

CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES WEB PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Estefanía Caridad de Otto
ecaridad@ull.es

Universidad de La Laguna(España)

En este artículo se da cuenta de las características que han de presentar los materiales didácticos web destinados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, haciendo hincapié sobre todo en aquellas en las que difieren con respecto a otras disciplinas.

Palabras clave: materiales web, enseñanza de lenguas, información, comunicación, interacción, feedback, multimedia.

This article describes the characteristics of web materials designed for language learning, paying attention to those which differ the most from other fields of study.

Key words: web materials, language learning, information, communication, interaction, feedback, multimedia.

1. Introducción

A lo largo del siglo XX, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha visto cómo se sucedían las predicciones entusiastas relativas a una serie de "milagros pedagógicos" que habían de resultar de la aplicación de ciertas innovaciones tecnológicas:

In 1922 Thomas Edison predicted that 'the motion picture is destined to revolutionize our educational system and [...] in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks.' Twenty-three years later, in 1945, William Levenson, the director of the Cleveland public schools' radio station, claimed that 'the time may come when a portable radio receiver will be as common in the classroom as is the blackboard.' Forty years after that the noted psychologist B. F. Skinner, referring to the first days of his 'teaching machines,' in the late 1950s and early 1960s, wrote, 'I was soon

saying that, with the help of teaching machines and programmed instruction, students could learn twice as much in the same time and with the same effort as in a standard classroom.' (Oppenheimer, 1997: 45)

La introducción de los primeros ordenadores personales en la década de los 80 generó tales expectativas que, según indica Davies (2001), muchos quisieron ver en ellos la "panacea" del aprendizaje de lenguas. La historia nos enseña que las primeras reacciones, tanto favorables como contrarias, ante la aplicación de novedades tecnológicas al campo de la enseñanza, suelen resultar a menudo poco afortunadas. También hay que admitir, por otro lado, que el estado primitivo de desarrollo y la escasa difusión de estos medios en sus inicios imponían enormes limitaciones que, con la evolución de los últimos años, se han ido superando. Pero, aun reconociendo como incuestionables las posibilidades de aprove-

chamamiento de los medios técnicos con fines formativos, no resulta acertado establecer una relación de causalidad directa entre aplicación de la tecnología y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, todos los especialistas coinciden en la necesidad de no perder de vista los principios pedagógicos básicos que guían todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras presenta, frente a otro tipo de materias, ciertas particularidades que requieren principios específicos. En primer lugar, el aprendizaje de una lengua va más allá de la adquisición de una serie de contenidos y conceptos; se trata de la adquisición de una capacidad que está muy condicionada por las habilidades innatas del individuo (Robinson, 2001; Skehan, 1986). En este sentido, aprender a hablar una lengua es comparable, por ejemplo, a aprender a tocar un instrumento. Esto tiene sus repercusiones pedagógicas, pues el aprendizaje ha de orientarse no sólo a la adquisición de conocimientos sino también

al desarrollo de destrezas, en este caso de índole comunicativa. Este condicionamiento influye en gran medida en el diseño de los materiales utilizando las TIC y en la selección de las actividades: en el aprendizaje de lenguas extranjeras la comunicación es el centro y el objeto primordial del proceso; así, ciertas características de las TIC que en otros campos resultan opcionales se convierten aquí en obligatorias, como por ejemplo la inclusión del sonido. Otros aspectos derivados de este hecho, como la necesidad de interacción verbal real, son simplemente inviables utilizando exclusivamente las TIC, en contraste con otro tipo de cursos que pueden desarrollarse íntegramente online sin menoscabo de su eficacia.

Estos aspectos diferenciales hacen que los materiales web para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas presenten ciertas características que los singularizan con respecto a otras disciplinas.

