agilizan el trabajo creativo y reducen el tiempo necesario para crear los ejercicios. Además, desde el punto de vista constructivista del aprendizaje, pueden ser usadas para que los alumnos elaboren sus propias actividades, permitiéndoles explorar distintos aspectos lingüísticos e impulsándolos a construir su propio conocimiento. Así, ejercicios como la clásica historia cortada en la que el estudiante tiene que agregar una frase, las palabras cruzadas, los puzzles, etc. son ejemplo de material generado con las herramientas de autor.

En este sentido, un trabajo que resulta significativo para esta investigación es el del profesor Alberto Cañas de la Universidad de Hokuriku, “Materiales Interactivos Multimedia para la enseñanza del Español en Japón”. El trabajo se enfoca en la utilización de herramientas de autor para crear ejercicios para el aprendizaje de vocabulario. El proyecto, llamado Aula Z de español es elaborado en forma conjunta, con la participación de los estudiantes de español como segunda lengua extranjera y se centra específicamente en la elaboración de una práctica y aprendizaje del alfabeto. Así, los estudiantes, combinando imágenes y audio logran en formato HTML un producto que les permite practicar el alfabeto de manera interactiva. También, con el objetivo de practicar vocabulario, elaboran presentaciones multimedia en las que presentan listas de vocabulario y mapas semánticos en inglés sobre un determinado tema. La interacción con el ordenador les permite, en algunos casos, descubrir sus correspondientes palabras en español y, en otros, a través del uso de cognados del inglés, formarse y debatir sobre temas de interés general. Lo interesante de

este proyecto es que, además de facilitar la práctica del vocabulario, son los propios estudiantes los que realizan el proceso de búsqueda, de experimentación y construcción del conocimiento, creando sus propias actividades a través de una herramienta de autor.

De todas las herramientas que hemos presentado y que pueden adaptarse para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, creemos que las más adecuada para nuestro propósito -la creación de una aventura laberíntica- son las herramientas de autor, ya que:

- podemos crear una actividad con un fin específico y para un grupo de estudiantes también específicos.
- Podemos ir agregando ejercicios a nuestra actividad en función del progreso de nuestros alumnos.
- Podemos presentar la lengua en contexto.
- Podemos, a través de las posibilidades de los multimedia, proporcionar imágenes y sonido para facilitar aún más el aprendizaje de la lengua. Las imágenes sirven para proporcionar un contexto visual a los diálogos, mientras que el sonido permite a los estudiantes tomar contacto con la pronunciación y practicar la comprensión auditiva.

Por último, con este tipo de herramientas se puede lograr lo que Trenchs (2001) llama “programas que fomentan un aprendizaje inductivo -como los exploratorios y los de resolución de problemas” (en Higuera García, 2004). En los entornos exploratorios, el alumno, centrado en su propio proceso de aprendizaje, frente a una serie de alternativas que se le presentan, toma sus propias decisiones sobre qué y cuándo consultar cierta información o sobre cómo continuar. Dentro de este encuadre se puede ubicar a los materiales como el que nos proponemos presentar en nuestro trabajo: “los laberintos de texto”, en los que:

un primer texto plantea un problema y el alumno tiene que elegir cómo seguir, en función de lo que haya leído en distintas fuentes; cada elección

le lleva a una encrucijada, hasta que consigue llegar al objetivo final de la actividad. También las simulaciones defienden el aprendizaje por descubriendo, pero, además, crean un entorno de aprendizaje que simula la realidad: el alumno actúa y el entorno reacciona a las respuestas lingüísticas del alumno. Así mismo, los juegos de aventuras en los que hay que resolver algún misterio o navegar por distintas páginas con un fin concreto se basan en la resolución de problemas. Evidentemente, este segundo tipo de materiales es escasísimo, por lo elevado de sus costes, pero, sin duda, son los que mejor responden a la enseñanza comunicativa de la lengua. (Higueras García, 2004)

Capítulo 2

Marco teórico

Tal como expresamos en el apartado anterior, las herramientas de autor nos permiten personalizar nuestro material didáctico y orientarlo así a unos fines específicos, en nuestro caso, la enseñanza de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos del español como lengua extranjera. Además, como ya hemos mencionado, enmarcadas por los enfoques cognitivos, nos permiten fomentar el aprendizaje inductivo, a través de actividades como los laberintos de texto, dentro de los que se ubica nuestra propuesta. Por ello, en este apartado haremos referencia a los principales conceptos acerca del tipo de actividad que pretendemos presentar.

2.1. Las aventuras interactivas

Nuestro trabajo está enfocado en la didactización de aspectos pragmáticos a través de una aventura interactiva utilizando la herramientas de autor Quandary. Dicha aventura se presenta bajo la estructura de los llamados laberintos de texto, denominación que proviene del inglés “maze”, palabra que en español hace referencia a “laberinto”. En primer lugar, ofreceremos una definición y algunas consideraciones importantes acerca de los “mazes”, tomando como punto de referencia la exhaustiva investigación sobre “mazes” que la profesora Rosana Larraz presentará en breve como parte de su memoria de máster.

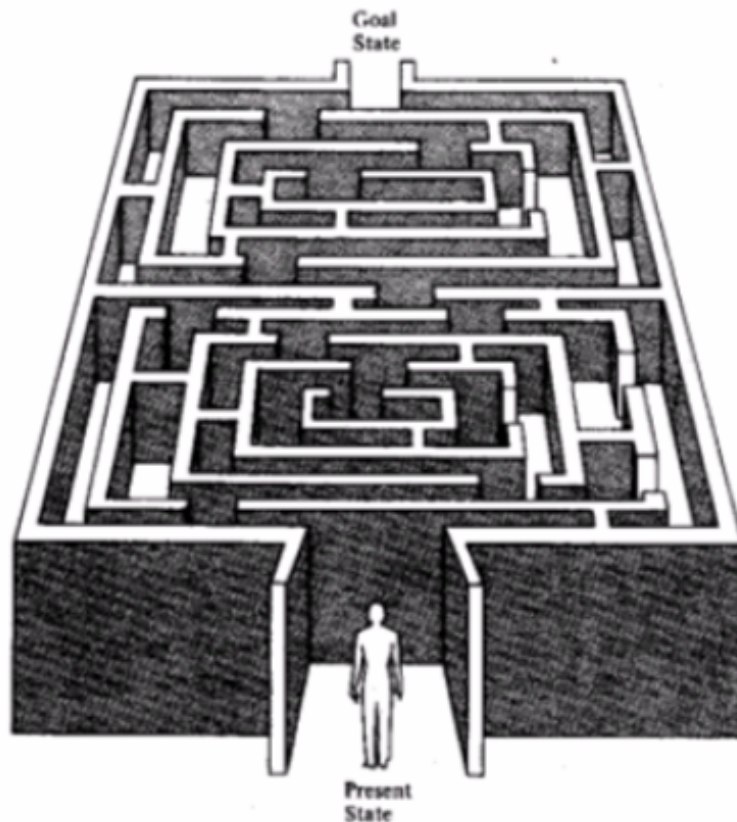


Figura 2.1: Ilustración tomada de Newell, A. et al. *Human Problem Solving*. USA: Prentice Hall.1972.

2.1.1. Definición y origen de los “mazes”. Algunos ejemplos

En líneas generales, un “maze” puede ser definido como una situación problemática de la que hay que tratar de salir. Se expone un problema y una serie de opciones de acción que hay que elegir. Cada elección conduce a una nueva situación problemática que se deriva en nuevas opciones y así sucesivamente hasta completar la actividad. Tal como Rosana Larraz (2006) expone en su investigación, la primera descripción y ejemplificación de este recurso en la enseñanza de lenguas fue llevada a cabo en 1981 por Marge Berer y Mario Rinvoluceri en su libro *Mazes: a problem-solving reader*. Estos mazes, presentados y utilizados en soporte papel, fueron diseñados para la enseñanza del inglés y dirigidos a un nivel intermedio de estudiantes. Ante la pregunta What

is a maze? presentan la siguiente definición:

It is a problem situation you try to work your way out of. Each maze starts by posing a problem and offers several choices of action, each of which is numbered, You must select one of these choices and turn to the numbered section, where you learn the consequences of your choice. Once again you are faced with further choices, all of which lead you on to other sections of the maze. The order in which you go through the maze depends on the choices you make at each stage. (Rinvolucri y Berer, 1981)

En este tipo de actividad, es el propio estudiante el que va eligiendo el camino para ir resolviendo los problemas planteados y, al observar que cada nueva situación es consecuencia de sus propias elecciones, el aprendizaje se vuelve significativo. De esta manera, vemos que este tipo de estructura se corresponde con los nuevos enfoques cognitivos de aprendizaje sobre los que hemos hablado anteriormente, en los cuales el alumno va construyendo su conocimiento a través de la resolución de los problemas que se le plantean.

Aunque los primeros “mazes” para la enseñanza de lenguas surgieron en soporte papel, poco a poco y, conforme ha avanzado la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información en la educación, fueron apareciendo en soporte electrónico. Un ejemplo representativo de software diseñado de forma laberíntica es el programa comercial “London adventure” (1986) desarrollado por el British Council para el aprendizaje de inglés lengua extranjera. En él los estudiantes se enfrentan a la aventura de conseguir llegar a tiempo al aeropuerto de Heathrow donde deben tomar el vuelo de las cinco teniendo que hacer previamente ciertas compras en Londres. En este programa se trabaja el uso adecuado de la lengua en varias situaciones básicas de “supervivencia” por lo que la selección de opciones poco adecuadas por parte del estudiante puede llevarle a verse sumergido en embarazosos malentendidos y en sucesivas dificultades para conseguir su objetivo.

Basados en los modelos pedagógicos de resolución de problemas, este tipo de actividades han sido utilizadas para desarrollar distintas destrezas y compe-

tencias dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: comprensión escrita, expresión oral, toma de decisiones, y la práctica del uso adecuado de la lengua, tal como expusimos en el ejemplo anterior y en mazes como los que presenta el profesor Scott Windeatt para el aprendizaje del inglés en la Universidad de Newcastle (Windeatt) : “How not to drink in a pub” ;“Refusing invitations”. En el primero se expone la siguiente situación: el estudiante acaba de llegar a Inglaterra y decide entrar a un Pub y beber cerveza. Si el estudiante elige entrar al Pub tendrá que interactuar con el camarero para pedir una cerveza:

You walk up to the bar. You are really thirsty now and would love a cool, fresh beer (or an orange juice if you don't drink!).

What will you say?

- A big glass of beer/A big glass of orange juice, please.
- A pint/half pint of beer//An orange juice, please.
- Give me a beer/an orange juice

Es aquí donde se enfrenta al uso adecuado de la lengua, pues se le dan tres opciones y el estudiante tiene que elegir la más adecuada. Si no es así, se produce una interferencia comunicativa y el estudiante tiene que volver a intentar:

Try again! The barman's not sure what you mean.

En cuanto al segundo ejemplo, el estudiante es enfrentado a una situación en la que es invitado por un amigo y tiene que rechazar su invitación. Nuevamente si no elige la adecuada se ve envuelto en diferentes problemas. Como ya hemos mencionado en otro apartado, lengua y cultura están íntimamente interrelacionadas y no puede enseñarse una sin la otra. Así, en estos ejemplos el alumno aprende, no sólo las formas lingüísticas para realizar el acto de preguntar (conocimiento pragmalingüístico) por el valor de la cerveza, como en el ejemplo del Pub, sino también en qué momento debe hacerlo (conocimiento sociopragmático).

Otro ejemplo es “The pragmatic Action Maze” propuesto por Tom Salsbury del Tecnológico de Monterrey (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003). Presenta una actividad llamada “A Paper for Dr. Smith” en la que los estudiantes tienen como objetivo aprender a identificar pedidos adecuados, navegando por las páginas de un maze. Está destinada a estudiantes internacionales de nivel intermedio alto o avanzado. Tal como explica el autor, se les dice a los estudiantes que el padre del protagonista de esta situación está viniendo a los Estados Unidos en un inesperado viaje de negocios. Desafortunadamente, la visita coincide con un artículo que hay que hacer para el próximo lunes y el protagonista tiene que pedir a su profesor de economía una extensión para el artículo. En esta actividad, los estudiantes trabajan en grupos para elegir tanto los términos como el momento adecuado para hacer el pedido.

En este caso la actividad está pensada para el trabajo en grupo. Así, a través del trabajo colaborativo, los estudiantes, con el objetivo de elegir los términos y el momento apropiado para efectuar el pedido, intercambian opiniones y la clase cumple su principal función comunicativa.

Es necesario advertir que la mayoría de los ejemplos encontrados están destinados a estudiantes de nivel intermedio alto o avanzado, los cuales ya poseen un dominio tanto de las estructuras formales de la lengua, como del vocabulario. En contraste, nuestro trabajo está destinado a estudiantes de nivel inicial, de los cuales muy pocos han tenido contacto con la lengua meta previamente. Conviene recordar aquí, como ya afirmamos en nuestra introducción, que la introducción de rutinas pragmáticas desde los niveles iniciales ofrece oportunidades de aprendizaje que benefician el desarrollo de la competencia pragmática y que conducen a la formación de una conciencia metapragmática en la L2.

Dentro del ámbito del español como lengua extranjera, este tipo de actividades no es muy abundante en la red y mucho menos con el objetivo de poner en práctica aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de la lengua, como es nuestro objetivo. Sí podemos mencionar el maze realizado por Rocío del Río Miguel llamado Noche española (del Río Miguel, 2004), que surgió como proyecto de aplicación de las NNTT en los cursos de español de la Universi-

dad de Erfurt (Alemania) en la que la autora utiliza la herramienta de autor Quandary para presentar un laberinto en el que el estudiante tiene que elegir una serie de opciones para llevar a cabo una cena 2.2

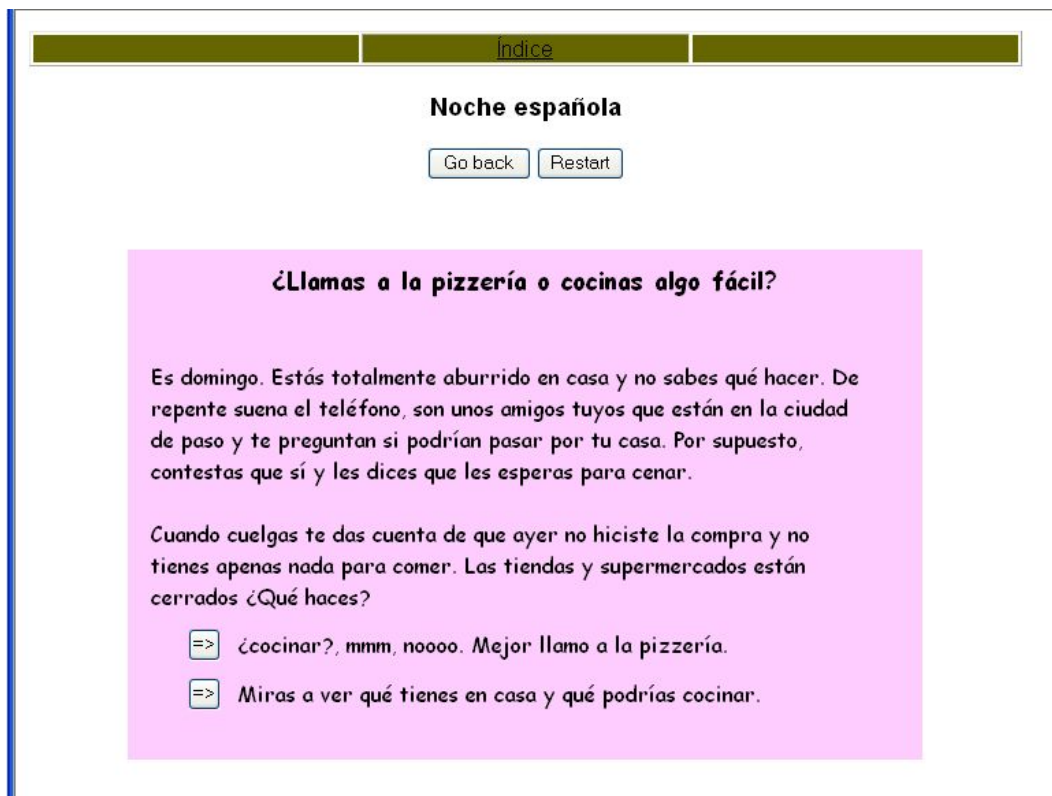


Figura 2.2: Laberinto realizado con Quandary en el que estudiante tiene que elegir una serie de opciones para llevar a cabo una cena.

La autora habla de aventura interactiva para referirse a esta actividad y manifiesta que su objetivo es “fomentar la comprensión lectora de forma lúdica.” En este caso esta actividad está pensada como material complementario para que el alumno practique en forma autónoma.

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores, coincidimos con Rosana Larraz (2006) en que los laberintos o mazes presentan la posibilidad de ser herramientas muy versátiles ya que pueden utilizarse para alcanzar un gran número de objetivos didácticos. De una u otra forma varios autores confirman esta idea. Así por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza del inglés, Michael Krauss (2004) afirma “Action mazes can be used for many purposes, including problem-solving, diagnosis, procedural training, and surveys/questionnaires” (Krauss,

2004). Por su parte, dentro de la enseñanza del italiano, Rita Grassato (2005), con respecto al público al que está destinado este tipo de actividad, agrega un factor también interesante, el hecho de que los action mazes pueden ser adaptados y utilizados tanto con estudiantes muy jóvenes como con adultos. Además, la misma autora destaca la posibilidad de ser utilizados para el estudio de casos y para la simulación de situaciones de la vida real. Esta característica es la que más nos interesa para nuestro trabajo, ya que consideramos que esta posibilidad nos permite presentar actividades contextualizadas con el fin de fomentar la práctica de la lengua en uso.

2.1.2. La estructura no lineal de las aventuras interactivas

En el apartado anterior presentamos una definición y algunos ejemplos representativos para el tipo de aventura interactiva que vamos a diseñar. En este apartado nos referiremos al tipo de estructura que presentan este tipo de aventuras y su implicancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En primer lugar, se hace necesario precisar qué es una aventura para ordenador y qué se entiende por interactividad. De este modo podemos decir que una aventura para ordenador es un escenario de resolución de problemas; las aventuras empiezan con una introducción a un problema o misterio, seguido de claves para ayudar a los estudiantes a resolverlas. Ahora bien, ¿qué entendemos por interactividad? La interactividad puede ser entendida en dos sentidos, uno como sinónimo de participación en relaciones comunicativas establecidas entre las personas y otro, como la relación que se establece entre el hombre y la máquina. Desde la teoría de Vygotsky, la zona de desarrollo próximo, entendida como el entorno social que posibilita la interacción y que da lugar a que los sujetos aprendan, se ha visto la interactividad como un elemento necesario para la adquisición de una lengua. En el contexto del aula, como entorno de aprendizaje, la interacción se da entre el estudiante y el/la profesor/a y entre el estudiante y los otros estudiantes. En el caso del trabajo con las TIC, el tipo de interacción, en ocasiones, se ve modificado. Así, desde el punto de vista téc-

nico, Estebanell Minquell siguiendo a Bettitini (1995) define la interactividad como un diálogo entre el hombre y la máquina, que hace posible la producción de objetos textuales nuevos. Además presenta las siguientes características que integran el concepto de interactividad:

- la pluridireccionalidad del deslizamiento de la información
- el papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas.
- el particular ritmo de la comunicación.