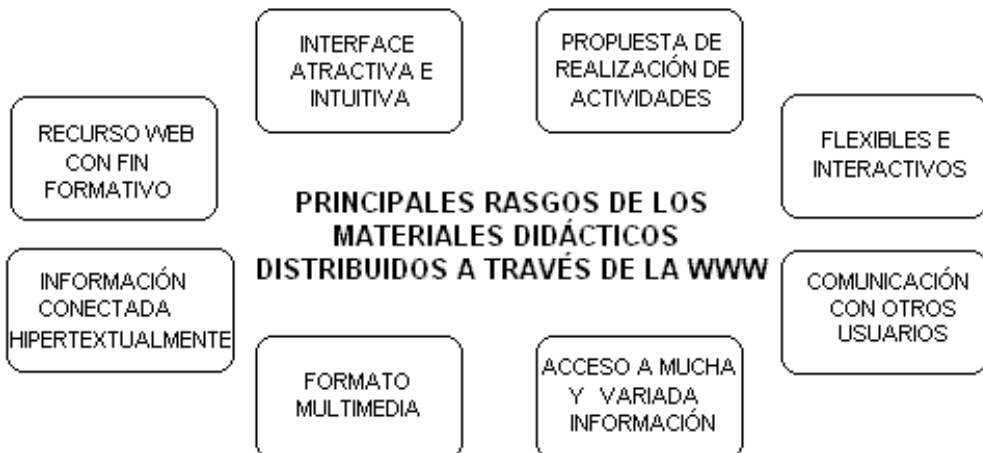


Figura 1. Características de los materiales didácticos web

2. Características de los materiales web para el aprendizaje de lenguas extranjeras

En los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se hace uso de las TIC, los materiales didácticos cobran una enorme importancia, al desaparecer parcialmente la figura del docente y convertirse en la fuente de referencia para el alumno. Los materiales didácticos web para la enseñanza de lenguas presentan características comunes a los materiales didácticos online en un sentido general, pero también ciertas diferencias derivadas de las particularidades a las que aludíamos más arriba. Area y García-Valcárcel (2001) resumen en el siguiente esquema las características de todo material web con fines didácticos:

A continuación analizaremos cómo se manifiestan algunas de estas características en el caso concreto de los materiales web para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1. Acceso a información abundante

La abundancia de información se traduce en el caso de la didáctica de lenguas extranjeras en una disponibilidad prácticamente ilimitada de materiales auténticos. En la enseñanza comunicativa de idiomas se considera importante la introducción de materiales auténticos (realía) entre los materiales didácticos del curso, ya que ayudan a contextualizar el aprendizaje haciéndolo más significativo, y por lo tanto más motivador para el alumno (Dickens y otros, 1995; Melvin y Stout, 1987; Nunan, 1999; Zukowski-Faust, 1997). A este respecto, la Red supone una inmensa fuente tanto en cantidad como en variedad, pues cualquier página con fines no educativos producida por hablantes de la lengua objeto de aprendizaje constituye material real, y eso en los campos más variados (prensa, literatura, empresa,

ocio, cultura, etc.). Sin embargo, como sucede en cualquier tipo de enseñanza, la simple existencia de información no implica aprendizaje. A inconvenientes tales como la escasa calidad de muchas páginas, la posibilidad de una saturación informativa y desorientación del alumno, etc., comunes a cualquier disciplina, hay que añadir, en el caso concreto de las lenguas extranjeras, un factor adicional, que es el obstáculo que supone la propia lengua, al ser ésta al mismo tiempo objeto de estudio y vehículo de interacción con el medio. Por ello, un auténtico aprovechamiento de los recursos de la Red depende, más que en cualquier otra disciplina, de la propuesta didáctica que se realice sobre la utilización de dichos materiales. Esto es especialmente relevante en el caso de alumnos con un nivel de lengua muy bajo.

2.2. Comunicación con otros usuarios

Al igual que sucede con la característica anterior, el potencial didáctico de las herramientas de comunicación en la enseñanza de idiomas es, en principio, muy grande, por la posibilidad que ofrece de desarrollar diferentes formas de comunicación con hablantes nativos de la lengua o entre los propios participantes en un curso. Son innumerables los trabajos que proponen modos de explotación de las herramientas de comunicación para el aprendizaje de lenguas. Algunas de las aplicaciones que en ellos se mencionan son el intercambio de correo con estudiantes hablantes nativos de la lengua o la participación en foros o en chats en los que se utilice la lengua objeto de estudio, así como la integración de las herramientas de comunicación para desarrollar proyectos y realizar tareas. En la utilización de herramientas de comunicación para el aprendizaje de lenguas se ob-

serva una diferenciación entre un uso más comunicativo (comunicación con nativos, participación en foros que no están relacionados directamente con el aprendizaje de lenguas, etc.) y un uso más didáctico. Esto último sucede cuando el profesor o tutor crea foros y chat-rooms para el grupo de estudiantes a través de los que se desarrollan actividades "mediadas" por él; o cuando se utiliza el correo electrónico para realizar simulaciones, por ejemplo, de intercambio de correspondencia comercial.

Esta potencialidad choca, sin embargo, con algunas limitaciones: en primer lugar, y en las condiciones técnicas actuales, la modalidad comunicativa que permiten es sobre todo la escrita, de modo que la comunicación oral, que es la forma básica y fundamental de comunicación, resulta prácticamente inviable. Por otro lado, un uso real y efectivo de estas herramientas sólo es posible cuando los alumnos llegan a poseer un nivel de lengua que les permite expresarse con cierta fluidez y espontaneidad, sobre todo en el caso de modalidades sincrónicas como el chat (Rösler, 2004). En un nivel muy inicial, el intercambio con nativos es prácticamente imposible, de modo que se pierde la capacidad de comunicación "auténtica", que podría aportar un componente intercultural al aprendizaje. Del mismo modo, un nivel demasiado bajo de lengua limita al mínimo la comunicación entre los propios miembros del grupo.

2.3. Formato multimedia

El carácter multimedia de Internet ofrece la posibilidad de integrar en los materiales texto, gráficos, sonido o imágenes en movimiento. Sin embargo, muchos materiales didácticos que se encuentran en la Red no hacen uso de estas posibilidades que ofrece el medio, por

no considerarlas imprescindibles: es muy frecuente encontrar cursos online basados exclusivamente en texto, que incorporan si acaso alguna imagen, bien con finalidad relevante o decorativa. Sin embargo, los materiales para el aprendizaje de lenguas extranjeras tradicionalmente han incluido estos elementos con fines didácticos, y así ha de seguir haciéndose en el caso de los materiales web, pues el uso de los componentes multimedia, como el sonido o la imagen, no es una mera opción, sino una necesidad obvia: por un lado, sólo con la integración del sonido es posible la práctica de la destreza de comprensión oral de la lengua. Por otro lado, las imágenes resultan imprescindibles para desarrollar determinadas actividades basadas en la interacción entre texto e imagen, o sonido e imagen.

2.4. Actividades de aprendizaje

Se apuntaba al principio de este trabajo el carácter fuertemente ligado al desarrollo de destrezas y competencias que poseen las lenguas extranjeras. Así, frente a disciplinas de carácter más teórico, basadas en principios, conceptos, etc., en las que se suelen ofrecer unos bloques de contenidos a partir de los cuales se aconseja desarrollar actividades de práctica, las actividades en los materiales para el aprendizaje de lenguas no son algo meramente aconsejable, sino que son el eje vertebrador del proceso de aprendizaje y constituyen su auténtica base. Los contenidos (gramaticales, léxicos, destrezas comunicativas, competencias pragmáticas, etc.) se presentan y desarrollan a través de actividades que pueden ir desde el ejercicio estructural de inspiración conductista (drill) a la compleja WebQuest, basada en un modelo de tipo constructivista, pasando por actividades de corte comunicativo, como la com-

preensión auditiva o la lectura comprensiva, dependiendo del objetivo que se pretenda alcanzar.