Asimismo, existen distintos niveles de interactividad, dependiendo de las características que presente el material con el que se interactúa. Si el material sólo consiste en una presentación-demostración en la que el usuario actúa como mero espectador, entonces el nivel de interactividad será bajo. En cambio, si el material le permite actuar sobre él y modificar las variables que intervienen en un determinado fenómeno y ver los resultados, el nivel de interactividad será alto.

Un modo de interactividad es el que ofrece el hipertexto, a través de un formato de lectura no lineal, en el que se accede a la información de una manera no secuencial. De esta manera nos encontramos frente a un nuevo paradigma discursivo:

Se entiende aquí por hipertexto un sistema de escritura ramificada sólo posible técnicamente en entornos digitales, que se constituye como un documento electrónico en el que la información se estructura como una red de nodos y enlaces. (Orihuela, 1999)

Un nodo es cada unidad de información en un hipertexto (por ejemplo una página, una pantalla o una escena) y un enlace o link , la conexión entre esos nodos. En otras palabras, un hipertexto es un “medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal” (Landow, 1995; en Pajares Toska, 1997) y desde una perspectiva cognoscitiva da lugar al "pensamiento relacional" de los estudiantes (Kramsch, 1993; en Cruz Piñol, 2002). Por esto, creemos que el hipertexto se presenta como el entorno propicio para desarrollar

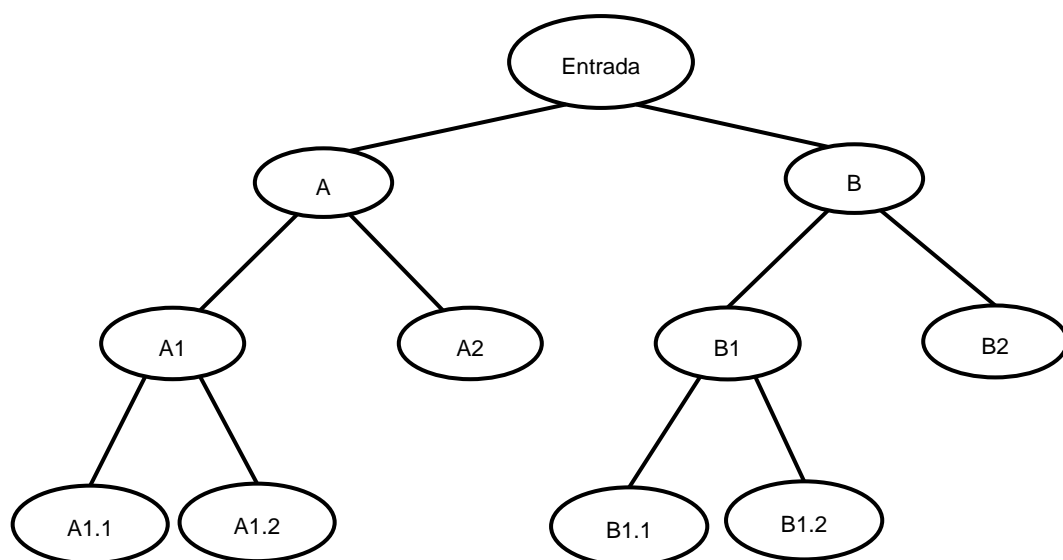


Figura 2.3: Estructura jerárquica, también denominada de árbol.

“experiencias de lectura asociadas a la exploración” (Orihuela, 1999) , en las que se estimula al estudiante a conectar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos. Todo ello activa en el aprendiz la capacidad de reflexión, de análisis y de interpretación, y le proporciona un sistema de comprensión mucho más natural. (Furstenberg, 1990; en Cruz Piñol, 2002)

Existen distintas estructuras para representar los distintos modelos de hipertexto. El que más se ajusta a nuestro propósito es el tipo de estructura jerárquica, ver Figura 2.3, también denominada “en árbol” o “arborescente”. Este tipo de estructura “refleja la subordinación o dependencia de unos conocimientos respecto de otros, así como el orden que va de lo general a lo particular” (Orihuela y Santos, 1999)

De esta manera, es posible advertir que el lector de un hipertexto no es un lector pasivo, sino que se requiere la contribución activa por parte de él para la construcción del sentido. Por su parte, el autor de un hipertexto, si bien tiene una intención y lo organiza de una manera específica, no determina la manera en que éste debe ser recibido. El lector podrá ir eligiendo sus propios caminos, es decir, sus propias formas de navegación. En definitiva, “el lector pasa de ser un consumidor a un colaborador activo en la construcción y reconstrucción del texto.” (Cenich, 1998) Y la forma en la que él la reconstruye es la que le brinda

la información y las experiencias que él necesita y en el momento adecuado.

2.1.3. Implicancias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

En las aventuras interactivas, siguiendo a Orihuela (2000), cuando los autores articulan sus relatos como hipertextos surge la “ficción interactiva”. En este caso la interactividad se establece bidireccionalmente entre el texto y el lector. Desde este punto de vista las aventuras laberínticas tipo “action mazes” podrían ser un modo de ficción interactiva en la que el estudiante debe tomar decisiones para continuar la historia. En el caso de que no se sienta satisfecho con la decisión tomada, puede volver atrás y volver a empezar y tomar una nueva decisión. Coincidimos con Moreno Martínez (2001) en que “la toma de decisiones o la interactividad que promueve el formato hipertextual es uno de los factores que hace de este soporte una herramienta ideal en el ámbito de la educación en general y de las segundas lenguas en particular. . .”

Este tipo de aventuras se encuadra en la tipología que Pere Marquès (Graells, 1999) distingue como “simuladores”, en el sentido en que “los alumnos realizan aprendizajes significativos por descubrimiento al explorarlos, modificarlos y tomar decisiones ante situaciones de difícil acceso en la vida real”. En nuestro caso, teniendo en cuenta el contexto geográfico de nuestros alumnos (Japón), experimentar situaciones comunicativas en el propio país de la lengua meta se vuelve de difícil acceso. Además, como el mismo autor precisa, presentan una realidad regida por unas leyes no del todo deterministas, como sucede con los juegos de estrategia y de aventura. Esta perspectiva ofrece al alumno la posibilidad de practicar sus actos comunicativos en un medio seguro, recibiendo retroalimentación inmediata:

An action maze presents opportunities for students to interact using language appropriate to high-imposition requests, and receiving immediate feedback on their efforts. This is accomplished without negative consequences to them, a luxury not normally found in real situations. (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003)

Es evidente que las TIC ofrecen nuevos contextos de aprendizaje en los que los medios digitales ocupan un lugar de relevancia, con los que se pasa de modelos pedagógicos de “transmisión” a modelos pedagógicos de “interacción”. Por medios digitales entendemos:

aquellos que por oposición a los analógicos representan la información en sus distintos formatos (texto, audio, imagen, animación o vídeo) como conjuntos discretos de valores numéricos (bits), utilizan para su almacenamiento y distribución soportes on-line, hoy paradigmáticamente internet e intranets y en particular la World Wide Web, y soportes off-line, tales como DVD, CD-Rom y en general cualquier sistema de almacenamiento en disco. (Orihuela y Santos, 1999)

Estos medios pueden ser integrados en un proceso que, siguiendo a Esteve et.al, comprenda tanto el aprendizaje heterodirigido (la clase presencial) y el aprendizaje autodirigido (la situación de aprendizaje sin la presencia física del profesor) en vistas a desarrollar el aprendizaje autónomo. Estas autoras, citando a Sonclai et. al. (2001) señalan que:

lo importante no es si [el aprendiz] trabaja o no con independencia física del profesor o más o menos guiado por aquél sino que sea capaz de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y sobre todo que sea consciente de los conocimientos y las habilidades necesarios para llevarlo a cabo. (Esteve *et. al.*, 2003)

Sin embargo el logro de la autonomía conlleva un proceso gradual que debe ser fomentado desde los niveles iniciales de aprendizaje. Creemos que una forma de fomentar ese proceso es estimulando la curiosidad por aprender a través de distintos materiales que se ajusten a sus estilos de aprendizaje. En este sentido, consideramos que el uso de las aventuras interactivas, para el aprendizaje de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos ofrecen un entorno lúdico y motivador que involucra al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Capítulo 3

Metodología de la investigación

Para llevar a cabo nuestra propuesta hemos realizado un análisis de las variables, tal como se hace para elaborar la programación de un curso. Nos hemos basado tanto en el uso de fichas que se distribuyen al comienzo del curso como en la observación directa del grupo de estudiantes. Este procedimiento nos permite tener en cuenta tanto las necesidades y características de nuestros alumnos como los factores externos a ellos, es decir, aquellos que corresponden al contexto. Consideramos que esta tarea es de suma importancia para que nuestro material se ajuste a nuestro grupo específico de estudiantes.

3.1. Análisis de las variables

3.1.1. El contexto institucional

En cuanto al funcionamiento institucional, en las Universidades japonesas las clases de lenguas extranjeras presentan una clara división entre clases de gramática con un profesor japonés, que imparte la clase en su lengua materna y las clases de conversación, a cargo de un profesor nativo de la lengua meta. Éste, en general, tiene libertad para desarrollar las clases, previa elección de un libro de texto. La elección del mismo, en ocasiones, es realizada por sí mismo y en otras por la misma Universidad. En general, no hay una coordinación entre las clases de gramática y las clases de conversación. Esto influye en cierto sentido en la concepción que el estudiante tiene acerca del aprendizaje de la

lengua extranjera, en el que ve a la gramática y la comunicación como dos aspectos separados de la lengua. Esta metodología ha sido denominada por Robert Gray como BALL (Blackboard-Assisted Language Learning). En él un hablante nativo del idioma meta se reúne con los estudiantes con el fin de que él mismo hable acerca de comunicación intercultural. Así, las fuentes de instrucción de contenido sociopragmático y cultural van desde el conjunto de experiencias anecdóticas personales del instructor hasta sus interpretaciones y análisis descriptivo.

En cuanto a las características del alumnado, en primer lugar, cabe destacar que para ingresar a una Universidad en Japón el alumno debe pasar un examen de inglés bastante difícil, basado en un enfoque todavía tradicionalista en el que prima el aprendizaje bajo el método de gramática-traducción. En este planteamiento prevalece el enfoque en las formas, que como señala Gray en su artículo acerca de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha confiado en la traducción descontextualizada a nivel de oración; desdibujando el rol del lenguaje como forma de comunicación por su rol de filtro de entrada a la Universidad. Coincidimos con del Campo en que este hecho marca de alguna manera la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que lo ven como una tarea ardua, que requiere de mucho esfuerzo y que difícilmente conducirá a lograr el dominio absoluto de la lengua en cuestión. Esto se traduce en una desmotivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque, poco a poco, también los profesores japoneses están centrando la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el alumno, todavía se nota una relación unidireccional en la que el profesor imparte los conocimientos al alumno. En este sentido cabe destacar las palabras de Kasper en cuanto al desarrollo de la competencia en estos contextos. La autora señala que en esta enseñanza de tipo tradicional el profesor, enfrentado a la clase, es el que mayormente habla. Sin embargo, aún el discurso del profesor enfrentado en la clase ofrece algunas oportunidades de aprendizaje pragmático. Un importante recurso de aprendizaje es el manejo de clase. Este manejo de clase no funciona como un objeto de análisis y práctica, sino como medio para la comunica-

ción. Si el manejo de clase es realizado en la lengua materna del estudiante, ellos pierden oportunidades valiosas para experimentar la L2 como un genuino medio de comunicación, sobre todo para estudiantes de lengua extranjera para los que la clase podría ser la única oportunidad para usar la L2 para la comunicación.

Por otra parte, por influencia de la metodología usada para la enseñanza-aprendizaje de la gramática, los estudiantes están acostumbrados a un tipo de aprendizaje deductivo, que va de la explicación general del profesor a la práctica individual y mecánica. Sin embargo, tal como muestra un estudio realizado por la profesora Martínez, poco a poco los estudiantes se van sintiendo mas cómodos con los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Martínez: “los aprendices japoneses sienten como difícil al comienzo esta otra dinámica, pero rápidamente comprenden que quedará más asentada en sus mecanismos de procesamiento lingüístico y que, por tanto, será más difícil de olvidar.” (Martínez, 2002)

3.1.2. Análisis de las características de los estudiantes

El análisis de las características de los estudiantes apunta a extraer datos acerca de su identidad (nombre, edad, profesión, lengua materna, etc.) y acerca de los rasgos de su personalidad que influyen en el aprendizaje (timidez, carácter, motivación, etc.) Basada en el análisis de estos factores, nuestra propuesta didáctica está destinada a atender a un público específico, el cual presenta las características que se detallarán a continuación.

3.1.2.1. Características objetivas

El conocimiento de estas características se desprende del uso de fichas que entregamos al comienzo del curso para conocer el nombre de nuestros estudiantes, cuántos años tienen, si tienen conocimientos de otras lenguas, si han tenido contacto con la lengua española anteriormente, si han viajado a algún país de habla hispana previamente, etc. De esta manera se obtienen los siguientes resultados:

- Se trata de un grupo de 15 alumnos.
- Los alumnos son todos japoneses, por los que se trata de una clase homogénea.
- La lengua materna es el japonés.
- La mayoría tiene conocimientos de inglés.

Dos alumnas han tenido contacto con la lengua española anteriormente. Una de ellas ha viajado previamente a México.

- Todos son principiantes y sus edades van desde los 19 a los 21 años.

3.1.2.2. Características subjetivas

Las características subjetivas corresponden a la actitud del estudiante hacia la lengua y la cultura objeto y hacia otras lenguas, su motivación, y preferencias en cuanto a procedimientos y estrategias de aprendizaje. Estas características se desprenden de cuestionarios orales realizados a los estudiantes y de la propia observación durante las clases.

Ante la pregunta ¿Por qué estudias español?, la mayoría de los estudiantes responden que porque quieren viajar a España o a Latinoamérica y porque el español es una de las lenguas más habladas en el mundo. Además, muchos de ellos se ven interesados por el fútbol y la música latina.

En cuanto a su actitud en clase, debido a la implementación de una metodología todavía de tipo tradicionalista, nos encontramos con estudiantes que siguen las explicaciones del profesor sin participar mucho y se limitan a responder cuando son preguntados. Por supuesto que esto no se debe a una mera pasividad, sino que responde a reglas sociales que enmarcan su cultura. Al respecto Del Campo afirma que “esto es así porque en la cultura japonesa se aprecia el silencio y la sumisión al grupo, y se considera de mala educación abusar de la palabra” (Del Campo, 2005). A pesar de que no participan espontáneamente en clase, la mayoría están muy motivados, ya que tienen la posibilidad de realizar un semestre o curso en España o en Latinoamérica (Argentina y México).

En general, al preguntarles por el tipo de actividades que más les gustan y cómo prefieren desarrollarlas, la mayoría coincide en la predilección por el trabajo en parejas, por hablar con el compañero y con el profesor, por usar, principalmente, el libro de texto, acompañado de otros medios (audio, música, ordenador).

3.1.3. Análisis de las necesidades de los estudiantes

Aunque se clasifican en varios criterios, coincidimos con Del Campo en que para obtener una visión general de las necesidades de nuestros estudiantes, las comunicativas son las más importantes, ya que se refieren “a lo que el estudiante espera hacer o conseguir hacer con dicha lengua.” (Del Campo, 2005)

Así, las necesidades sentidas por los propios estudiantes recaen en el poder “hablar”, poder comunicarse en la lengua meta. Muchos estudian español porque quieren hacer un intercambio e ir a España o a países de Latinoamérica para mejorar su conocimiento de esta lengua. Por consiguiente, es de vital importancia que los estudiantes hablen y se puedan desenvolver con autonomía en algún país de habla hispana en todas las situaciones en las que puedan potencialmente encontrarse como turistas o como estudiantes. Por ello, pensamos que para conseguir que alcancen estos objetivos de comunicación, es necesario mantener su atención e incitar la comunicación oral por medio de actividades amenas.

Capítulo 4

Justificación de la propuesta didáctica

El análisis de las variables nos ha permitido, por un lado, conocer cuáles son las necesidades de nuestros estudiantes con respecto a la lengua meta; y, por otro lado, distinguir sus características y el contexto educativo en el que están inmersos.

Una vez hecho el análisis, nos compete, ahora, hacer nuestra propuesta didáctica y justificación de la misma, con el fin de suplir dichas necesidades. En este sentido, nuestro trabajo se basa en la elaboración de una aventura laberíntica, de carácter complementario, para la enseñanza-aprendizaje de aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos de ELE.

4.1. Las aventuras laberínticas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Las aventuras laberínticas o action mazes, como se denominan en la enseñanza del inglés, pueden ser utilizados con distintos objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: para la comprensión lectora, para la toma de decisiones en tareas colaborativas, ya sea cuando son los mismos estudiantes los que lo elaboran o simplemente cuando interactúan con ellos, para el aprendizaje de contenidos pragmáticos, para fomentar la expresión oral, etc. tal como afir-

ma Rita Grassato (2005) “Se l’attività è svolta interamente in lingua straniera si sviluppano la comprensione scritta e le abilità orali; l’attività può essere utilizzata anche per affrontare contenuti culturales e interculturali” (Grassato, 2005) . De esta manera, pensamos que presentan una gran versatilidad y que son actividades que, bien empleadas, favorecen el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde las siguientes perspectivas:

Teorías de aprendizaje:

Desde el constructivismo: tomando las palabras de Jonassen (2000), “todos los planteamientos constructivistas recomiendan comprometer al alumno en la solución de problemas reales” (Manuel, 2000). El término “real” puede ser entendido, según el mismo autor, como aquello “que es pertinente o interesante desde el punto de vista personal para el alumno.” (Manuel, 2000) De esta manera, creemos que las aventuras laberínticas ofrecen al estudiante el ámbito apropiado para la presentación de problemas reales.

Los laberintos presentados bajo la forma de relato constituyen un buen recurso, ya que el conjunto de acontecimientos conducen a un problema que es necesario resolver. Así, el docente, al advertir aquello que sus alumnos necesitan desarrollar en un determinado momento del aprendizaje, puede valerse de este tipo de actividades y fomentar el aprendizaje exploratorio.

Desde la teoría de Sperber y Wilson: según estos autores y de acuerdo con las teorías cognitivas de aprendizaje, la comprensión de la verdadera intención del hablante se produce mediante inferencias. Conviene recordar aquí que éstas surgen al aceptar como verdadero un supuesto (representaciones del mundo real) sobre la base de verdad de otro supuesto. Los autores consideran que la fuerza de un supuesto depende de la manera en que éste se ha adquirido. Así, cuando es fruto de la experiencia directa del individuo, su peso es mayor, pero cuando ha sido transmitido por otras personas, la

fuerza del supuesto está en relación directa con el mayor o menor crédito que le otorguemos a quien nos lo ha transmitido. Cuando se obtienen nuevos datos sobre un hecho, es fácil que modifiquemos un supuesto que ha sido comunicado por otro, pero no lo es tanto cuando ese supuesto ha sido adquirido por la propia experiencia. Por otra parte, el mayor o menor peso que puedan tener los supuestos es decisivo a la hora de extraer inferencias. De esta manera, un supuesto cuya veracidad es casi absoluta dará lugar a una inferencia más fuerte que la que pueda obtenerse de un supuesto dudoso. De acuerdo con esta teoría, creemos que cuando el estudiante está en situación de inmersión, en contacto directo con la cultura meta, puede adquirir verdaderos supuestos que le permitan elaborar inferencias más fuertes, no así cuando el alumno se encuentra en situación de no inmersión, ya que esa cultura se le presenta como algo lejano y de difícil acceso. Es aquí donde creemos cobra gran importancia el uso del tipo de aventuras que proponemos, ya que, a través de los recursos multimedia, ofrecen simulaciones de la vida real con las que el estudiante, por sí mismo, puede interactuar y experimentar. Esta característica le otorga al alumno la posibilidad de sentir esa sensación de inmersión necesaria para la adquisición de supuestos, a la vez que le ofrece la posibilidad de sentir una sensación de seguridad, ya que no pone en riesgo su imagen al cometer alguna falta de adecuación. Por último, consideramos que, aunque nunca será igual a la experiencia que se vive en una situación completamente real, la adquisición de esos conocimientos culturales será mucho significativa que cuando es transmitida a través de la experiencia de otro.

Entorno de aprendizaje:

Desde el espacio de manipulación del problema: según Jonassen este espacio, en el que “se definen los propósitos, las señales y las herramientas necesarias para que el alumno manipule el entorno, es el

ámbito por el cual los alumnos van a sentir el problema como propio, en el que ellos pueden influir y modificar comprendiéndolo” (Manuel, 2000). Siguiendo estos conceptos creemos que las aventuras interactivas, al ofrecer un problema y una serie de opciones que el estudiante tiene que elegir para ir resolviéndolo, permiten que éste se involucre activamente tomando el control de su propio proceso de aprendizaje, basándose en sus propias decisiones. Al mismo tiempo, este espacio de manipulación permite al estudiante constatar el efecto de sus manipulaciones y recibir retroalimentación a través de los cambios que se van sucediendo a causa de sus intervenciones.

Desde la motivación: la representación del problema “ha de ser atractiva, interesante y seductora, capaz de perturbar al alumno” (Manuel, 2000) para que éste se sienta motivado a interactuar con la actividad. Desde este punto de vista, el carácter lúdico de las aventuras laberínticas resulta un tipo de actividad motivadora para el alumno que aprende jugando. Por otro lado, las posibilidades que ofrecen los multimedia al poder incorporar imágenes, animaciones, sonido, etc. enriquecen la experiencia, volviendo atractiva la actividad.

4.2. Las aventuras laberínticas: actividades de apoyo para un grupo de estudiantes de ELE en Japón.

La introducción de este tipo de aventuras laberínticas en el contexto educativo japonés deviene de la necesidad de ofrecer oportunidades de práctica contextualizada de la lengua desde una perspectiva pragmática. Así, teniendo en cuenta las características y necesidades antes mencionadas de nuestros estudiantes, creemos que este tipo de actividad se adaptaría favorablemente a ellas. Consideramos conveniente justificar el uso de estas aventuras para estos

estudiantes específicos a la luz de los siguientes criterios:

Estilo de aprendizaje: la profesora Inmaculada Martínez 2002 en su estudio sobre el estilo de aprendizaje de los alumnos japoneses destaca que éstos se encuentran dentro del tipo de estudiantes reflexivos. De ellos la autora destaca las siguientes características:

1. Capacitados para recoger datos y analizarlos con detenimiento antes de llegar a una conclusión.
2. Prefieren considerar todas las alternativas antes de actuar.
3. No les gusta intervenir hasta que consideran dominada la situación.

Estas características derivan en la falta de espontaneidad y en la inhibición que les provocan las actividades en las que tienen que verse expuestos ante los demás. Teniendo en cuenta estas características, pensamos que las aventuras laberínticas podrían reemplazar actividades como los juegos de rol usados para la práctica del uso de la lengua en situaciones concretas. En este sentido, las aventuras para ordenador les brindarían un medio más seguro en el que no se verían expuestos a los demás e, igualmente, podrían interactuar en situaciones de habla concretas. Al respecto, Yagüe explica:

la interacción con determinados productos multimedia puede resultar positiva para determinados aprendices como un proceso de mejora o preservación de la autoestima ya 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 [íbidem, 2000: 81]. (Yagüe, 2004)

Por otra parte, una vez que el alumno haya interactuado con la aventura, el profesor puede aprovechar el contenido de las historias como material para la práctica de la expresión oral. De este modo los estudiantes se sentirán más seguros al conocer previamente el tema.

Contexto de no inmersión: en la exposición sobre el análisis de las variables hemos dicho que el contexto donde se desarrollan nuestras clases es un contexto de no inmersión, ya que las mismas tienen lugar en una Universidad en Japón. Debido a esto, las posibilidades de contacto con la lengua y la cultura meta se circunscriben, prácticamente, al contacto con el profesor nativo. Por este motivo, nuestra tarea como profesores es brindarles la mayor cantidad de input disponible, previa adaptación y didactización para su abordaje. Desde este punto de vista, las aventuras interactivas que proponemos, en las que intentamos simular situaciones reales de la lengua meta, les brindan la posibilidad de practicar la lengua sintiéndose inmersos en esas situaciones que intentamos simular.

Capítulo 5

Elaboración de la propuesta didáctica

5.1. El Modelo de tipo instruccional ADDIE

Para la elaboración de nuestra aventura interactiva, hemos seguido el modelo de tipo instruccional ADDIE, siglas que, en inglés, designan Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate. Éste es un tipo de modelo claro y sencillo que permite dividir el proceso de creación en una serie de pasos o fases concatenadas, en donde cada paso conduce al siguiente: Analysis → Design → Development → Implementation → Evaluation (Kruse). De esta manera y, siguiendo las definiciones presentadas por A. W. Strickland (Strickland):

- En la fase de Análisis se establecen las metas y objetivos y se identifica el ambiente de aprendizaje y las características de los aprendientes.
- En la fase de Diseño se diseñan las estrategias y se eligen los medios.
- En la de Desarrollo se producen los materiales de acuerdo a las decisiones hechas durante la fase de diseño.
- En la de Implementación se incluyen las pruebas de prototipos.
- La fase de Evaluación tiene en cuenta dos partes: formativa y sumativa. La evaluación formativa está presente en cada etapa y la sumativa provee

oportunidades de retroalimentación.

Durante la fase de análisis, como diseñadores de nuestro propio material, podemos conseguir un claro entendimiento de la brecha existente entre los resultados o conductas deseadas y las habilidades y conocimientos de la audiencia. Durante la siguiente fase -el diseño- indicamos los objetivos específicos de aprendizaje, los instrumentos de evaluación, los ejercicios y el contenido. En el siguiente paso -el desarrollo- llevamos a cabo la creación de nuestro material, el cual, una vez creado, es entregado a los estudiantes. A partir de ese momento comienza la fase de “implementación”. Por último, después de ponerlo a prueba con el grupo específico de estudiantes, evaluamos la efectividad de dicho material.

De esta manera, habiendo presentado en capítulos anteriores el análisis de las variables, el objetivo que perseguimos con nuestra propuesta y su justificación, en los siguientes apartados plantearemos el diseño y el desarrollo de la aventura. Luego haremos referencia a la fase de implementación de la misma, la cual abarca la totalidad de la primera historia (“En el Aeropuerto”) y una parte de la segunda (“En la casa de la familia”). Por último, presentaremos los resultados de la evaluación del material.

5.2. Diseño de la aventura

En esta fase establecemos el objetivo de nuestra aventura, el género, la herramienta, los contenidos y la estructura de la misma. Una vez definidos estos aspectos, presentamos la herramienta que nos permitirá llevar a cabo el desarrollo de la aventura.

5.2.1. Objetivo y Género

El objetivo que nos proponemos con esta aventura es, de manera interactiva, facilitar el aprendizaje de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos del español como lengua extranjera.

La aventura corresponde al género ficción narrativa ya que se ofrece un universo posible y una serie de personajes. El usuario tiene la capacidad de escoger trayectorias, definir o asumir personajes, explorar mundos y, eventualmente, participar en la trama resolviendo problemas o superando obstáculos.

5.2.2. Descripción de los Contenidos

Los contenidos que vamos a desarrollar son de tipo pragmalingüístico y socipragmático. Para ello, hemos seguido los lineamientos ofrecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para el nivel inicial A2:

Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los escritores que exponen las funciones sociales como, por ejemplo: sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y prepara una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. (...) es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes (...); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos. (Consejo de Europa, 2002)

De esta manera, tomando este marco de referencia, seleccionamos las siguientes funciones comunicativas:

- Saludar
- Disculparse
- Pedir información
- Agradecer
- Rechazar / Aceptar una invitación

A continuación planteamos la serie de situaciones comunicativas que formarán parte de nuestra aventura interactiva. La misma consiste en un viaje hacia Argentina con el objetivo de poner en práctica los conocimientos de español. La aventura parte de la llegada del estudiante, representado por un personaje, al Aeropuerto de Buenos Aires para, luego, encontrarse con la familia que lo hospedará durante su estadía en la ciudad. Siguiendo la estructura de las aventuras laberínticas, ante cada situación se le dará al estudiante una serie de opciones entre las que tendrá que elegir una. Esa opción lo remitirá a una nueva situación y así sucesivamente, hasta llegar a un determinado final. Así, en el siguiente apartado, presentaremos la serie de situaciones comunicativas que le permitirán al estudiante acercarse a la lengua desde una perspectiva pragmática. Incluiremos, en dichas situaciones, las funciones comunicativas seleccionadas anteriormente y las analizaremos desde la doble vertiente pragmatolingüística y sociopragmática de la lengua. Esto nos permitirá distinguir cuándo ciertas informaciones socioculturales están codificadas en la lengua y cuáles, o cómo son los mecanismos que remiten a ellas.

5.2.3. Estructura de la Aventura

5.2.3.1. Historia 1: En el aeropuerto

-Objetivos: que los estudiantes sean capaces de:

- Disculparse de forma formal.
- Saludar formalmente.
- Pedir información formal e informalmente.

-Situación 1 - En la Sala de equipajes: El personaje ha desembarcado en el aeropuerto y ya se encuentra en la sala de equipajes para retirar el suyo. Luego de ver pasar varias maletas, toma una creyendo que es la de él. Es aquí donde se produce el primer conflicto, pues un Señor le reclama la maleta.

Diálogo 1: Entre el joven y un Señor

Ante la equivocación del joven, un Señor muy formal se acerca y llama su atención diciéndole que esa es su maleta: “Disculpa, pero creo que esa es mi maleta”

Opciones:

1. “No, es mía” (El joven está convencido de que es su maleta. Pero su intervención no es la más adecuada. Esta respuesta es un poco ruda y con ella muestra su falta de colaboración. Esto puede causar enojo en su interlocutor.)
2. “Discúlpame creo que estás equivocado” (El joven cree que es su maleta, pide disculpas y resalta la equivocación de su interlocutor. Aunque esta intervención no es tan ruda como la anterior y da muestras de mayor interés por colaborar, sigue siendo inadecuada, ya que falta a la formalidad.)
3. “Discúlpeme, por favor” (El joven se da cuenta de su error y pide disculpas de forma adecuada, pues se dirige con formalidad)

Al elegir la opción número uno se pone en peligro la comunicación, ya que en español generalmente no somos tan directos para hacer notar a nuestro interlocutor que está equivocado, más bien apelamos al “Creo que ...”, “Me parece que...” como estrategia de cortesía para mitigar nuestra expresión. De acuerdo con la teoría de Brown y Levinson, tratamos de no dañar la imagen ajena y salvaguardar la propia.

Si el estudiante elige la opción número uno el Señor reacciona con un tono un poco molesto y le dice: “¿Por qué no lees el nombre en la maleta?”. Al leer el nombre el personaje cae en la cuenta de que no es su maleta y de que la suya no está en la cinta. Esta situación deriva en nuevas opciones:

1. Le das la maleta.
2. Le dices: “Discúlpame por favor y le das la maleta”.
3. Buscas el mostrador de reclamaciones

En la opción uno el hablante sólo le da la maleta a su interlocutor sin disculparse, ni aceptar que se ha equivocado. Ante esto el Señor responde con tono de enfado “Gracias”

Este “Gracias”, junto con el tono de enfado es evidentemente una ironía, ya que el Señor en realidad no quiere agradecer , sino hacer notar a su interlocutor que ha cometido un error y que ha sido muy descortés. El tono empleado es el elemento extralingüístico que llevaría a inferir que no se trata de un agradecimiento, sino que se trata de un llamado de atención para obtener una disculpa.

Así, ante esta intervención del Señor se presentan nuevas opciones:

1. De nada
2. ¡Oh! Discúlpeme, por favor

Si el estudiante elige la opción 1 el Señor se enfada un poco más, pues es posible que crea que se está burlando de él, ya que lo que espera es que el joven caiga en la cuenta de su error y se disculpe. Al elegir esta opción nos damos cuenta de que no se llevó a cabo la inferencia adecuada, porque tanto hablante como oyente no comparten los mismos presupuestos culturales. De esta manera la comunicación no se ha desarrollado en buenos términos y queda dañada la imagen pública propia de la que hablábamos anteriormente.

Siguiendo la ruta elegida, el Diálogo 1 se desarrollaría de la siguiente manera:

Señor: -Disculpa, pero creo que esa es mi maleta.

Joven: -No, es mía.

Señor: -¿Por qué no lees el nombre en la maleta? (enfadado)

Joven: (Se da cuenta de su error. No dice nada y le da la maleta)

Señor: -Gracias (enfadado)

Joven: -De nada

Señor: (Se enfada más todavía)

Joven: (No comprende el enojo de su interlocutor)

Como es posible observar, la comunicación no ha llegado a buen término. Ante esta situación, y con la intención de que el estudiante advierta completamente que está en presencia de una ironía, ofrecemos un enlace que conduce a la explicación de la misma.

Situación 2: Frente al mostrador de reclamaciones

Finalmente, el joven se desentiende del diálogo con el Señor y se dirige en busca del mostrador de reclamaciones con el afán de encontrar su maleta. Así, encontramos a nuestro personaje frente a una nueva situación y a una nueva función comunicativa: “Saludar”

-Diálogo entre el joven y la Señorita que atiende el mostrador de reclamaciones:

Joven: -¡Buenas tardes!

Señorita: -Sí, ¡Buenas tardes!

Joven: - No encuentro mi maleta.

Señorita: - ¡Cómo es tu maleta?

A partir de aquí se presentan las opciones:

1. Es grande y de color azul.
2. Es mediana y de color verde.

Aquí llegamos al final de la aventura en el Aeropuerto. La elección de una u otra descripción llevará a nuestro personaje a encontrar la maleta o no.

Ese podría ser un camino en la historia. Ahora bien, el alumno tiene la posibilidad de volver a comenzar la historia y elegir otro camino. Volvamos entonces a las opciones iniciales:

1. “No, es mía” (El joven está convencido de que es su maleta. Pero su intervención no es la más adecuada. Esta respuesta es un poco ruda y con ella muestra su falta de colaboración. Esto puede causar enojo en su interlocutor.)
2. “Discúlpame creo que estás equivocado” (El joven cree que es su maleta, pide disculpas y resalta la equivocación de su interlocutor. Aunque esta intervención no es tan ruda como la anterior y da muestras de mayor interés por colaborar, sigue siendo inadecuada, ya que falta a la formalidad.)
3. “Discúlpeme, por favor” (El joven se da cuenta de su error y pide disculpas de forma adecuada, pues se dirige con formalidad)

Si el estudiante decide tomar el camino que le indica la opción número 2, conseguirá la siguiente reacción de su interlocutor: -“No me tutee, por favor”, con un tono un poco molesto. Para marcar la distancia su interlocutor usa la forma correspondiente a Usted. Ante esta intervención nuestro personaje se ve ante dos nuevas opciones para elegir:

1. No entiendo (El personaje no entiende a qué se refiere su interlocutor con esa expresión)
2. Discúlpeme, por favor (El personaje ha entendido muy bien qué le ha querido decir su interlocutor y se disculpa)

La opción número 1 lo llevará a que su interlocutor le explique qué quiere decir con “No me tutee, po favor”. Así, el estudiante podrá aprender que tutear es el uso de las formas de “tú” que corresponde al tratamiento informal.

Luego, el siguiente paso es buscar el mostrador de reclamaciones.

Con la opción número 2 nuestro personaje obtiene una respuesta favorable por parte de su interlocutor “Está bien, no te preocupes”. Así continúa su camino y se le presentan nuevas opciones:

1. Le das la maleta.

2. Le dices: “Discúlpeme, por favor” y le das la maleta.
3. Buscas el mostrador de reclamaciones.

El camino al que conducen la opción número 1 y 3 ya es conocido, por lo que probaremos con la opción número 2. Al ser una expresión adecuada, su interlocutor le responde satisfactoriamente y nuestro personaje sólo tiene que preocuparse por encontrar el mostrador de reclamaciones. Pero no sabe dónde está, un nuevo problema que deberá resolver. Entonces aparecen las nuevas rutas a seguir:

1. Le preguntas al guardia
2. Le preguntas a una chica muy guapa.

La opción número 1 lleva a nuestro personaje a entablar un diálogo con otro personaje, el guardia. La única característica que se da de este personaje es que no es muy joven. Para dirigirse a este nuevo personaje, se presentan dos opciones:

1. ¡Oiga, Buenas tardes! ¿Sabe dónde está el mostrador de reclamaciones?
2. ¡Oye, Hola! ¿Sabes dónde está la oficina de reclamaciones?

El camino adecuado es el que indica la opción número 1. De esta manera nuestro personaje no tiene ningún inconveniente, recibe la indicación del guardia y va en busca del mostrador de reclamaciones.

La siguiente opción, si bien no es la más adecuada, pues no respeta las reglas de formalidad al dirigirse a una persona mayor, es aceptada por el guardia, quien le muestra el camino hacia la oficina de reclamaciones. En la aventura se le aclara al estudiante que su respuesta es un poco informal, sin embargo se le intenta demostrar que en algunas situaciones no afecta las relaciones con el interlocutor.

Si el alumno desea comenzar de nuevo, todavía le quedan distintos caminos. Así si decide tomar la opción “Le preguntas a una chica muy guapa.” se encuentra ante la siguiente situación:

Joven: ¡Hola! ¿Sabes donde está el mostrador de reclamaciones?

Chica: Pues no sé, pregúntale al guardia.

Ante el desconocimiento de la chica el siguiente paso es preguntar al guardia. De esta manera se vuelve a la situación anterior.