2.5. Interactividad: Interacción y feedback

La interacción y el feedback son dos aspectos muy importantes de los materiales web para el aprendizaje de lenguas. La interacción puede hacer referencia tanto a la interacción entre personas, por medio de las herramientas de comunicación, aspecto que ya se trató en un apartado anterior, como a la interacción entre usuario y máquina, que será objeto de análisis en este apartado. En este sentido, Haack (2002: 128) define la inactividad como "la comunicación que se establece entre el medio y el usuario sobre una base de estímulo-respuesta". De este modo, la propia navegación o la utilización de un buscador son también procesos interactivos (Davis y Merrit, 1999), pues el usuario transmite al sistema una serie de preferencias a las que éste reacciona y cuyos resultados dan lugar a su vez a una reacción del alumno, quien debe seleccionar entre las diferentes propuestas generadas. En segundo lugar, cuando se habla en concreto de materiales didácticos interactivos se está haciendo referencia al potencial instructivo de dichos materiales en interacción con el usuario; en este caso, Sobrino (1995) habla de "interacción de instrucción", que es la que tiene que ver con el planteamiento de preguntas, ejercicios o actividades que se resuelven en el propio sistema. En los materiales didácticos, la respuesta que realiza el material se suele denominar feedback (retroalimentación) y se produce cuando el alumno realiza alguna acción que actúa como estímulo (por ejemplo, introducir una respuesta en un cuestionario, arrastrar un objeto de un lado a otro de la pantalla, etc). El feedback

indica si la acción llevada a cabo ha sido correcta o pertinente, ofrece sugerencias o comentarios motivadores.

Respecto a la navegación, suele ser frecuente encontrarse con la recomendación de que el diseño de la interacción esté concebido para facilitar el acceso libre a todos los materiales, de modo que el alumno pueda configurar su propio itinerario de aprendizaje desarrollando así su autonomía durante el proceso. En el caso de las lenguas extranjeras, sin embargo, hay que tener en cuenta que el aprendizaje se asienta sobre conocimientos previos, por lo que es imposible prescindir de una secuenciación de los contenidos en orden creciente de dificultad; al menos así sucede en los niveles más básicos.

Respecto a las actividades y ejercicios diseñados para el aprendizaje. Biechele y otros (2003) realizan una descripción detallada de los tipos de interacción posibles en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Respecto a las actividades de carácter cerrado, la interacción se limita a la introducción de datos más o menos preestablecidos (seleccionar respuestas en un ejercicio de elección múltiple, introducir palabras en un texto, arrastrar y soltar elementos, ordenar elementos de acuerdo con algún criterio, etc.). Junto con esta interacción de nivel básico en las actividades de carácter cerrado, Félix (1999) distingue otros dos niveles: en un siguiente nivel se encontrarían las actividades del tipo "information gap", es decir, WebQuests muy dirigidas en las que los alumnos han de navegar por la Red y obtener determinada información (ya establecida) que luego emplearán para realizar alguna actividad como rellenar un formulario o escribir un texto que enviarán por correo electrónico. En estas actividades, los alumnos tienen escaso poder de decisión sobre los resultados (Foot, 1994). Por último, el

máximo nivel de interactividad es el que presentan actividades que ofrecen la oportunidad de llevar a cabo aprendizajes activos, como WebQuests basadas en tareas reales con un objetivo significativo para el alumno, en las que tenga que tomar sus propias decisiones, seguir sus propios itinerarios y que den como resultado la producción de materiales originales (textos, presentaciones). La interactividad de estos ejercicios aumenta todavía más si incorporan algún tipo de comunicación interpersonal durante su ejecución.