Por último, con el fin de distinguir los aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos, dividimos las distintas situaciones con sus correspondientes funciones comunicativas:

Función comunicativa: “Pedir Disculpas”

Dimensión Pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>Discúlpa(me): -Forma léxica para expresar disculpas de manera informal</p> <p>-me: pronombre pospuesto de persona que hace referencia al hablante (yo)</p> <p>Discúlpe(me), por favor:</p> <p>-Disculpe: Forma léxica para expresar disculpas de manera formal.</p> <p>-me: pronombre pospuesto de persona que hace referencia al hablante (yo)</p> <p>-por favor: marca lingüística que se utiliza en este caso para expresar mayor amabilidad . Indica cortesía.</p>	<p>- Cuando se cae en la cuenta de que se ha cometido un error, se pide disculpas.</p> <p>-También se pide disculpas cuando se trata de advertir al otro de que ha caído en un error. En este caso sirve como un atenuante para no perjudicar las relaciones con el interlocutor.</p> <p>- La formalidad e informalidad se usa en situaciones en la que se da la siguiente estructura: + edad, + jerarquía habla de tú al - edad - jerarquía; nunca al revés.</p>

Función comunicativa: “Dar las gracias”

Dimensión Pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>- Gracias:</p> <p>Forma lingüística convencionalizada, utilizada para agradecer.</p> <p>-Tono de enfado: constituye una marca de la ironía al dar las gracias. En realidad el hablante no tiene intención de agradecer, sino de llamar la atención de su interlocutor.</p>	<p>-Damos las gracias cuando recibimos algo.</p>

Función comunicativa: “Saludar”

Dimensión Pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>¡Buenas tardes!</p> <p>Forma lingüística convencionalizada para saludar. A diferencia de Hola , Buenos días / Buenas tardes / Buenas Noches marcan mayor distancia social.</p>	<p>-Saludamos cuando llegamos o entramos a algún sitio.</p>

5.2.3.2. Historia 2: En casa de la familia

En esta historia nuestro personaje tendrá la oportunidad de vivir con una familia hispana. Tendrá que presentarse, aceptar/rechazar una invitación, etc. Para hacer más personalizada la actividad el estudiante tiene la oportunidad de escribir su nombre antes de empezar. Esto permitirá que cuando tenga que presentarse aparezca su nombre dentro de la aventura.

-Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- -Presentarse
- Aceptar o rechazar una invitación

- Pedir información
- Diferenciar el uso de “vos” y “tú”.

Situación 1: Encuentro con la familia

Nuestro personaje ya está en Argentina, está saliendo del Aeropuerto y va a encontrarse con la familia que lo hospedará durante su estadía. Alguien de la familia vendrá a buscarlo, pero no sabe quién. Ante esta situación tendrá que pensar en las siguientes opciones:

1. Alberto, el padre de la familia
2. Carmen, la madre de la familia
3. Cecilia, la hija.
4. Pablo, el hijo

La opción número 1 es la que le permitirá continuar la historia. Una vez seleccionada esa opción, nuestro personaje se encuentra con el primer integrante de la familia, Alberto, el padre. Éste se presenta a nuestro personaje diciendo: -“Hola me llamo Alberto, mucho gusto” Las opciones para responder a esta presentación son:

1. Hola, me llamo ...
2. Hola me llamo ... Encantado/a.

Si el estudiante se decide por la primera opción podrá constatar que no es inadecuada, pero que para que su presentación sea perfecta sería mejor agregar “encantado / encantada”, pues cumpliría con formas ya establecidas en nuestra cultura para la presentación. Así, pues, la segunda opción se presenta como la más adecuada.

Ambas opciones le permiten continuar la historia en la casa de la familia. Ahora a nuestro personaje se le pregunta a quién de los miembros de la familia quiere conocer primero:

1. A Carmen
2. A Cecilia
3. A Pablo

La opción 1 lo lleva a conocer a la madre de la familia: Carmen. Ella tiene 50 años, es periodista y todos los días va a la ciudad a trabajar. Entonces le propone: ¿Por qué no venís conmigo? Las opciones para esta situación son las siguientes:

1. ¡Sí! ¡Buena idea! (Es una buena oportunidad para empezar a conocer Buenos Aires)
2. Gracias, pero todavía estoy muy cansado/a por el viaje.
3. ¿Por qué dice “venís” y no “vienes”?

De esta manera, la primera opción lo conduce hacia la ciudad. Allí Carmen tiene que hacer una entrevista a un jugador de fútbol muy famoso. Entonces Carmen le pregunta:

1. ¿Querés conocer al jugador de fútbol?
2. ¿Querés caminar un poco por la ciudad?

Si elige la opción número 1 nuestro personaje podrá conocer al jugador de fútbol e incluso tendrá la posibilidad, a través de un enlace, de leer una entrevista sobre él. Allí terminaría esta primera ruta.

La opción número 2 lo conduce hacia el centro de la ciudad. Una vez allí se le pregunta al personaje ¿A dónde quieres ir? Ante esta pregunta las opciones son:

1. Al Café Tortoni para tomar un rico Café y ver un espectáculo de Tango.
2. Al Barrio de la Boca para ver sus coloridas casitas.

La opción número 1 lo pone en una nueva encrucijada: quiere ir al Café Tortoni, pero no sabe cómo llegar. Ante esta situación se presentan las siguientes opciones:

1. Preguntas en la Oficina de Información Turística.
2. Preguntas a alguien por la calle

De la primera opción se derivan dos maneras de pedir información:

1. ¡Buenas tardes! Quería saber cómo llegar al Café Tortoni
2. ¡Buenas tardes! Quiero ir al Café Tortoni, pero no sé cómo llegar.

Ambas opciones son una buena forma de pedir información para llegar a algún lugar. De esta manera nuestro personaje recibe la información requerida y puede continuar su camino. En el último tramo, un enlace le permite ir a la página del Café Tortoni y allí termina el recorrido.

Si por el contrario, nuestro personaje decide preguntar al alguien por la calle, tras aprender la forma de llamar la atención de una persona para poder preguntarle, se encuentra con un inconveniente, esta persona es un turista también. Así, la siguiente opción será ir a la Oficina de Información Turística.

Lo mismo sucede si el personaje decide ir al Barrio de la Boca, sólo que al final del recorrido, a través de un enlace, podrá leer información acerca del Barrio de la Boca.

Si volvemos a las opciones que le presenta Carmen y nuestro personaje decide optar por la número 2, aprenderá a rechazar una invitación. Por su parte la opción 3 le ofrece la posibilidad de aprender la forma verbal que se usa para la segunda persona del singular (vos) en Argentina. Luego, el personaje podrá volver a las opciones anteriores y tendrá que decidir si quedarse en casa o ir a la ciudad.

Las nuevas funciones comunicativas que se practican en esta pequeña historia son las siguientes:

Función comunicativa: “Rechazar una invitación”

Dimensión pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>Gracias, pero estoy muy cansado por el viaje.</p> <p>-Gracias: fórmula de agradecimiento</p> <p>-pero estoy muy cansado: el “pero” introduce la justificación y sirve como mitigador de la misma.</p>	<p>-Cuando rechazamos una invitación es necesario dar una justificación o una explicación. No podemos decir simplemente “no”.</p>

Función comunicativa: “Pedir información”

Dimensión pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>-¡Buenas tardes! Quería saber cómo llegar al Café Tortoni.</p> <p>-¡Buenas tardes! Quiero saber cómo llegar al Café Tortoni.</p> <p>-¡Buenas tardes!: forma convencionalizada para saludar. En este caso indica, también, apertura de diálogo.</p> <p>-Quería/ Quiero: ambas formas se utilizan para hacer un pedido. Sin embargo, el uso del verbo en Pretérito Imperfecto de Indicativo sirve para mitigar el pedido.</p>	<p>-Preferentemente, cuando pedimos algo en algún sitio utilizamos la forma del Pretérito Imperfecto de Indicativo para que no resulte una imposición. Sin embargo, debido a que es un sitio (oficina de Información, tiendas, etc.) en el que tienen la obligación de darnoslo, podemos utilizar la forma del Presente de Indicativo.</p>

5.2.4. Herramienta

Existen diferentes herramientas que permiten la implementación de las aventuras interactivas para su disponibilidad en formato electrónico. Al ser

uno de los objetivos de esta investigación que se pueda acceder al material desde cualquier sitio, es decir, que nuestros estudiantes puedan trabajar con ella desde su casa o desde cualquier otro sitio en donde tengan acceso a Internet, nos hemos basado en HTML como implementación de hipertexto para Internet. Es así que existen diferentes formas para desarrollar documentos HTML, partiendo desde un simple editor de texto que permite escribir el código HTML directamente, hasta herramientas gráficas de diseño web. Sin embargo, todas estas herramientas tienen como objetivo diseñar sitios de carácter general para Internet. Es por esto que para nuestro propósito específico y para una primera implementación hemos decidido utilizar una herramienta de autor.

Conviene recordar que entendemos por herramientas de autor “aquellas que permiten, mediante un proceso más o menos complejo de compilado, la generación de un programa que funciona independientemente del software que la generó”. (Gómez Villa, 2002) Creemos que estas herramientas nos ofrecen la posibilidad de crear materiales interactivos de carácter complementario. Esto significa que podemos elaborar ejercicios que suplan las necesidades de nuestros alumnos a medida que éstas vayan surgiendo o bien adaptar un programa en función del progreso de nuestros alumnos. Relacionar palabras, incluir cuestionarios y marcadores que evalúen los conocimientos alcanzados, activar animaciones y vídeos explicativos, incorporar sonido y lenguaje hablado, etc. son algunas ejemplos de acciones que nos permiten realizar las herramientas de autor para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. Además, al ser los propios profesores los que creamos el material, podemos adaptar algunos contenidos de los libros de texto, que muchas veces no se ajustan a nuestra realidad educativa y, así, crear actividades que sirvan para el repaso, la ampliación y la consolidación de esos contenidos.

La herramienta de autor que hemos utilizado en una primera implementación es Quandary. Ésta es una aplicación de computadora, de distribución gratuita y producida por Stewart Arneil y Martin Holmes¹. Los mismos auto-

¹Quandary puede ser descargado desde la siguiente dirección de Internet: <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>

res especifican que se trata de una aplicación usada para crear “action mazes” para la Web. Básicamente, un ejercicio en Quandary consiste en un largo número de puntos de decisión, como si fueran nodos en un árbol. Cada punto de decisión representa una situación en la “aventura”, o una posición en el maze. El usuario lee la información en el punto de decisión y luego elige de una serie de opciones de acción clickeando en el link. Cada vez que el usuario hace una elección se mueve a otro punto de decisión y se enfrenta a una nueva situación. De esta forma el usuario se mueve a través de la aventura y, eventualmente, puede encontrar una solución o fin. Así, usando esta herramienta, nuestra tarea consiste en crear la serie de puntos de decisión y vincularlos entre sí.

Si bien Quandary es una herramienta de autor que permite específicamente crear mazes, ha sido desarrollado básicamente para aventuras de texto, en las que se puede introducir imágenes, vídeos, sonidos, etc. Sin embargo la creación de este material multimedia debe hacerse con otro tipo de herramientas.

5.3. Desarrollo del material

Una vez decidido el contenido y elaborado el esquema que tendrá nuestra aventura, mostraremos su implementación a través de Quandary:

Abrimos la ventana de Quandary y el primer paso es colocar, en el casillero correspondiente, el título general que tendrá nuestra historia: “En el Aeropuerto” o “En casa de mi familia”. Luego, colocamos el título correspondiente al punto de decisión, que será el título de nuestra primera situación y, en el espacio siguiente, escribimos la descripción de ese primer punto de decisión. Además la herramienta nos permite introducir, aquí, imágenes o animaciones. Podemos observar una imagen general de la ventana de trabajo de Quandary en la Figura 5.1

El siguiente paso consiste en agregar los nodos que serán las opciones que acompañarán a esta primera situación y que, a su vez, serán enlazados a diferentes y nuevos puntos de decisión. Para agregar estos nodos es necesario

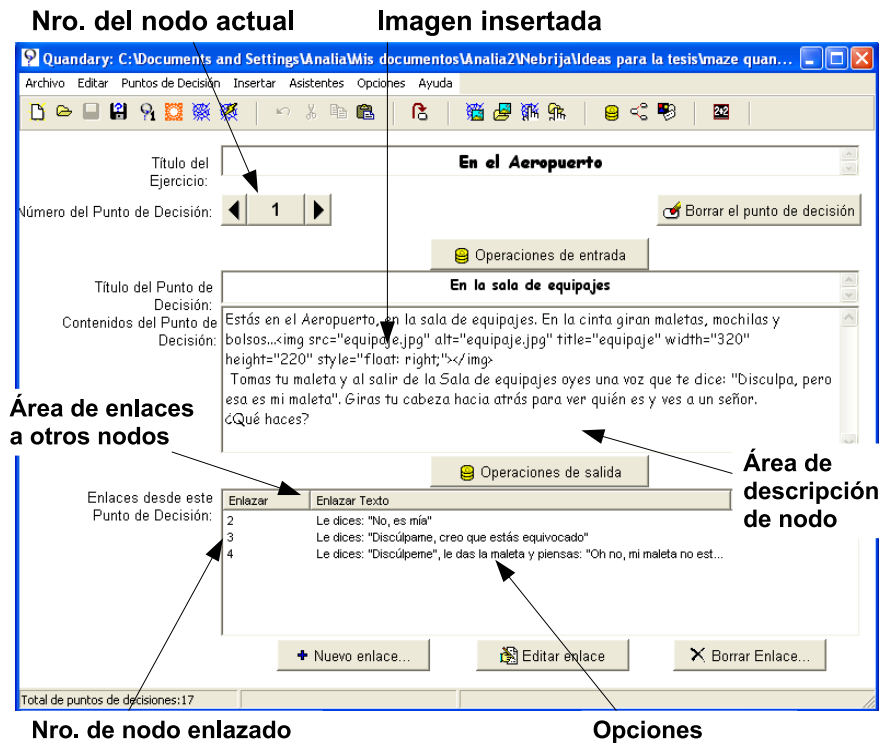


Figura 5.1: Pantalla principal de Quandary, en la que se editan los puntos de decisión pinchar en el botón “Nuevo enlace”. Una vez hecho esto, se desplegará una ventana como la que muestra la Figura 5.2

En el casillero “Enlaza al Punto de decisión” es posible desplegar la lista de puntos de decisión. Se puede seleccionar una y establecer el enlace (ver Figura 5.3).

También es posible crear un nuevo punto de decisión, para ello selecciona-

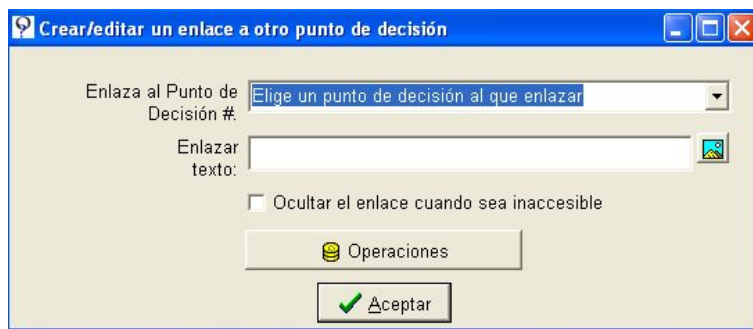


Figura 5.2: Pantalla de Quandary, en la que se crea un enlace a otro punto de decisión

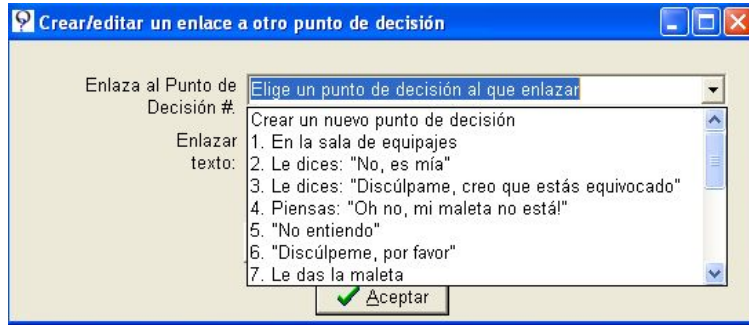


Figura 5.3: Menú desplegable que muestra los puntos de decisión disponibles

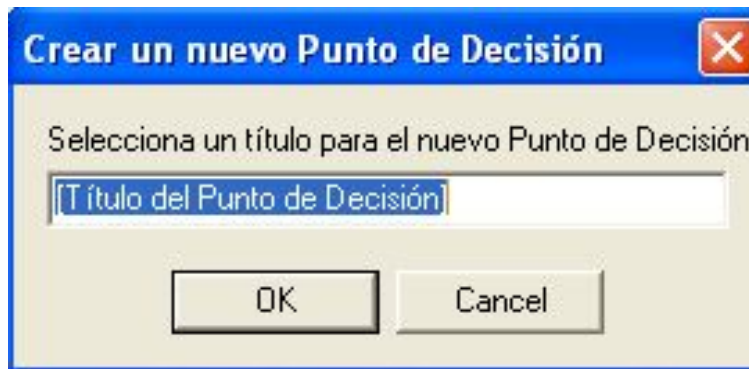


Figura 5.4: Ventana de creación de un punto de decisión

mos la opción “Crear un nuevo punto de decisión” que aparece desplegada en la lista anterior. Una vez seleccionada se abrirá una nueva ventana de diálogo como la que aparece en la Figura 5.4

De esta forma introducimos el título del nuevo punto de decisión, hacemos click en OK y se habrá creado nuestro nuevo punto de decisión. Éste aparecerá en la pantalla “Crear/editar un nuevo enlace a otro punto de decisión”, presionamos OK y volvemos a la primera pantalla en la que aparecerá agregado el nuevo nodo. De la misma forma hacemos con cada nodo que queremos introducir.

Para pasar al siguiente punto de decisión tenemos que presionar la flecha que indica hacia adelante, como se muestra en la Figura 5.5.

En la siguiente pantalla, que se muestra en la Figura 5.6, veremos el segundo punto de decisión.

Ya tenemos nuestro segundo punto de decisión, creado anteriormente. Ahora nuevamente escribimos el contenido para este punto de decisión e, incluso,

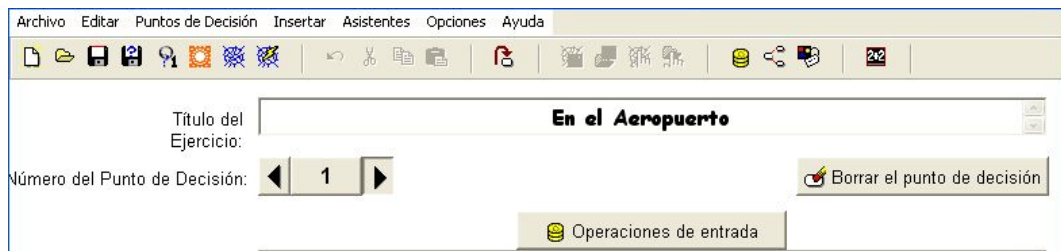


Figura 5.5: Pasando al siguiente punto de decisión

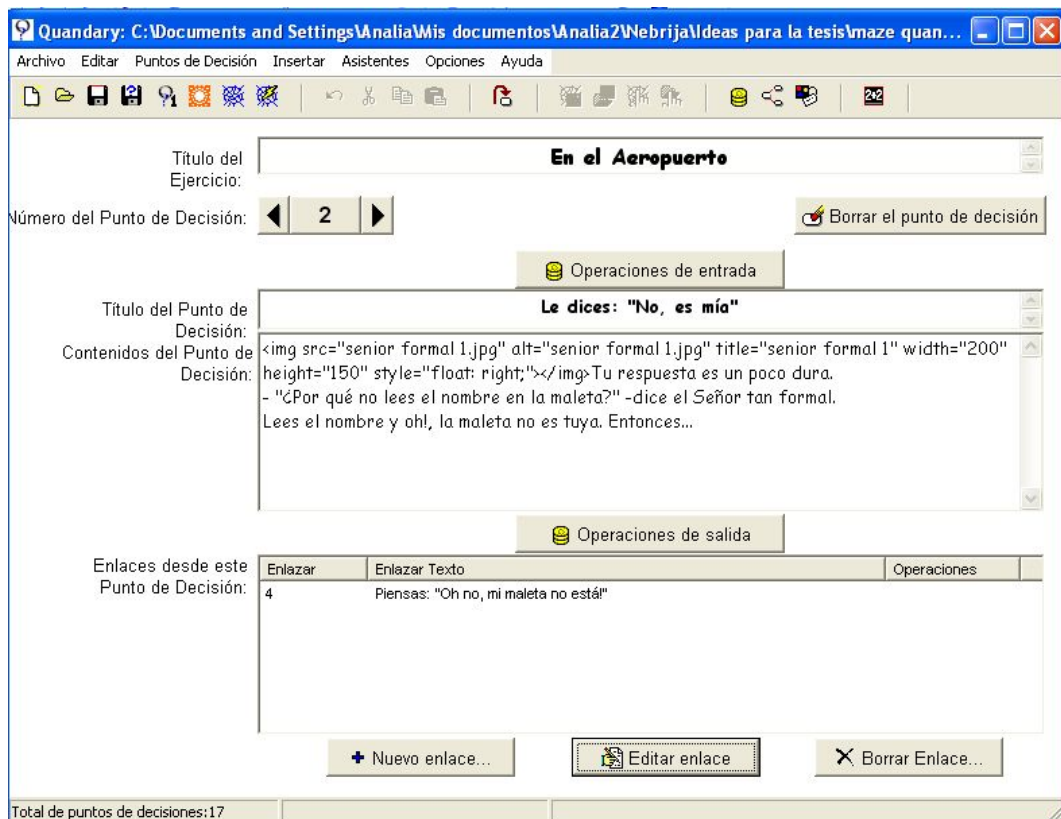


Figura 5.6: Segundo punto de decisión

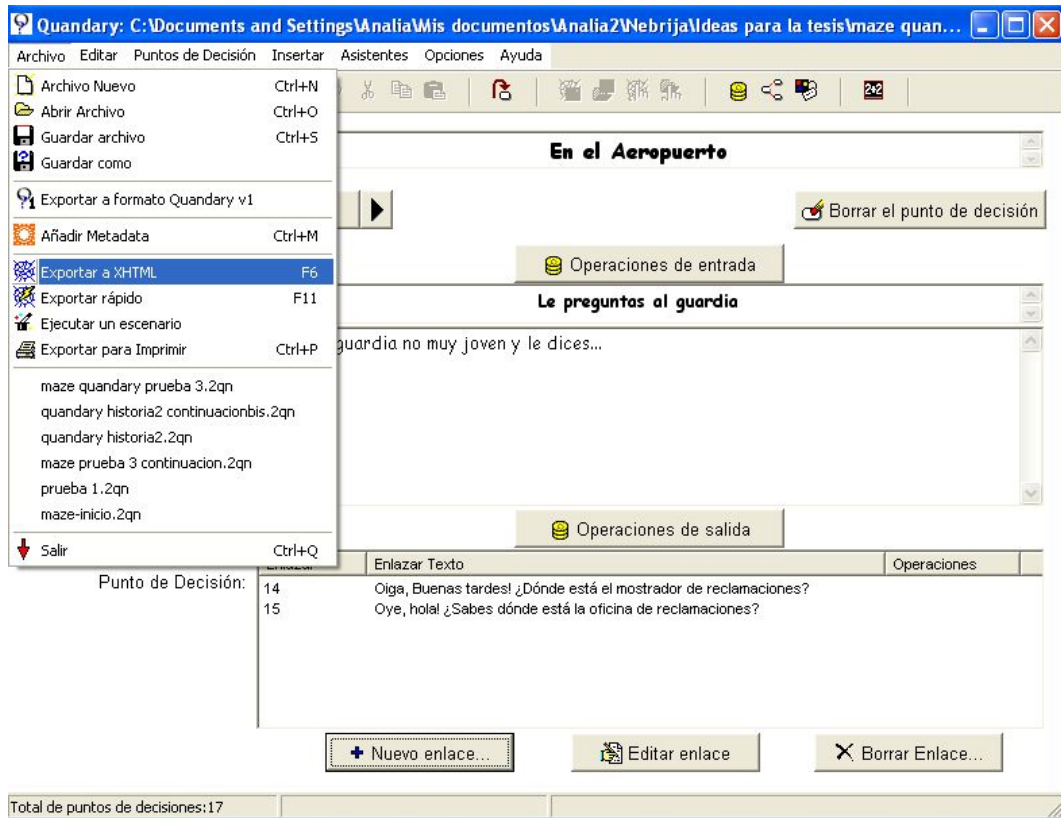


Figura 5.7: Exportando la actividad para su uso en Internet

incluimos una imagen. Luego procedemos a enlazar los nuevos puntos de decisión, como se explicó anteriormente y, así, hasta completar todos los nodos y puntos de decisión deseados.

Una vez creados todos los puntos de decisión, podemos exportar nuestra actividad a formato HTML, como se muestra en la siguiente pantalla (ver Figura 5.7). Así, en Archivo, presionamos la opción "Exportar a HTML" y la grabamos en un directorio.

Una vez grabada nuestra actividad en formato HTML, se abrirá el dialogo de exportación que se muestra en la Figura 5.8.

Como podemos ver en esta ventana, la opción "Ver el ejercicio en mi ordenador", nos permite ver nuestra actividad directamente en nuestro navegador. En la Figura 5.9 se puede ver una imagen de la primera versión que obtuvimos.

Sólo hace falta presionar el botón "empezar" para iniciar la actividad. La siguiente pantalla (ver Figura 5.10) muestra la primera situación de nuestra actividad.

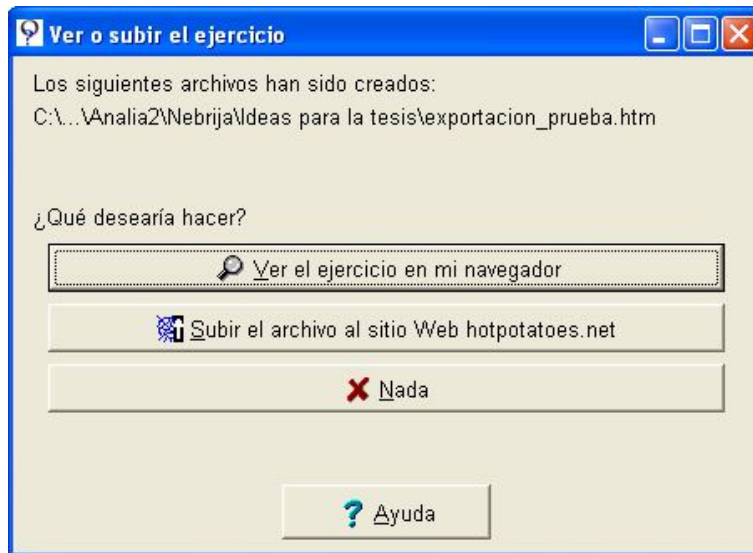


Figura 5.8: Pantalla de diálogo que permite ver el ejercicio en el navegador

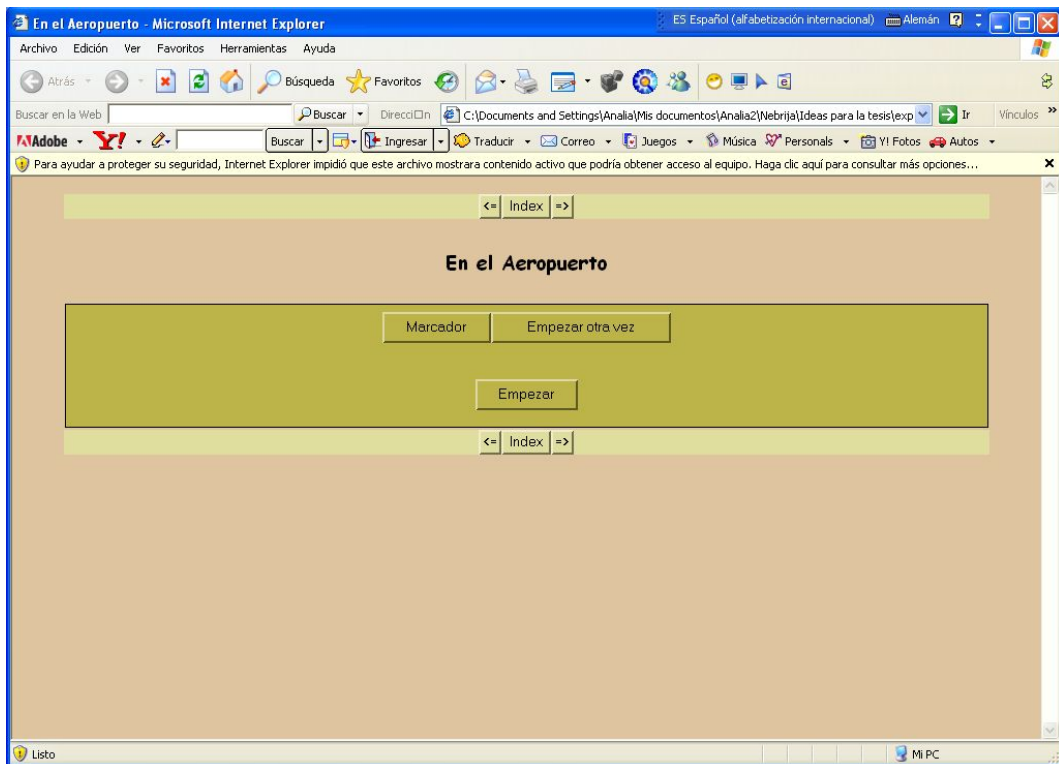


Figura 5.9: Presentación del resultado en el navegador

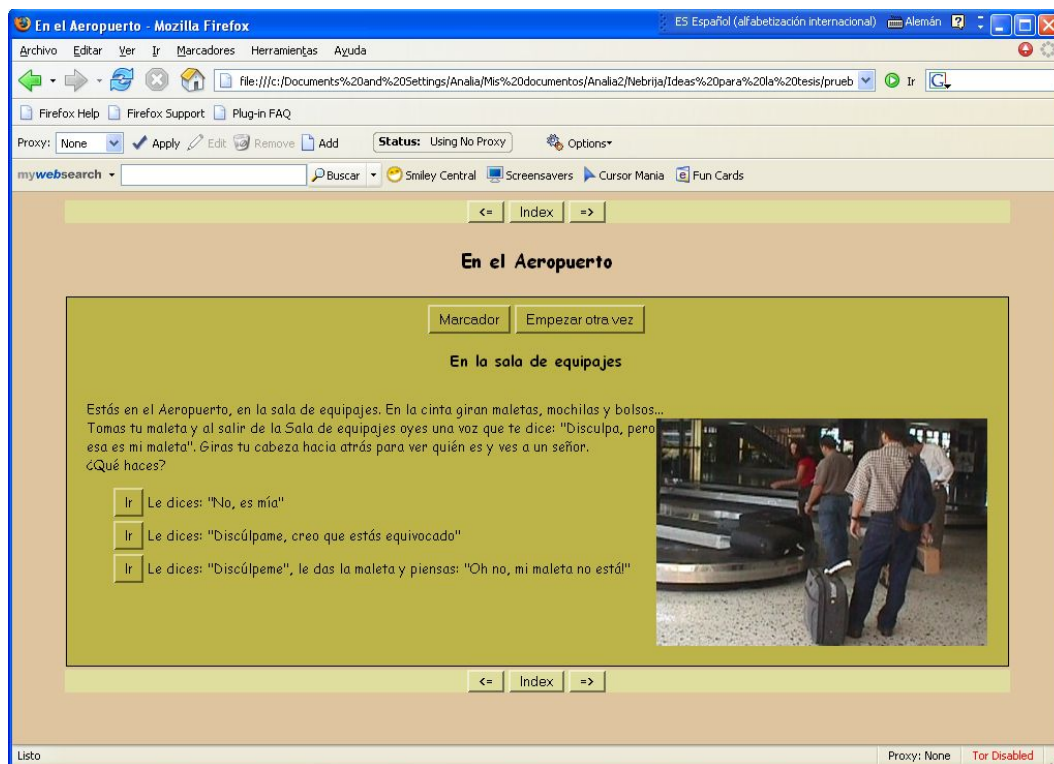


Figura 5.10: Primera situación de la aplicación

De esta manera, vemos cómo se presenta el primer punto de decisión, se describe una situación y luego se presentan las opciones de las que el estudiante tiene la posibilidad de elegir una para continuar la historia.

Ahora bien, para poder presentarla a nuestros alumnos se hace necesario subir la actividad a una página web. La misma debe desarrollar los objetivos que perseguimos y una explicación acerca del contenido de la actividad.

A continuación presentamos la portada de nuestra actividad como se muestra a través de Internet (ver Figura 5.11).

Con la intención de que resultara más atractiva y motivadora para los estudiantes modificamos los colores e incursionamos en el uso de Flash para introducir algunas animaciones. Esta herramienta ha sido creada con el objeto de realizar animaciones interactivas para la web. La ventaja de su uso es que nos brinda la posibilidad de crear animaciones complejas: aumentar y reducir elementos de la animación, mover de posición estos objetos sin que la animación ocupe mucho espacio en el disco de nuestro ordenador, entre otras posibilidades interesantes.

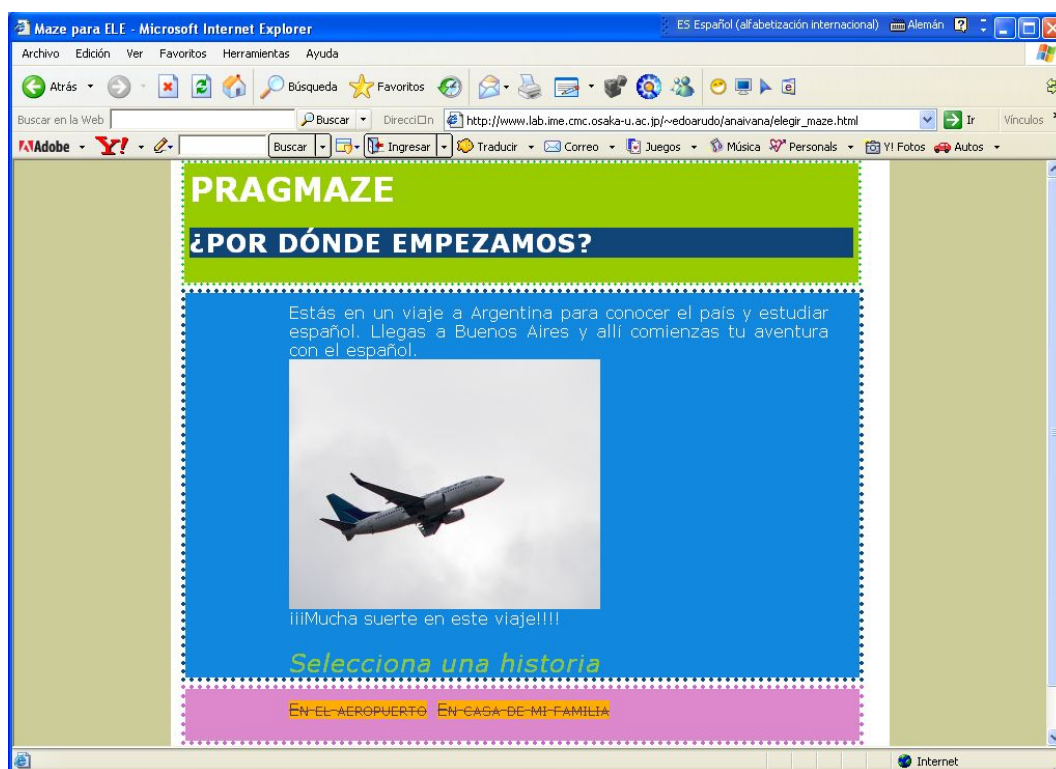


Figura 5.11: Portada de la aplicación que permite acceder a diferentes situaciones

Creemos que para el tipo de aventuras que proponemos las animaciones en Flash permitirían una mejor comprensión de la situación comunicativa, sobre todo para mostrar la información paralingüística como los gestos de los personajes. De acuerdo con el profesor Ueda (2001) "la representación gráfica es más eficaz que la explicación por medio de traducción" Además, pensamos que la introducción de imágenes o animaciones permitiría al estudiante adquirir el vocabulario realizando inferencias a partir de dichas representaciones gráficas. Sin embargo, es importante destacar que la creación del material animado requiere de mayor conocimiento de programación, lo que hace que este tipo de herramientas tenga una curva de aprendizaje más pronunciada que Quandary. En nuestro caso, hemos creado animaciones simples y las hemos insertado en la primera historia del laberinto creado en Quandary. En futuras implementaciones, esperamos incluir mayor funcionalidad en Flash y, así, enriquecer la actividad en pos de que el alumno pueda comprenderla mejor, interactuando de manera lúdica con el ordenador.

La Figura 5.12 muestra la primera escena de la Historia del Aeropuerto, en

PRAGMAZE

EN EL AEROPUERTO

Marcador

Empezar otra vez

<=

Elegir Aventura

=>

En la sala de equipajes

Estás en el Aeropuerto, en la sala de equipajes. En la cinta giran maletas, mochilas y bolsos... Tomas tu maleta y al salir de la Sala de equipajes oyes una voz que te dice:



Sr. Formal: ¡Disculpe!

Giras tu cabeza hacia atrás para ver quién es y ves a un señor muy formal. ¿Qué haces?

LE DICES: "NO, ES MÍA"

LE DICES: "DISCÚLPAME, CREO QUE ESTÁS EQUIVOCADO"

LE DICES: "DISCÚLPEME", LE DAS LA MALETA Y PIENSAS: "¡OH NO, MI MALETA NO ESTÁ!"

CONCEPTO DE: ROSANA LARRAZ Y ANALIA CICHINELLI COMENTARIOS A: ANAIVANA + @ + YAHOO.CO.JP

Figura 5.12: Primera situación de la actividad, que incluye animación y un nuevo diseño gráfico

la que se ha incorporado una animación con Flash. De esta manera, nuestro estudiante puede no sólo leer la situación a la que se enfrenta, sino que también puede verla de forma animada:

5.4. Implementación de la actividad

En esta fase presentamos la aventura a nuestros estudiantes, la cual hemos incorporado al final de nuestra programación, con la intención de que sirva para reforzar aquellos contenidos que ya han sido trabajados. Asimismo, les proporcionamos las instrucciones necesarias para hacer una primera prueba y evaluarla a la luz de su interacción con el material y de su propia opinión.

En primer lugar, planteamos el objetivo de la actividad: "Practicar el uso adecuado de las siguientes funciones comunicativas: Saludar; Disculparse; Pedir información; Agradecer; Rechazar / Aceptar una invitación".

En segundo lugar, delimitamos las destrezas que intervendrán en la realización de la actividad:

Comprensión oral: a través de las explicaciones ofrecidas por la profesora y de la interacción con otros estudiantes.

Expresión oral: cada vez que el estudiante haga consultas a la profesora o a otros estudiantes.

Comprensión escrita: la realización de la actividad requiere que el estudiante comprenda mensajes escritos.