Como se puede comprobar, a medida que las actividades se presentan más abiertas, las formas de interacción se hacen más complejas, lo que implica a su vez una complicación en los modos de realizar el feedback. El feedback es un aspecto muy importante en los procesos de autoaprendizaje, ya que los alumnos se enfrentan solos a los contenidos y las actividades, y necesitan una confirmación de su evolución (Rossmann, 1999). Por ello, es frecuente encontrar autores que destacan la relevancia que posee un feedback minucioso y de calidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Felix, 2003; Nagata, 1993). A continuación se ofrecerá una visión general sobre las diferentes posibilidades de feedback en las actividades de aprendizaje, sus ventajas y sus inconvenientes.

En las actividades de carácter cerrado el feedback suele estar automatizado, es decir, el sistema está programado para aceptar como válidas tan sólo ciertas opciones que le han sido previamente comunicadas y, tras contrastar los datos introducidos por el alumno con las opciones programadas, emite una respuesta de manera automática. Por lo general, las respuestas emitidas como feedback automático se limitan a indicar si la acción del alumno ha sido correcta o incorrecta, utilizando para ello diversos métodos: borrar las respuestas

incorrectas, indicar el porcentaje de aciertos, etc. Alguna forma más sofisticada puede incluir un comentario que sirve para reconducir al alumno si se ha equivocado en su respuesta o para reforzarlo en caso de acierto. Sin embargo, aparte de esta posibilidad que ofrecen algunos programas para la variante de elección múltiple, el feedback automático resulta, desde un punto de vista didáctico, muy limitado, pues trata todos los tipos de errores de la misma manera. Rösler (2004) ejemplifica este tipo de inadecuación con el caso del alumno que obtiene el mismo tipo de mensaje de error ya se haya equivocado simplemente al teclear la respuesta o haya cometido un error estructural. En el primer caso se trata de un error irrelevante, de tipo mecánico, que no denota desconocimiento del objeto de estudio, pero en el segundo el error sí es relevante desde el punto de vista del aprendizaje, pues evidencia una falta de comprensión del aspecto que se está tratando. Así, en este mismo sentido, Mitschian (1998) aboga por la necesidad de desarrollar formas de feedback capaces de prever y anticipar todas las reacciones y posibilidades, de modo que se dé respuesta de manera concreta a acciones concretas.

Pese a lo anteriormente expuesto, la utilización del feedback automático en los procesos de autoaprendizaje posee la nada despreciable ventaja de la inmediatez, pues permite al alumno comprobar en el momento no sólo el hecho anecdótico de si la respuesta es correcta o no, sino lo que ello implica: hasta qué punto ha comprendido el aspecto concreto que se está tratando y, por lo tanto, cómo está evolucionando en el aprendizaje. Junto a esta ventaja objetiva, Rossmann (1999) destaca otras de tipo subjetivo, como el carácter privado y desprovisto de connotaciones emocionales de las correcciones, o la capacidad

de motivación que poseen los ejercicios dotados de feedback automático frente a los materiales tradicionales, por ser percibidos los primeros como más dinámicos y proporcionar una impresión de aprendizaje más directo.

Por lo que se refiere a las actividades semiabiertas o abiertas, dado el carácter imprevisible de las respuestas (generalmente textos libres), las posibilidades del feedback automático son casi inexistentes y se limitan al que realiza el tutor. En ocasiones se pueden proponer ejemplos de respuestas para que el alumno contraste con las suyas, pero estas comparaciones sólo podrán ser aproximativas, las realizaciones concretas han de ser revisadas y corregidas individualmente. Este tipo de feedback también presenta sus aspectos positivos y negativos, pues, si por un lado pierde la fuerza de la inmediatez, por otro lado gana en calidad al proporcionar una atención personalizada. Para compensar la falta de inmediatez es fundamental una labor tutorial eficaz y rápida, capaz de ofrecer respuestas satisfactorias y mantener al alumno motivado.