Expresión escrita: pedimos al estudiante que a medida que vaya realizando la actividad vaya tomando notas de aquello que le resulte interesante, novedoso, difícil, etc.

En tercer lugar, procedemos a la presentación de la actividad siguiendo los siguientes pasos:

- I- Situamos a los estudiantes y les decimos que con la ayuda del ordenador vamos a realizar un viaje para practicar aquellos contenidos que hemos

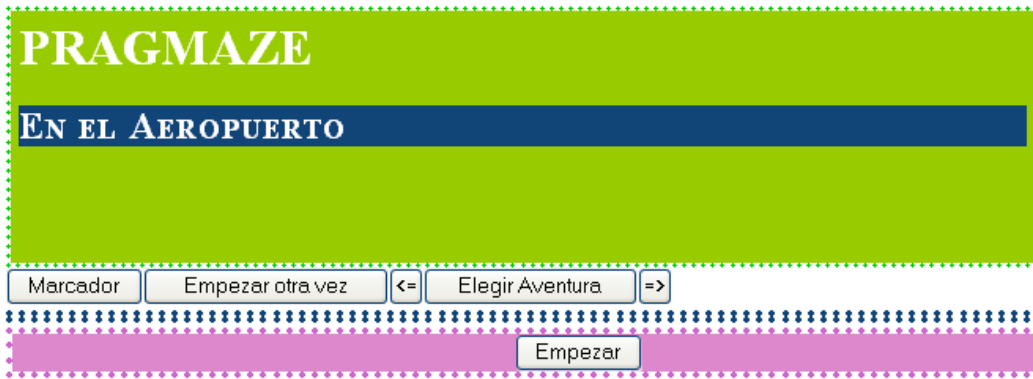


Figura 5.13: Presentación de las instrucciones con ayuda de un proyector

estado aprendiendo con la ayuda de otros recursos y materiales. Les indicamos la dirección de internet desde la que se puede acceder a nuestra aventura: www.elearning.galeon.com

II- Ayudados por un proyector, proyectamos la imagen de la portada de la actividad y procedemos a dar las instrucciones para su utilización (ver Figura 5.13).

Como es posible advertir, la portada está diseñada con colores llamativos, con la intención de enmarcar la actividad en un ambiente ameno. Una vez dentro de la portada, el estudiante podrá observar que la misma comienza con una pregunta: “¿Por dónde empezamos?” Con esta interrogación intentamos que el alumno se sienta involucrado en la resolución del problema. Con el cuadro de color azul, que ocupa el centro de la página, pretendemos situar al estudiante a través de una fotografía y de una breve explicación que sirve para introducir la historia que ofreceremos. Por otro lado, y en el mismo cuadro, proporcionamos la primera instrucción: “Selecciona una historia”. Por último, en el cuadro de



CONCEPTO DE: ROSANA LARRAZ Y ANALIA CICCHINELLI COMENTARIOS A: ANAIVANA + @ + YAHOO.CO.JP

Figura 5.14: Pantalla que muestra el menú de inicio de la actividad

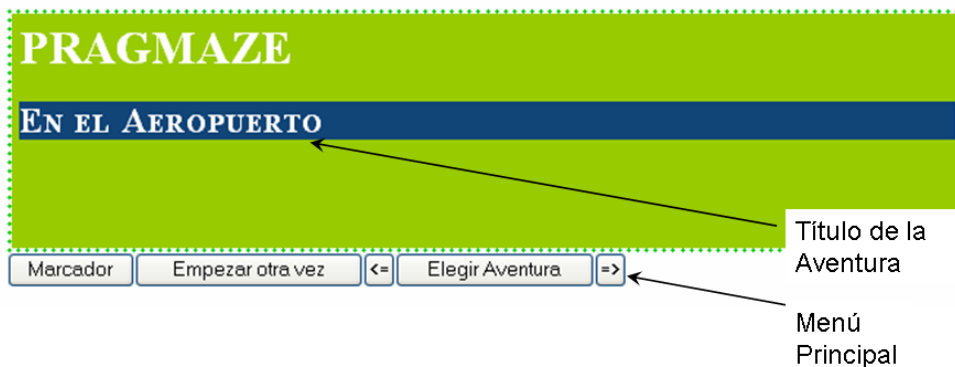


Figura 5.15: Menú principal compartido por todas las pantallas

color violeta presentamos las dos historias a elegir: “En el Aeropuerto” y “En casa de mi familia”. Ambas opciones aparecen con un tono de color contrastante para facilitar su visualización. El estudiante puede acceder a la historia elegida presionando el cursor sobre ella. De esta manera, lo remitimos a una nueva pantalla que mostrará la historia elegida (ver Figura 5.14).

Dicha pantalla presenta el menú que le permite empezar directamente con la aventura elegida o bien, volver a elegir la historia, en caso de que decida optar por la otra. El botón “empezar” lo llevará a otra pantalla que le presentará la primera situación problemática: “En la sala de equipajes”. Tanto ésta como las sucesivas pantallas presentan las siguientes características:

Un encabezado en fondo verde que posee el título general de la aventura, como se muestra en la Figura 5.15. Éste aparece, a su vez, con letras en

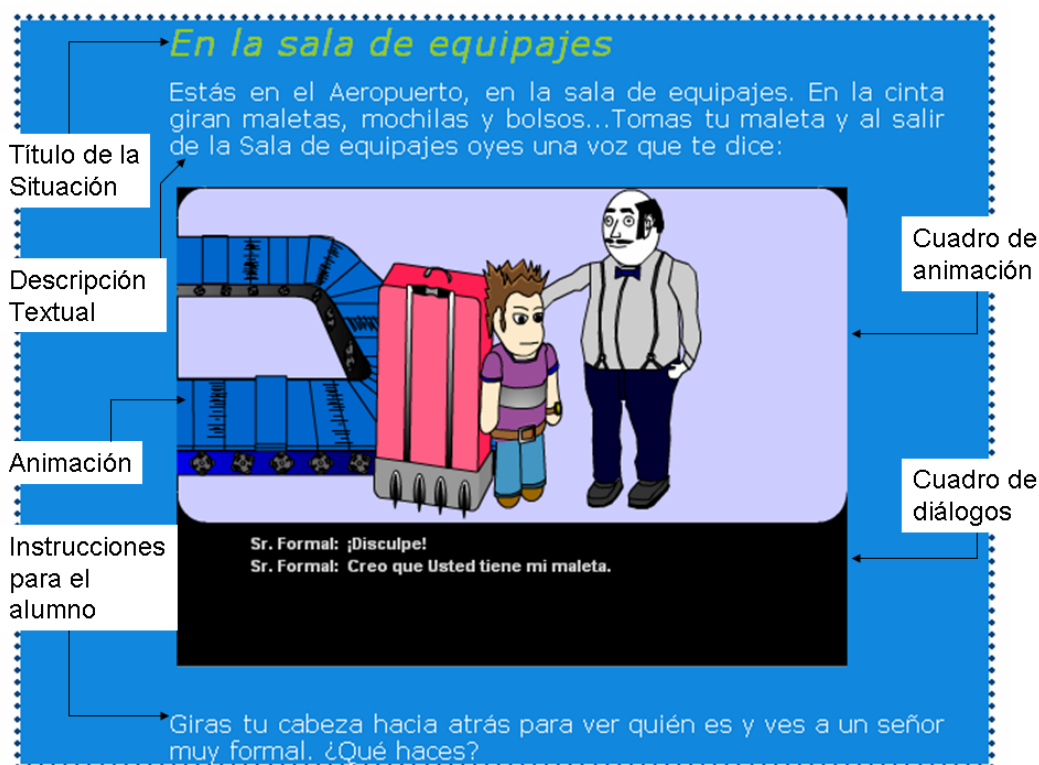


Figura 5.16: Área central con la explicación de la situación y su correspondiente animación

color blanco para contrastar con el azul del pequeño recuadro que lo contiene. Debajo del encabezado se encuentra el menú principal. El mismo, a través de unos botones, permite al usuario realizar una serie de acciones: elegir nuevamente la aventura o bien, volver a empezar la historia ya elegida. Existe un tercer botón, denominado “marcador”, que, aunque en esta actividad carece de funcionalidad, permitiría indicar puntaje en aquellas actividades que así lo requiriesen.

Un cuadro central como se muestra en la Figura 5.16. En él se presenta en letras más grandes y en color verde el título de la situación comunicativa a la que se enfrenta el estudiante. Luego, en letras un poco más pequeñas y en color blanco, le sigue la descripción textual de dicha situación. En el centro del cuadro se muestra la animación realizada en Flash. En ella aparecen los personajes que, con sus movimientos, intentan representar, de forma dinámica, la situación antes referida a través del texto. Al pie

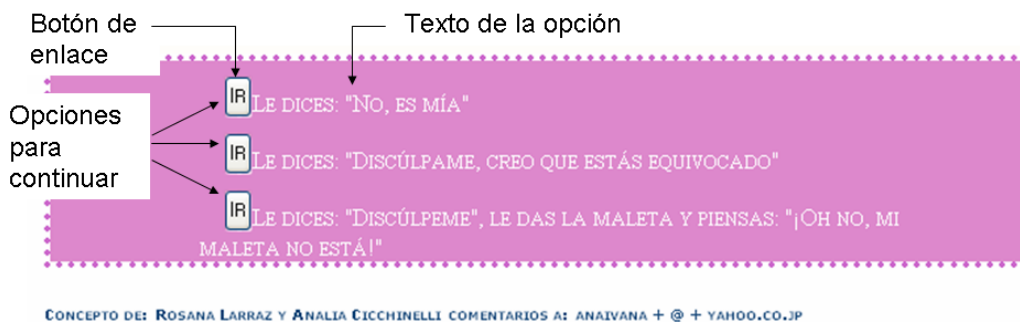


Figura 5.17: Área en la que se muestran las opciones disponibles para la situación dada

de la animación, aparece el diálogo que mantienen los personajes. Finalmente, fuera del cuadro de la animación, y dentro del cuadro general, se muestran las instrucciones que se le dan al alumno.

Una serie de opciones en un cuadro de color violeta (Figura 5.17). De esta serie de opciones el estudiante tendrá que elegir una para continuar con la historia. Cada opción está encabezada por un botón (“ir”) sobre el que el usuario pinchará para acceder a la siguiente pantalla que le mostrará el resultado de su elección.

A modo de síntesis cabe destacar que este diseño de colores se va a mantener a lo largo de toda la actividad. De esta forma, el estudiante sabrá que en la pantalla azul siempre aparecerá la explicación de la historia y sus correspondientes efectos visuales e instrucciones, mientras que en el cuadro con fondo violeta siempre apercerán las elecciones mediante las que podrá interactuar.

Las diferencias que presenta la segunda historia son las siguientes:

- Un cuadro de diálogo como el que se presenta en la Figura 5.18.

En dicho cuadro el estudiante podrá escribir su propio nombre. Hemos incluido esta utilidad con la intención de que la actividad resulte más personalizada y el estudiante se sienta verdaderamente inmerso en ella. En este sentido, por ejemplo, los personajes de la historia lo llamarán por su nombre al saludarlo.

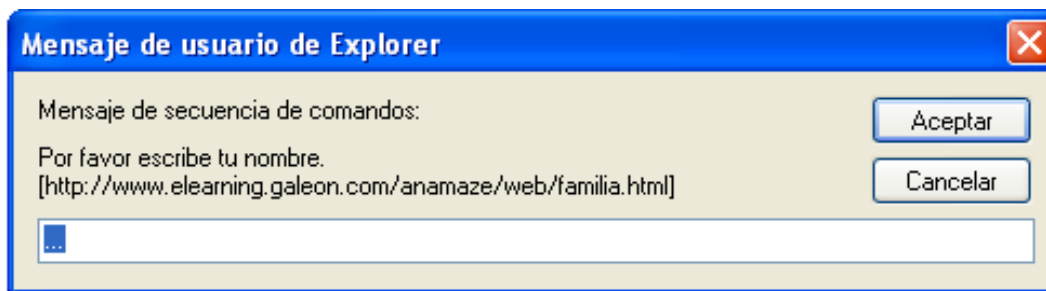


Figura 5.18: Ventana de diálogo que le permite al usuario ingresar datos

- No posee gráficos en Flash, sólo algunas imágenes estáticas.

III- Una vez explicada la utilización de la actividad, los estudiantes comienzan a realizarla.

IV- Finalmente, concluida la actividad, entregamos a los alumnos un cuestionario que nos permitirá evaluar la efectividad de la misma y proyectar mejoras con el fin de alcanzar plenamente nuestro objetivo.

5.5. Evaluación de la actividad

Para evaluar la funcionalidad de nuestra aventura interactiva elaboramos una encuesta que entregamos a nuestros estudiantes para que manifestaran su opinión (Ver el formato de encuesta en Anexo A). Al tratarse de un nivel inicial y para asegurarnos de que los estudiantes entendieran bien las preguntas, pedimos la colaboración a una de las profesoras japonesas que ofició de traductora.

Hemos dividido la encuesta en cuatro apartados con la intención de abordar los siguientes criterios:

- Diseño de la actividad:
 - Claridad del objetivo planteado
 - Interés despertado
 - Aspecto lúdico
 - Adecuación al nivel

- Comodidad al hacer la actividad
 - Utilidad para aprender enunciados en situación
 - Posibilidad de encontrarse en las situaciones planteadas
 - Preferencia por este tipo de actividades
- Contenido del material:
- Aprendizaje de palabras nuevas
 - Aprendizaje de contenidos culturales nuevos
 - Aprendizaje de expresiones nuevas
 - Importancia de aprender la lengua en contexto
- Diseño de la página:
- Aceptación general de la página web
 - Funcionalidad de la página web
 - Claridad y utilidad de las explicaciones
 - Utilidad de las imágenes o animaciones
 - Inclusión de sonido
 - Funcionalidad de los enlaces

Una vez realizadas las encuestas, hacemos el cómputo de los porcentajes obtenidos, los cuales presentamos a través de una serie de gráficos. Por razones de espacio incluimos aquí los que consideramos más relevantes para nuestro objetivo. Se puede acceder al resto en el Anexo correspondiente.

De esta manera, en cuanto a la claridad del objetivo propuesto (ver Figura 5.19), los mayores porcentajes oscilan entre el punto 4 y 5 (los más altos de nuestra escala). Entre los dos suman un 73%, lo que nos demuestra que el objetivo planteado a nuestros alumnos ha sido captado favorablemente por la mayoría.

En cuanto a la adecuación al nivel (ver Figura 5.20) también el mayor porcentaje recae en los puntos 4 y 5, que indican el mayor grado de adecuación.

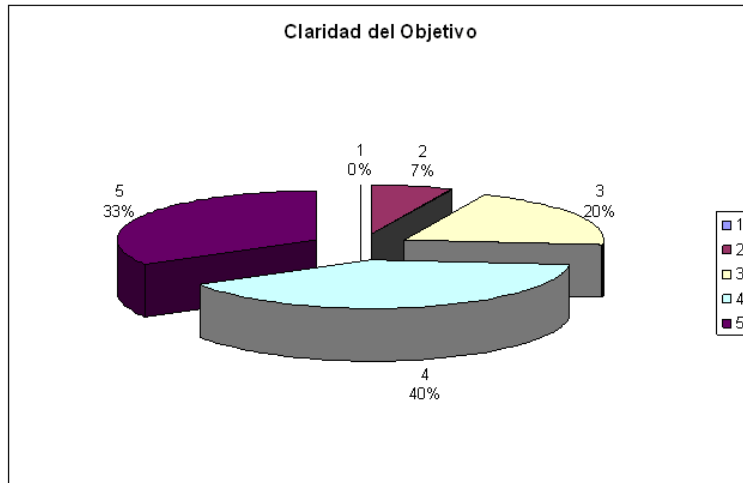


Figura 5.19:

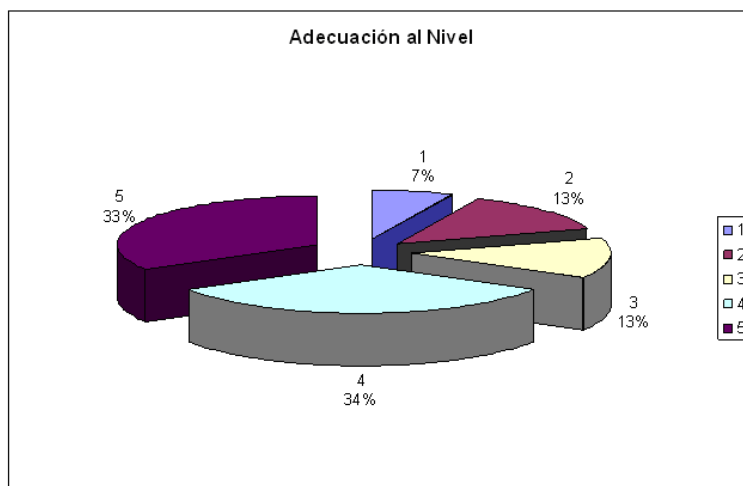


Figura 5.20:

Entre los dos puntos obtenemos el 67%. Aunque los resultados superan el 50%, una posible razón de que no sea considerado adecuado por la totalidad del alumnado puede recaer en el hecho de que la actividad ha sido presentada totalmente en español y de que muchos estudiantes necesitan recurrir a la traducción.

Acerca de si se sintieron cómodos (ver Figura 5.21) realizando la actividad, el mayor porcentaje está representado por el punto 5 (40%) que indica la máxima comodidad, seguido por el punto 3 (27%) que indica un estado intermedio y por el punto 4 (20%) que indica un estado de bastante comodidad. Sólo el 13% ha manifestado sentirse más o menos cómodo.

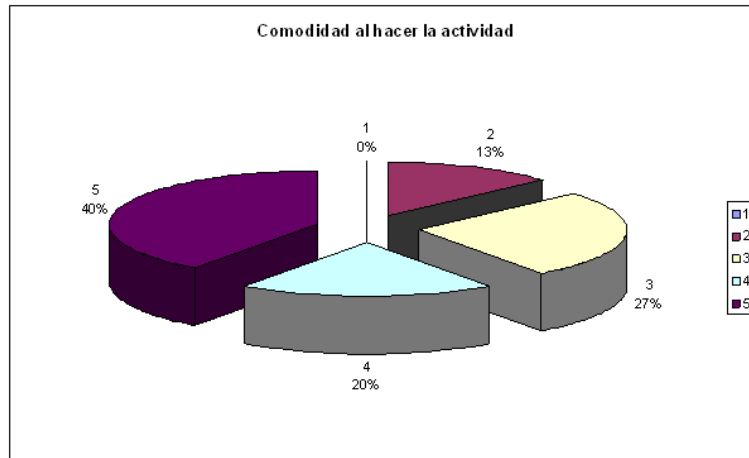


Figura 5.21:

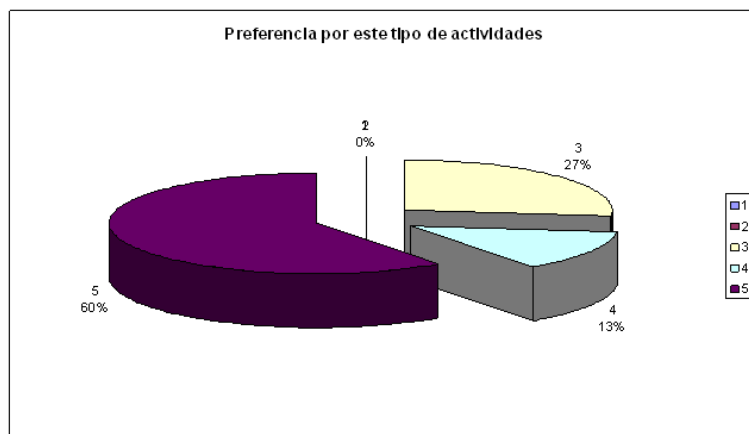


Figura 5.22:

Los porcentajes mostrados en el siguiente gráfico (ver Figura 5.22) expresan los grados de preferencia por este tipo de actividades. Así, el máximo porcentaje (60 %) corresponde al número 5 de nuestra escala. Éste indica que al estudiante le gustaría mucho hacer más actividades de este tipo. El porcentaje restante está dividido entre el número 3, que indica el nivel intermedio de preferencia (27 %) y el número 4, que indica que al estudiante le gustaría bastante hacer este tipo de actividades nuevamente. En suma, llegamos a la conclusión de que los valores obtenidos en este gráfico nos indican que un alto porcentaje de estudiantes muestra una apertura hacia este tipo de actividades.

Por otra parte, el gráfico de la Figura 5.23 nos permite apreciar la opinión de nuestros estudiantes acerca de si la actividad les ha parecido útil para aprender

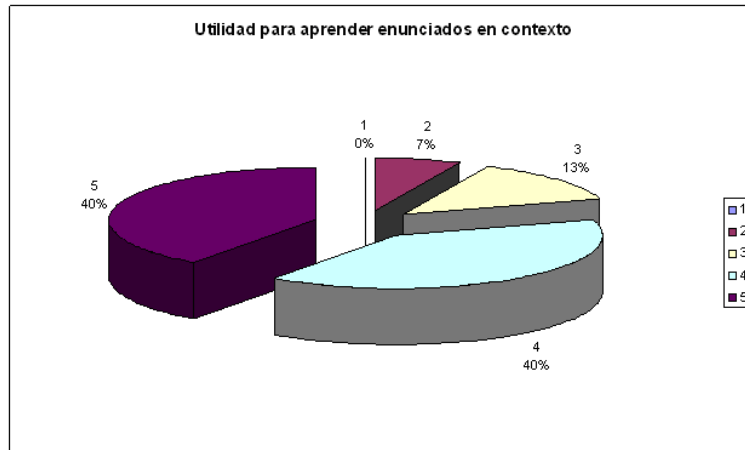


Figura 5.23:

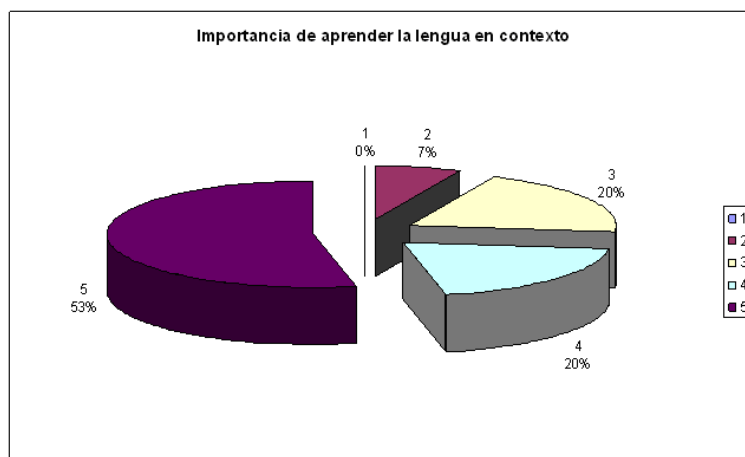


Figura 5.24:

enunciados contextualizados. Como es posible advertir, los porcentajes más altos se reparten en partes iguales entre los puntos número 5 y 4 de nuestra escala, los cuales indican la mayor utilidad. Esto nos demuestra que nuestros alumnos consideran que nuestra actividad les resulta útil para lograr el objetivo propuesto. Estas apreciaciones se complementan con el gráfico siguiente (ver Figura 5.24), el cual muestra las opiniones acerca de la importancia de aprender la lengua en contexto. El gráfico presenta un mayor porcentaje (53%) en el nivel número 5 de nuestra escala, que como en los casos anteriores demuestra el mayor grado de importancia. De esta manera, podemos advertir que la mayoría de nuestros alumnos es consciente de la necesidad de estudiar la lengua de manera contextualizada.

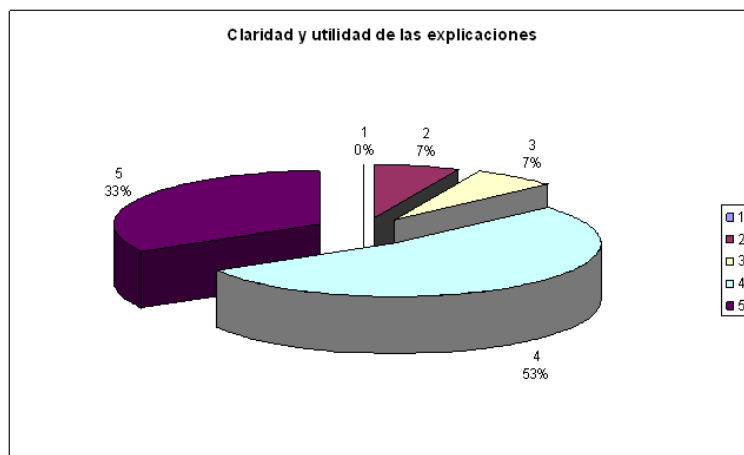


Figura 5.25:

El último gráfico que aquí presentamos (ver Figura 5.25), muestra la valoración de la claridad y utilidad de las explicaciones. El mayor porcentaje se encuentra en el punto número 4 (53%), el cual indica que las explicaciones han sido bastante claras y útiles. Le sigue en nivel de importancia el número 5 (33%) que indica el máximo grado de claridad y utilidad. Si consideramos los puntos 2 y 3, sólo un 14% ha tenido dificultades para entender las explicaciones. Esto nos indica que, aunque es una minoría, hay alumnos que necesitan mayor atención y que, si bien para la mayoría han sido claras y útiles, debemos trabajar más en ellas para que lleguen a la totalidad de los estudiantes.

Los gráficos restantes (ver Anexo B) hacen referencia, por una parte, al aprendizaje de palabras, expresiones y aspectos culturales aprendidos con esta actividad. Por otra parte, a la importancia de la inclusión de aspectos multimedia (imágenes y sonido) en la aventura y a la funcionalidad de la aplicación en general. Con respecto a los resultados del primer grupo de gráficos (los relacionados con el aprendizaje de palabras, expresiones y aspectos culturales) es necesario destacar que los mayores porcentajes se distribuyen entre entre los números 3 (algunos), 4 (bastantes) y 5 (muchos) de nuestra escala. Estos resultados contribuyen a corroborar la utilidad de la actividad. Con respecto al segundo grupo (los relacionados con los aspectos multimedia y funcionales), tanto el sonido como las imágenes son considerados relevantes por nuestros alumnos.

Conclusiones

A través del presente trabajo nos hemos planteado como objetivo **justificar el uso de aventuras interactivas para facilitar el aprendizaje de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de ELE, en el nivel inicial y en el contexto educativo japonés.**

Para ello, en el primer capítulo, delimitado el campo de estudio de la Pragmática, hemos presentado las principales teorías que han influido en su desarrollo. La lectura de estas teorías nos ha llevado a reflexionar acerca de la importancia del aprendizaje de la lengua desde una dimensión pragmalingüística y sociopragmática para alcanzar el desarrollo de la competencia pragmática, es decir, para que el alumno desarrolle la capacidad de usar la lengua adecuadamente en situaciones comunicativas concretas, atendiendo a aquellos aspectos de la cultura que dan sentido a lengua.

En segundo lugar, hemos presentado las principales características de las TIC en su relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esto nos ha permitido advertir los nuevos roles que cumplen profesor y alumno en este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, el cual, con la presencia de las TIC, establece nuevos modos de interacción. Así, en ese nuevo contexto educativo cobra gran importancia el alumno como constructor de su propio conocimiento y el profesor como diseñador y creador de nuevos materiales, a través de las posibilidades que le brindan las TIC. Enre ellas hemos destacado las herramientas de autor, ya que, entre otras ventajas, permiten crear programas que fomenten el aprendizaje inductivo, como los exploratorios y los de resolución de problemas.

En tercer lugar, y ya en el marco teórico, hemos presentado las caracterís-

ticas principales de las aventuras interactivas laberínticas, de las que es preciso destacar su estructura hipertextual, como entorno propicio para la exploración y construcción del conocimiento. Luego de analizar tanto el contexto educativo como las características y necesidades de nuestros alumnos, encontramos en las TIC un medio favorable para presentarles mayores oportunidades de aprender la lengua y la cultura de la lengua meta. De esta manera, haciendo uso de estas Nuevas Tecnologías, hemos presentado la propuesta de las aventuras laberínticas. Éstas permiten a los alumnos sumergirse en una situación comunicativa concreta, enmarcada en el contexto cultural propio de la lengua objeto de estudio, sin tener que verse expuestos a otro tipo de actividades que no tienen en cuenta sus características y estilos de aprendizaje.

La puesta en práctica de nuestra actividad y su correspondiente evaluación a través de la encuesta hecha a nuestros estudiantes, nos permite decir que su utilidad es vista desde los siguientes criterios:

Nivel de aceptación: La mayoría de nuestros estudiantes encontró favorable este tipo de actividad para aprender enunciados en contexto.

Introducción de contenidos culturales: a través de las aventuras los alumnos, no sólo aprenden nuevo vocabulario y enunciados, sino también contenidos culturales.

Niveles: encontramos que estas aventuras son aplicables a los niveles iniciales y que, desde éstos, pueden acompañar a los estudiantes en las distintas fases de su aprendizaje.

Construcción del conocimiento: la interacción con la aventura permite a los estudiantes ir eligiendo el camino a recorrer y, de esta forma, ir construyendo su propio conocimiento. Pensamos que a medida que se vayan acostumbrando a esta nueva modalidad de aprendizaje se van a ver incentivados a seguir explorando la lengua por sí solos.

Retroalimentación: la elección de las opciones le va mostrando al estudiante respuestas inmediatas, lo que le permite ir comprobando cuáles decisiones conducen a soluciones afortunadas y cuáles no.

Motivación: la actividad ha resultado motivadora e interesante, ya que es una actividad diferente a las que comúnmente están expuestos nuestros alumnos. Ha contribuido a esto el hecho de participar activamente, sin sentirse invadidos ni inhibidos por la actividad. En este sentido creemos que una línea futura de trabajo interesante sería que mientras en los niveles iniciales los estudiantes interactúan con las aventuras, en los niveles más avanzados no sólo interactúen sino que también sean ellos mismos los que creen sus propias aventuras.

Por otra parte, aún quedan áreas por explorar. En este sentido creemos que para favorecer aún más el aprendizaje de los contenidos propuestos, sería interesante elaborar actividades periféricas que acompañen la aventura. Estas, también a través de distintos tipos de ejercicios interactivos (emparejar imágenes y palabras, ordenar frases o párrafos, realizar crucigramas, etc.), podrían incluirse como un paquete de actividades pre-maze con la finalidad de, por ejemplo, activar el vocabulario, estructuras y conocimientos culturales adquiridos.

Además, un aspecto que le agregaría mucho atractivo a nuestra actividad, sería poder usar los recursos que ofrecen herramientas de autor como el programa Flash, ya que permiten mayor interactividad desde el punto de vista de acceder a la animación. A través de la encuesta se ha comprobado que el uso de imágenes es muy importante para comprender mejor la situación. Por ello, creemos que si una imagen puede ser explicativa, una animación puede presentar un contexto mucho más rico, ya que los estudiantes podrían comprender mejor los gestos y movimientos propios de cada cultura. Desde este punto de vista, como futuro proyecto sería muy interesante implementar una versión en Flash completa, que le permita al estudiante interactuar con la animación.

Por último, teniendo en cuenta los beneficios logrados y, aunque este trabajo es apenas una pequeña muestra de todas las actividades de este tipo que se pueden realizar, creemos que nuestro objetivo ha sido alcanzado y que esta humilde propuesta servirá de base para nuevas y más enriquecidas aventuras en la que nuestros alumnos serán los principales protagonistas.

Bibliografía

- ALMARAZ ROMO, María Manuela. «Actos de habla y cortesía verbal. Análisis contrastivo en español y japonés». En: GÓMEZ ASENCIO, José y SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, dirs., «Forma 2. Interferencias, Cruces y Errores», págs. 65–83. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, 1 ed., 2001. [-]
- AREA MOREIRA, Manuel. «De los webs educativos al material didáctico web». En: *Comunicación y Pedagogía. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (188):págs. 32–37, 2003. [-]
- ATIENZA DE FRUTOS, David. «Bricolaje informático para profesores de ELE». En: «FIAPE I, Congreso Internacional el español, lengua del futuro», págs. 20–23. Toledo, 2005. [-]
- AUSTIN, J.L. *Palabras y acciones*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971. [16]
- BARDOVI-HARLIG, K. y MAHAN-TAYLOR, R. «Teaching Pragmatics». inf. téc., Washington DC: U.S. Department of State Office of English Language Programs, 2003.
URL <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
[45, 50]
- BELTRÁN LLERA, J. A. «La nueva pedagogía a través de Internet. Mitos, promesas y realidades de las nuevas tecnologías». 2001. Conferencia inaugural del primer congreso de EDUCARED.
URL <http://www.educared.net/pdf/congreso-i/Ponenciabeltran.PDF> [32]
- BELTRÁN LLERA, J. A. «Enseñar a aprender». 2003. Conferencia de clausura del segundo congreso de EDUCARED.

URL <http://www.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm> [32]

BERTUCCELLI PAPI, Marcella. *Qué es la pragmática*. Paidós., Barcelona, 1996. [25]

BOUTON, Laurence. «¿Puede mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de instrucción explícita? Un estudio piloto». En: *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*, págs. 195–224, 1996. [22]

BOW FRENCH, Patricia. «On pragmatic transfer». En: *Studies in English Language and Linguistics*, vol. 0:págs. 5–20, 1998. [-]

CAÑAS, Alberto. «Materiales interactivos multimedia para la enseñanza del español en Japón». En: *Bulletin of Hokuriku University*, vol. 26:págs. 169–217, 2002. [-]

CABALLERO DÍAZ, Celia. *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE*. Tesis de maestría, Universidad de Alicante, 2005.

URL "<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/CaballeroDiaz.shtml>" [2, 3, 11]

CARRASCO SANTANA, Antonio. «Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson». En: *Pragmalingüística*, (7):págs. 1–44, 1999. [-]

CENICH, Gabriela. «Hipertexto y Nuevas Tecnologías: su aporte al e-learning». En: *EduTEC*, vol. 20, 1998. [49]

CHU, Lonnie. «MOO and chat: what's the big difference to the language learner?» 2000.

URL <http://www.dyvic.com/lonnie/mooandchat.html> [37]

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Ministerio de Educación, Anaya, Madrid, 2002. [67]

- CRUZ PIÑOL, Mar. «La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?» En: *Mosaico: Internet y las Nuevas Tecnologías*, (7), 2001. [-]
- CRUZ PIÑOL, Mar. *Enseñar español en la era de internet*. Octaedro, Barcelona, 2002. [48, 49]
- DEL CAMPO, Rosa. *Análisis de Necesidades de los Estudiantes Japoneses de ELE en las Universidades Japonesas*. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija, 2005.
URL "<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/campo.shtml>" [56, 57]
- DEL RÍO MIGUEL, Rocío. «Proyecto de aplicación de las NNTT en los cursos de español de la Universidad de Erfurt (Alemania): Los e-groups y las HHAA». 2004.
URL <http://www.beekmann.net/rocio/index.html> [45]
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria. *Introducción a la pragmática*. Anthropos, Barcelona, 1993. [10, 13, 15, 21, 24, 25, 27]
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria. «Los fenómenos de interferencia pragmática». En: «Didáctica del español como lengua extranjera Vol. III», págs. 95–109. Expolingua, Madrid, 1995a. [2]
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria. «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas». En: *Revista Española de Lingüística*, (25):págs. 31–66, 1995b. [-]
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria. «Politeness: A relevant issue for relevance theory». En: *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (11):págs. 45–57, 1998. [-]
- ESTEVE, Olva *et. al.* «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como

- puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje.» 2003. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. [51]
- FERNÁNDEZ SILVA, Claudia. «Aportaciones de la Pragmática a la didáctica de E/LE.» inf. téc., Universidad de Nebrija. Campus Virtual. Unidad 1, pág. 3, 2004. [10, 11, 13, 22, 25, 27]
- GARCÍA, Germán Ruipérez. «La enseñanza asistida por ordenador (ELAO)». En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 8, págs. 1045–1060. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [35]
- GIBBS, Raymond y MOISE, Jessica. «Pragmatics in understanding what is said». En: *Cognition*, vol. 62:págs. 51–74, 1997. [-]
- GÓMEZ VILLA, Manuel. «Herramientas de autor e integración curricular: "Las Aventuras de Topy", una aplicación multimedia para el desarrollo de la comunicación alternativa y aumentativa en el aula.» 2002.
URL <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/3-82002.pdf> [80]
- GONZÁLEZ, Cristóbal. «La Pragmática en la clase de ELE: el caso de la función comunicativa de los consejos». En: *IDEAS, Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados*, (3):págs. 15–22, 2006. [-]
- GRAELLS, Pere Marquès. «Tipología de los materiales didácticos multimedia según el control del usuario y su estructura». 1999.
URL <http://dewey.uab.es/pmarques/tipolog1.htm> [50]
- GRASSATO, R. «Creare un Action Maze (labirinto attivo)». En: *Bolletino Itals*, (11), 2005. [47, 60]
- GRAY, Robert y STOCKWELL, Glenn. «Using Computer Mediated Communication for Language and Culture Acquisition». En: *On-Call*, (3):págs. 2–9, 1998. [-]
- GUÀRDIA ORTIZ, Lourdes y SANGRÀ MORER, Albert. «Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades

de evaluación del aprendizaje on-line». En: *RED: Revista de Educación a Distancia*, (4), 2005. [-]

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, Salvador. «La subcompetencia pragmática.» En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 3, págs. 533–552. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [4]

HIGUERAS GARCÍA, Marta. «Internet en la enseñanza de español.» En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 8, págs. 1061–1086. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [31, 33, 39, 40]

HITA BARRENECHEA, G. *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas*. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija, 2001.

URL "<http://www.formespa.rediris.es/biblioteca/hita.htm>" [5]

JONASSEN, David. «Using Cognitive Tools to Represent Problems». En: *International Society for Technology in Education*, vol. 35 (3):págs. 362–381, 2003. [-]

JONASSEN, David H./ CARR, Chad *et. al.* «Computadores como Herramientas de la Mente». 1998.

URL "http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0012" [32]

JUAN LÁZARO, Olga. «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje». En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 8, págs. 1087–1107. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [34, 35]

JUNG, Ji-Young. «Issues in Acquisitional Pragmatics». En: *TESOL & Applied Linguistics*, vol. 2 (3), 2002.