3. Conclusión

En la actualidad, y al igual que ha sucedido en otros campos de conocimiento, la enseñanza de lenguas extranjeras el auge de las tecnologías de la información y la comunicación ha dado lugar a una gran profusión de nuevas formas de aprendizaje relacionadas con ellas: software interactivo para el autoaprendizaje, centros "open access" de enseñanza de lenguas, en los que se combinan sesiones de ordenador con tutorías presenciales, cursos de lenguas online, etc. Dado su carácter multimedia, las TIC parecen el medio idóneo para desarrollar el autoaprendizaje y la autonomía del alumno.

Sin embargo, y al igual que sucede con cualquier disciplina, también en el campo de las lenguas extranjeras el punto de partida ha de ser la pedagogía, evitando todo tipo de enfoque tecnocéntrico (Papert, 1987). Por lo tanto, a la hora de diseñar materiales web para el aprendizaje de lenguas es necesario partir de un planteamiento pedagógico adecuado, tanto a las características del medio en el que se va a desarrollar como las características específicas de la disciplina.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). Los materiales didácticos en la era digital: Del texto impreso a los webs inteligentes, en **Educación en la sociedad de la información**. AREA, M. (coord.). Bilbao. Descleé de Brouwer.
- BIECHELE, M. y otros (2003). **Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache**. Stuttgart, Klett.
- DAVIS, J. y MERRIT, S. (1999). **Diseño de páginas web. Soluciones creativas para la producción en pantalla**. Madrid, Anaya multimedia.
- DICKENS, M.; ROBERTSON, I. y HOFMANN, E. (1995). **Realia: Bringing the Real World into the Classroom**. <http://www.wlc.com/oxus/realia.htm>
- FELIX, U. (2003). An orchestrated vision of language learning online, en **Language learning online: towards best practice**. FELIX, U. (ed). Amsterdam. Swets & Zeitlinger.
- FELIX, U. (1999). Web-based language learning: a window to the authentic world, en **WORLDCALL: global perspectives on computer-assisted language learning**. DEBSKI, R. y LEVY M. (eds). Amsterdam. Swets & Zeitlinger.

FOOT, C. (1994). Approaches to multimedia audio in language learning. **ReCALL**, 6, 2. 9-13.

HAACK, J. (2002). Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia, en **Information und Lernen mit Multimedia und Internet**. ISSING, L.J. y KLIMSA, P. Weinheim. Belz.

MELVIN, B.S. y STOUT, D.S. (1987). Motivating language learners through authentic materials, en **Interactive Language Teaching**. RIVERS, W. New York. Cambridge University Press.

MITSCHIAN, H. (1998). Von Mitteln und Mittlern. Zur Rolle des Computers beim Fremdsprachenlernen. **Info DaF**, 25, 5. 590-613.

NAGATA, N. (1993). Intelligent computer feedback for second language instruction. **The Modern Language Journal**, 77, iii. 330-339.

NUNAN, D. (1999). **Second Language Teaching and Learning**. Boston, Heinle and Heinle Publishers.

OPPENHEIMER T. (1997). The Computer Delusion, **The Atlantic Monthly**, 280, 1 (July 1997). 45-62.

PAPERT, S. (1987). Computer criticism vs. technocentric thinking. **Educational Researcher** 16, 1. 22-30.

ROBINSON, P. (2001). **Cognition and second language instruction**. Cambridge, Cambridge University Press.

RÖSLER, D. (2004). **E-learning Fremdsprachen: Eine kritische Einführung**. Tübingen, Stauffenburg.

ROSSMANN, M.H. (1999). Successful online teaching using an asynchronous learner discussion forum. **Journal of asynchronous learning Networks**, 3, 2. 125-132.

SKEHAN, P. (1986). Where does language aptitude come from?, en Spoken Language. MEARA, P. Londres. CILT.

SOBRINO, A.M. (1995). **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación universitaria: evaluación de un sistema hipermedia**. Tesis Doctoral de la Universidad de Navarra.

ZUKOWSKI-FAUST, J. (1997). What is Meant by Realia?. **AZ-TESOL Newsletter**, 18 (1). 9.