URL "<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/21/26>"

[-]

- KASPER, Gabrielle. «Can pragmatic competence be taught?» inf. téc., Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997.
URL <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [2, 3, 10]
- KRAUSS, Michael. «Samples of Student Work Produced with Quandary». 2004.
URL <http://www.lclark.edu/~krauss/quandarytasks/home.html> [46]
- KRUSE, Kevin. «Introduction to Instructional Design and the ADDIE Model». URL http://www.e-learningguru.com/articles/art2_1.htm [65]
- LARRAZ ANTÓN, Rosana. *Los laberintos digitales como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Tesis de maestría en curso, Universidad Antonio de Nebrija, 2006. [42]
- LEVINSON, Stephen C. y BROWN, Penelope. *Politeness : Some Universals in Language Usage (Studies in Interactional Sociolinguistics)*. Cambridge University Press, Cambridge, 1987. ISBN 0521313554. [27]
- ÁLVAREZ BAZ, Antxon. «La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo». En: «El español, lengua mestizaje y la interculturalidad, actas del XIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE», Universidad de Murcia, Murcia, 2002.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [-]
- MANUEL, Esteban. «El diseño de entornos de aprendizaje constructivista». 2000. Adaptación de D. Jonassen en C.H. Reigeluth: *El diseño de la instrucción*, Madrid Aula XXI Santillana. [60, 62]
- MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997. ISBN 8479601841. [28]
- MARTÍN GAVILANES, María Ángeles. «Software de autor y estilos de aprendizaje». En: *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16 (2):págs. 105–116, 2004.
URL "<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110105A.PDF>" [33]

- MARTÍNEZ, Inmaculada Martínez. «Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE». En: «El español, lengua mestizaje y la interculturalidad, actas del XIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE», Universidad de Murcia, Murcia, 2002.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [55, 63]
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. «El profesorado ante las nuevas tecnologías». En: «Sociedad de la información y educación..», págs. 194–218. Junta de Extremadura, Mérida, 2001.
URL "http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/soc_ed.pdf" [5]
- MIQUEL, Lourdes. «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español.» En: *Revista redELE*, (2), 2004.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/miquel.shtml> [25, 26]
- MORENO MARTÍNEZ, Bárbara. «Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE». En: GIMENO SANZ, Ana María, dir., «Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE, actas del XII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE», págs. 375–384. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2001. [50]
- ORIHUELA, José Luis. «El narrador en ficción interactiva. El jardinero y el laberinto». 1999. Universidad de Navarra.
URL <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/califia.htm> [48, 49]
- ORIHUELA, José Luis y SANTOS, María Luisa. *Introducción al Diseño Digital*. Anaya Multimedia, Madrid, 1999. [49, 51]
- PAJARES TOSKA, Susana. «Las posibilidades de la narrativa hipertextual». En: *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, (6), 1997.
URL http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm [48]
- REYES, Graciela. *El abecé de la pragmática*. Arco Libros., Madrid, 1998. [18, 21, 22]

- RIDRUEJO, Emilio. «Cambio pragmático y cambio gramatical». En: *Language Design*, (4):pág. 95.111, 2002. [-]
- RINVOLUCRI, M. y BERER, M. *MAZES: a problem-solving reader*. Heinemann, Londres, 1981. [43]
- RODRÍGUEZ ILLERA, José L./ ESCOFET, Anna *et. al.* «Un sistema abierto para la creación de contenidos educativos digitales». En: *RED: Revista de Educación a Distancia*, (4), 2005. [-]
- ROIG VILLA, Rosabel. «Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje». En: *RED: Revista de Educación a Distancia*, (4), 2005. [-]
- RUSCHOFF, Bernd. «New technologies and language learning: theoretical considerations and practical solutions». 2002.
URL http://www2.ellinogermaniki.gr/ep/geh-mit/htm/pedagogicalf_en.html
[34]
- SALINAS, Jesús. «El rol del profesorado en el mundo digital». En: DEL CARMEN, L., dir., «Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación», págs. 305–320. Universitat de Girona, 2000a. [-]
- SALINAS, Jesús. «¿Una enseñanza más abierta y flexible?» 2000b.
URL "<http://gte.uib.es/articulo/arti-IFES1.pdf>" [-]
- SALINAS, Jesús. «TIC: ocupación y formación ¿globalización – desempleo?» En: «CIFO III: Congreso de Formación Profesional Ocupacional. Formación, Trabajo y Certificación», págs. 20–23. Zaragoza, 2001. [-]
- SALINAS, Jesús. «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». En: *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1 (1):págs. 1–16, 2004. [-]
- SEARLE, John R. *Actos de habla*. Cambridge University Press, Madrid, 1994.
[17]

- SITMAN, Rosalie. «Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y el abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE». En: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 1998.
- URL <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html> [38]
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel, dirs.. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [-]
- SPERBER, Dan y WILSON, Deidre. *La relevancia*. Visor, Madrid, 1994. [23]
- STRICKLAND, A. W. «The ADDIE model».
- URL <http://ed.isu.edu/addie/Glossary/Glossary.html> [65]
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. «La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación». En: *Eúphoros*, (3):págs. 221–232, 2001. [-]
- UEDA, Hiroto. «Enseñanza de las lenguas extranjeras y multimedia». En: «Jornadas de Trabajo sobre el uso didáctico de Instrumentos multimedia en la enseñanza del japonés y el español como lenguas extranjeras», Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. [88]
- VAN DER HENST, Jean Baptiste y SPERBER, Dan. «Testing the cognitive and communicative principles of relevance». En: «Experimental Pragmatics», cap. 7. Palgrave–Macmillan, 2004. [-]
- VEGA GARCÍA, Rosario. «La educación continúa en México: hacia la transición a la captación a distancia». En: *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 2006.
- URL <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/vega20.htm> [5]
- WARSHAUER, Mark y HEALEY, D. «Computers and language learning: An overview». En: *Language teaching*, vol. 31:págs. 57–71, 1998. [35]

- WILSON, D. «Linguistic structure and inferential communication». En: «Proceedings of the 16th International Congress of Linguistics», Elsevier, Paris, 1997. [23, 24]
- WILSON, Deidre y SPERBER, Dan. «La teoría de la relevancia». En: *Revista de investigación lingüística*, vol. 7:págs. 237–286, 2004. [-]
- WINDEATT, Scott. «Reading Mazes».
URL <http://www.staff.ncl.ac.uk/scott.windeatt/maze/index.htm> [44]
- YAGÜE, Agustín. «El cederrón en la enseñanza de ELE: entre la realidad y el deseo.» En: *Revista redELE*, (3), 2004.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/yague.shtml> [63]
- YUS, Francisco. «Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto». inf. téc., Archivo del Observatorio para la CiberSociedad, 2001.
URL <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42> [-]

Anexo A

Encuesta

PRAGMAZE

Historias interactivas para ELE

Encuesta de la actividad

Diseño de la actividad

1. ¿El objetivo de la actividad ha sido claro?

No muy claro 1 2 3 4 5 Muy claro

2. ¿Te ha parecido interesante la actividad?

No muy interesante 1 2 3 4 5 Muy interesante

3. ¿Te ha parecido divertida la actividad?

No muy divertida 1 2 3 4 5 Muy divertida

4. ¿Crees que la actividad está a tu nivel?

Muy difícil 1 2 3 4 5 Adecuada

5. ¿Te has sentido cómodo haciendo esta actividad?

No muy cómodo 1 2 3 4 5 Muy cómodo

6. ¿Crees que la actividad es útil para aprender expresiones en situación?

No muy útil 1 2 3 4 5 Muy útil

7. ¿Crees que podrías encontrarte en estas situaciones?

No muchas veces 1 2 3 4 5 Muchas veces

8. ¿Te gustaría hacer más actividades de este tipo?

No me gustaría mucho 1 2 3 4 5 Me gustaría mucho

Estrategias de los alumnos

9. ¿Cuántas veces has tenido que leer los textos para comprenderlos?

10. ¿Con tu compañero habéis tomado las decisiones en forma conjunta?

11. ¿Has realizado las actividades más de una vez?

12. ¿Has tomado notas?

Contenido del material

13. ¿Has aprendido palabras nuevas?

Pocas 1 2 3 4 5 Muchas

14. ¿Has aprendido aspectos culturales nuevos?

Pocos 1 2 3 4 5 Muchos

15. ¿Has aprendido expresiones nuevas?

Pocas 1 2 3 4 5 Muchas

16. ¿Crees que es importante aprender el uso de la lengua en contexto?

No muy importante 1 2 3 4 5 Muy importante

Diseño de la página

17. ¿ Te ha gustado la página ?

No mucho 1 2 3 4 5 Mucho

18. ¿ La página ha funcionado bien?

No muy bien 1 2 3 4 5 Muy bien

19. ¿ Crees que las explicaciones (feedback) han sido claras y útiles?

No muy claras 1 2 3 4 5 Muy útiles

20. ¿ Crees que las imágenes son útiles para comprender mejor?

No muy útiles 1 2 3 4 5 Muy útiles

21. ¿ Te gustaría que la página tuviera sonido?

No mucho 1 2 3 4 5 Mucho

22. ¿ Los links han funcionado bien?

No muy bien 1 2 3 4 5 Muy bien

Anexo B

Resultados en Gráficos

En este apartado describiremos, brevemente, los gráficos que, por razones de espacio, no hemos incluido en el desarrollo principal de esta tesis.

En la figura B.1, si consideramos los valores de 4 y 5 (los más altos en nuestra escala), advertimos que más del 70 % de los alumnos opina que este tipo de actividades resulta interesante.

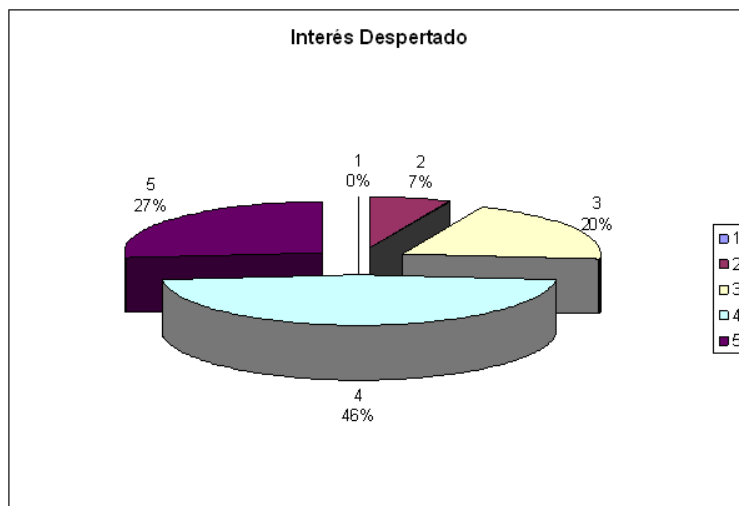


Figura B.1:

La figura B.2 muestra que la mayor parte de los estudiantes considera que el tipo de actividad presentada ha favorecido el aprendizaje de aspectos culturales de la lengua meta.

En la figura B.3 puede observarse que el 47 % de los alumnos cree que es posible, en un futuro, encontrarse en situaciones similares. Por otro lado, un 33 % se muestra inseguro.

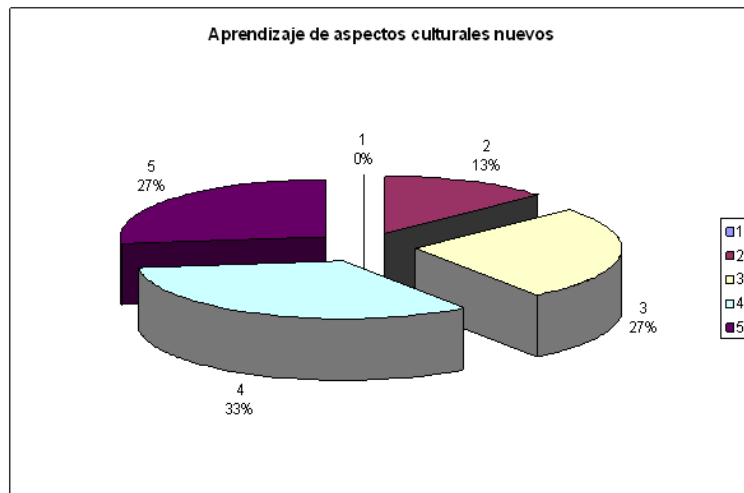


Figura B.2:

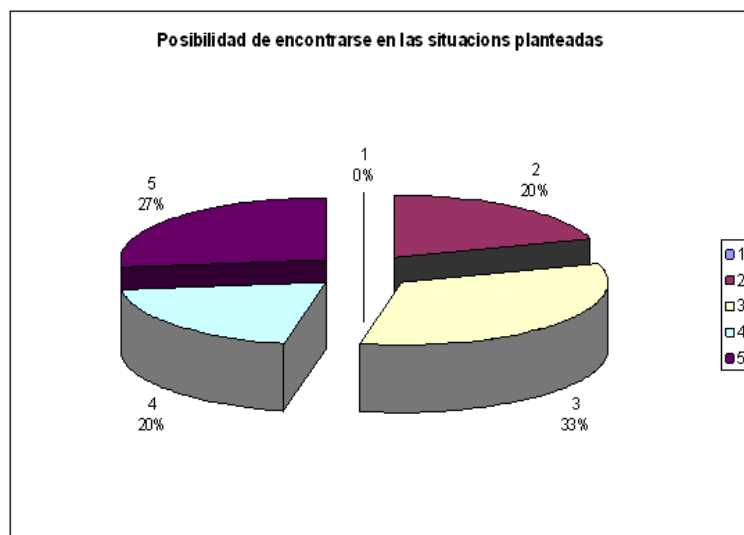


Figura B.3:

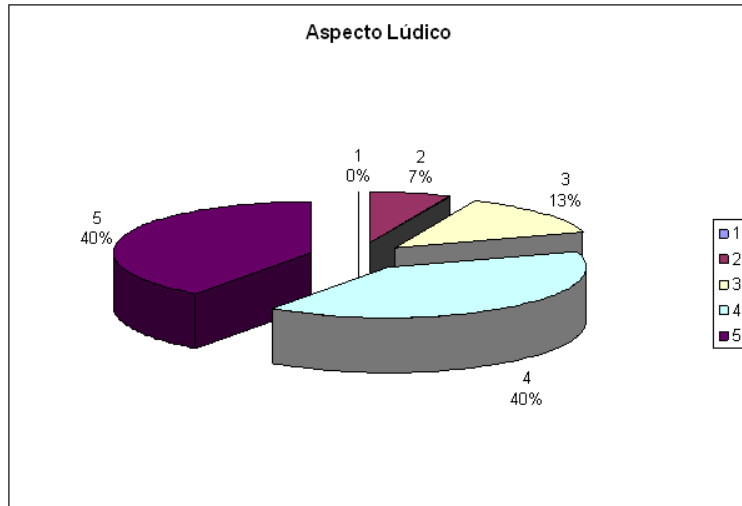


Figura B.4:

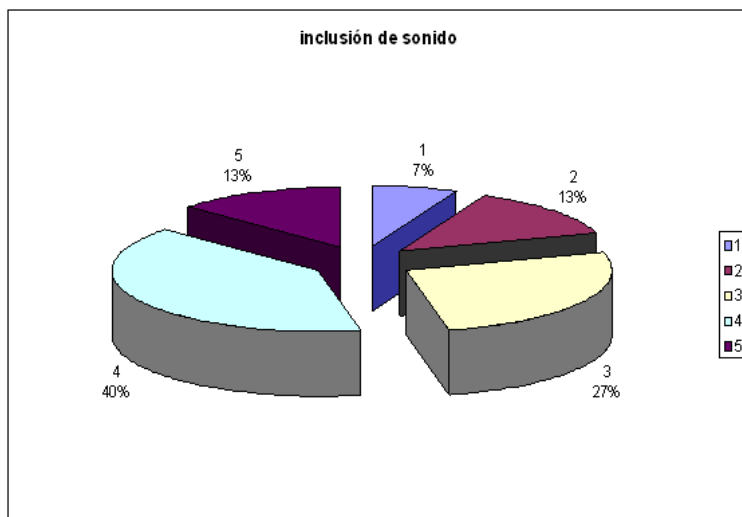


Figura B.5:

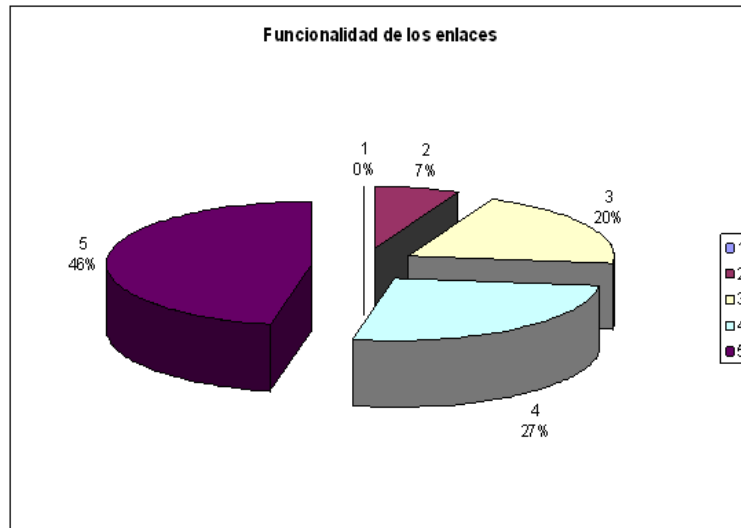


Figura B.6:

Sobre el aspecto lúdico de la actividad, es decir, sobre si resulta divertida, la figura B.4 muestra que el 80 % de los alumnos contestó positivamente.

Acerca de la preferencia por la inclusión de sonido en la actividad, la Figura B.5 indica que el 53 % preferiría poder escuchar las interacciones, mientras que el 27 % se muestra indiferente y el resto no considera importante este aspecto.

Las figuras B.6 y B.7 presentan la evaluación de los aspectos técnicos de la actividad (enlaces y aplicación en general. Ambos gráficos muestran que los estudiantes no tuvieron dificultades al utilizar la aplicación.

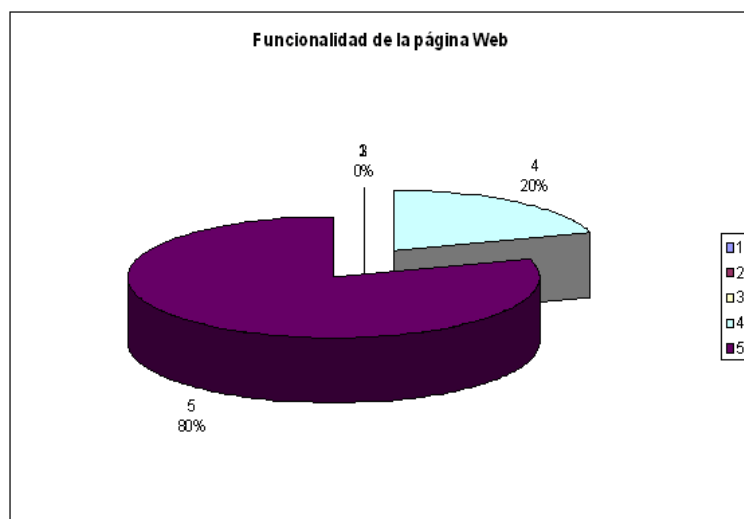


Figura B.7: