



EL LABORATORIO DE IDIOMAS

Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LENGUAS



Julia Sevilla Muñoz, Ana Fernández-Pampillón Cesteros, Alfredo Poves Luelmo (eds.)



csim.

roycan

UCM EDITORIAL COMPLUTENSE



EL LABORATORIO DE IDIOMAS
Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LENGUAS

Julia Sevilla Muñoz
Ana Fernández-Pampillón Cesteros
Alfredo Poves Luelmo
(eds.)

UCM EDITORIAL COMPLUTENSE

Esta obra ha sido posible gracias a la colaboración de Roycan Audiosistemas S.L (www.roycan.com)
Centro Superior de Idiomas Modernos (CSIM) y UCM (www.ucm.es/info/idiomas)



Consejo Científico:

M^a Teresa Barbadillo de la Fuente (UCM)

Juan Cigarrán Recuero (ETS Informática UNED)

Germán Conde Tarrío (Universidad de Santiago de Compostela)

Carlos Alberto Crida Álvarez (Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Grecia)

Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá)

José Luis Sierra Rodríguez (Facultad de Informática UCM)

Colaboradores: Jorge Arús Hita, Maria Antonella Sardelli, Emma Albar y Carine Tschann

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización expresa de sus titulares a excepción de lo autorizado por la presente licencia Creative Commons.

Todos los libros publicados por Editorial Complutense a partir de enero de 2007 han superado el proceso de evaluación experta.

Licencia Creative Commons-BY-NC-SA “Reconocimiento - NoComercial - CompartirIgual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original”.

© 2011 *by* Julia Sevilla Muñoz, Ana Fernández-Pampillón Cesteros, Alfredo Poves Luelmo de la edición y los autores de sus textos.

© 2011 *by* Editorial Complutense, S. A.
Donoso Cortés, 63; 4.^a planta. 28015-Madrid
Tels.: 91 394 64 60/1 Fax: 91 394 64 58
e-mail: ecsa@rect.ucm.es
www.editorialcomplutense.com

Todas las imágenes que aparecen en el presente volumen han sido incluidas para su análisis, comentario o juicio crítico, y con fines exclusivamente docentes, acogiéndose al artículo 32 de la Ley de Propiedad Intelectual.

Diseño de cubierta: Sara Olmos Albacete

Primera edición: Julio, 2011

ISBN: 978-84-9938-095-7

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Índice

Prólogo	9
Juana GIL FERNÁNDEZ	

Introducción	13
Ana FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS	

PARTE I. EL LABORATORIO DE IDIOMAS

Los Laboratorios de idiomas analógicos de la Facultad de Filología.....	21
Pedro GOMIS BLANCO	
El cambio de tecnología en los Laboratorios de idiomas	27
Israel ROBLA MORALES y Natalio RAMOS MONTERO	
Tecnología, funcionalidad y mantenimiento de los Laboratorios de idiomas digitales	35
Óscar MATEO MARTÍNEZ	
Los Laboratorios de idiomas digitales de la Facultad de Filología	45
Ana FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS	

PARTE II. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EL LABORATORIO DE IDIOMAS

La didáctica en los Laboratorios de idiomas analógicos	69
Gonzalo TAMAMES GONZÁLEZ	
Observaciones de la aplicación del Laboratorio de idiomas digital a la enseñanza del persa.....	75
Saeid HOOSHANGI	
La enseñanza de la pronunciación con y sin unos medios tecnológicos adecuados.....	81
Alicia PUIGVERT OCAL	
Aportaciones de las TIC a la Lingüística aplicada a la enseñanza de Francés Lengua Extranjera.....	89
Julia SEVILLA MUÑOZ	
Dos recursos hipertextuales para la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera	99
Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN	
Aplicaciones de <i>iGoogle</i> y <i>GoogleDocs</i> a la enseñanza de una lengua.....	109
Salud María JARILLA BRAVO	

Uso combinado de los Laboratorios de idiomas multimedia y el Campus Virtual para la enseñanza del inglés.....	119
Jorge ARÚS HITA	
Actividades en el Laboratorio de idiomas para la clase de traducción.....	129
Salud María JARILLA BRAVO	
Propuestas iniciales en la enseñanza de la traducción.....	139
Teresa LOSADA LINIERS	
Suprasegmentales: la elaboración de un programa de ejercicios de la prosodia danesa.....	149
Eva LIÉBANA	
Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras	161
José María LAHOZ	
Formación e iniciación de los profesores en los nuevos Laboratorios de idiomas.....	171
Alfredo POTES LUELMO	

PARTE III. FICHAS DE ACTIVIDADES FORMATIVAS EN EL LABORATORIO DE IDIOMAS

Introducción	185
La femme chocolat (Comprensión oral y expresión oral)	187
Nuria TORIBIO CAMPO	
Un monde parfait (Comprensión oral).....	189
Inmaculada GAMARRA DE LA CRUZ	
¡Señores, han cantado bingo! (Comprensión oral de números cardinales)	193
Samuel BLÁZQUEZ GÓMEZ	
Devine le personnage (Expresión oral)	197
María Soledad RIVILLA MORALES	
BD L'oreille coupée (Comprensión oral y escrita).....	201
Ana Belén MARÍN JIMÉNEZ	
À chanter! (Comprensión oral)	203
Natalia LOZANO PRIETO	
El léxico en clase de FLE	205
Sara MARTÍN MENDUIÑA	
Se présenter (Comprensión oral y expresión oral).....	207
Raquel DONES VILLAMUELAS	
“¿Vous avez vu la lune?” (Expresión oral)	211
Ana MOHEDAS RODRÍGUEZ	
Pour rire : le spécialiste du jonglage (Comprensión oral)	215
Nathalie SÁEZ BOURDEAUT	

Gad El Maleh: Les Français (Comprensión oral.....	219
Valérie SANDRÉ	
Les Cornichons (Comprensión oral, expresión oral y escrita).....	221
Natalia PIVIDAL GONZÁLEZ	

PARTE IV. CONCLUSIONES FINALES

Conclusiones finales y acciones futuras.....	229
Ana FERNÁNDEZ- PAMPILLÓN CESTEROS, Julia SEVILLA MUÑOZ y Alfredo POVES LUELMO	

Prólogo

Se dice que, a comienzos del siglo XVI, un gerundense de nombre Juan Roget inventó el telescopio. No todos los estudiosos están de acuerdo en atribuirle este mérito al personaje, pero lo cierto es que, fuera él o no su diseñador inicial, la incorporación a la observación astronómica de esta herramienta marcó un antes y un después en el estudio del universo, esto es innegable. No conviene, sin embargo, olvidar que, pese a disponer de este nuevo recurso, muchas de las preguntas fundamentales que nuestros más remotos antepasados se formulaban sobre el cosmos han pervivido a lo largo del tiempo y continúan vigentes, porque los astrónomos actuales todavía son incapaces de proporcionarles respuestas claras e indiscutibles. El telescopio, como tantos otros artefactos construidos por el hombre, ha ayudado, y continúa ayudando decisivamente, a hacer ciencia y a progresar en conocimiento y sabiduría, pero los avances alcanzados en estas esferas no se desprenden de modo inmediato de su existencia, sino de la de los hombres que lo han empleado en sus investigaciones y de su capacidad para formularse preguntas y hallar las respuestas.

Lo que vengo a decir, pues, es que la mente humana, cuando es inquisitiva e intelectualmente curiosa, tiene la capacidad de plantear interrogantes; las herramientas sirven solo, en el mejor de los casos, como un medio para ayudar a encontrar soluciones. Ni el instrumento más sofisticado, ni la tecnología más evolucionada, ni los programas informáticos más avanzados pueden usurpar a nuestro cerebro su papel impulsor del conocimiento a través de la teorización, de la formulación de hipótesis científicas, de la experimentación y de la interpretación de sus resultados. Si digo esto, que puede resultar sumamente obvio, es porque en ocasiones parece existir en nuestro tiempo una cierta tendencia a confundir —especialmente en el mundo universitario, que es el que conozco, pero seguramente no solo en él— el medio con el fin, la forma con el fondo y la apariencia con la esencia, todo lo cual tiene mucho que ver con —entre otras muchas realidades mencionables— los Laboratorios de idiomas.

Un Laboratorio de idiomas es, básicamente, un medio con el que cuentan los profesores de lenguas extranjeras para intentar conseguir éxito en su trabajo, es decir, para lograr que sus alumnos adquieran un dominio razonable de la lengua concreta que aprenden. En este sentido, un Laboratorio, sea analógico o digital, no es muy distinto de una biblioteca: ambos son recursos que los docentes, y por ende los discentes, tienen a su disposición —cuando los tienen— para alcanzar sus respectivos objetivos. Como los demás instrumentos, el Laboratorio no es, por consiguiente, un fin en sí mismo, ni es tampoco en sí mismo ni bueno ni malo, ni beneficioso ni perjudicial para el aprendizaje o la docencia. Todo dependerá del uso que se le dé, al igual que un libro puede o no ser académicamente provechoso en función de cuándo, cómo, por qué y para qué se lea.

Dicho esto, es evidente que son enormes las posibilidades que para el desarrollo de la enseñanza de lenguas ofrece un Laboratorio de idiomas debidamente actualizado y adecuadamente empleado, y a todas esas prestaciones se hace mención explícita y detallada en esta obra. Las oportunidades de renovación metodológica que una unidad de este tipo ofrece al (buen) profesor, con respecto a todos los niveles del análisis lingüístico, son inigualables: nunca antes se ha dispuesto, en este campo de la ciencia, de una herramienta, de un medio, de tanto alcance como es un Laboratorio en su configuración digital actual. Contar con una unidad así implica poder llevar a cabo actividades que sin ella serían irrealizables (piénsese, por ejemplo, en la práctica de la entonación, del ritmo o de los elementos suprasegmentales en su conjunto), diversificar los métodos y los enfoques pedagógicos, enriquecer la colaboración entre alumnos y docentes en el aula, acceder en tiempo real a la información accesible en la red, etc. Todo lo cual presupone, por una parte, el desarrollo previo de programas y materiales diferentes, concebidos específicamente para un entorno diverso del habitual de clase y con requisitos distintos, y, por otra parte, el compromiso inicial del profesor, que ha de formarse bien en el manejo de la nueva tecnología para ser capaz de sacarle su máximo rendimiento.

El Laboratorio de idiomas ofrece, asimismo, otra ventaja muy destacable y, sin embargo, no siempre destacada: permite al profesor, si así lo desea, trascender la enseñanza cotidiana de un idioma concreto para entrar de lleno en la investigación del proceso cognitivo de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras en general, lo cual frecuentemente exige cierta infraestructura tecnológica mínima. En este sentido, los datos obtenidos en el Laboratorio en el transcurso de la práctica diaria pueden ser utilísimos para falsar hipótesis iniciales o para plantear otras nuevas, y la posibilidad de tener al alcance grupos de informantes de variadas características personales, lingüísticas y académicas es una circunstancia que los investigadores valoran extraordinariamente. Por todo ello, un Laboratorio de lenguas moderno y bien equipado, para ser rentable y merecer la gran inversión económica que su montaje supone, debería también, a mi juicio, cumplir esta otra función: contribuir a superar la ruptura existente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día (y no solo en nuestro país) entre la investigación fundamental y la aplicación docente, o, dicho más simplícidamente, entre la teoría y la práctica.

Este punto es, en concreto, el que tenía en mente cuando antes aludía a la oposición entre fondo y forma, que a mi juicio sigue estando borrosa no sólo en la mente de muchos profesores de lenguas extranjeras, sino en la de no pocas personas con responsabilidad educativa encargadas de diseñar los cursos de especialización en que aquellos se forman. A lo largo de los años he tenido ocasión de formar parte de un buen número de tribunales en los que se juzgaban trabajos universitarios de suficiencia investigadora o memorias de finalización de maestrías centradas en la enseñanza de L2. Siempre me ha sorprendido la enorme cantidad de estudios realizados sobre las posibilidades que brinda a la docencia el empleo de las nuevas tecnologías, por ejemplo en el ámbito de un Laboratorio de idiomas, y, por el contrario, el reducidísimo número de trabajos

dedicados a investigar la naturaleza exacta de aquello que se ha de enseñar con esas nuevas tecnologías, y/o la conveniencia o no de enseñarlo. Es decir, he detectado una gran preocupación por la forma en que se transmite el conocimiento y un escaso interés por el fondo intrínseco de aquello que ha de transmitirse y por las ventajas o desventajas que conlleva su transmisión.

Permítaseme que ilustre esta idea con un ejemplo que, como es natural, se refiere a mi campo de especialización. Probablemente el lector sabe lo que es un *par mínimo*. Por si este no fuera el caso, aclaro que se trata de un término ya clásico, relacionado principalmente con el análisis fonológico de las lenguas y de uso común no solo entre los fonetistas o fonólogos, sino entre los lingüistas en general, que denota la relación que se establece entre dos vocablos diferenciados entre sí por un único fonema (*mesa – pesa*). A lo largo de muchos años, en la enseñanza de la pronunciación de las lenguas extranjeras, los ejercicios basados en el empleo de pares mínimos destinados a mejorar la discriminación perceptiva y la consecuente producción oral de los aprendices se han venido utilizando de manera sistemática, y prácticamente todos los métodos didácticos han propuesto, antes o después y de un modo u otro, este tipo de actividades. Evidentemente, un profesor que sabe cómo servirse de un Laboratorio de idiomas puede lograr, aprovechando los recursos que este ofrece, que los ejercicios con pares mínimos sean más variados, más dinámicos, menos aburridos, más interactivos, etc., y de ello se deduce que un cierto grado de formación previa del profesor en el uso del Laboratorio es absolutamente imprescindible para que la ejercitación sea provechosa. Aún mucho más imprescindible, sin embargo, es la formación del docente en la disciplina que enseña, su conocimiento –siguiendo siempre con nuestro ejemplo– de los avances a que se ha llegado en la investigación básica con respecto a la percepción categorial de los sonidos, el papel facilitador desempeñado por esta en la adquisición del vocabulario y en la formación de nuevas representaciones léxicas, etc., todo lo cual le confirmará si realmente merece o no la pena trabajar con pares mínimos. En otras palabras, el conocimiento teórico y empírico (que en muchos casos también se deriva y se sustenta en experiencias de Laboratorio) ha de preceder al entrenamiento pedagógico.

De la lectura de la bibliografía relevante se desprende que el Laboratorio de lenguas, en general, tiene aún “un problema de imagen”, heredado de los tiempos en que se practicaban métodos de enseñanza puramente repetitivos de carácter conductista. Todavía muchos alumnos y muchos docentes asocian instintivamente la denominación con un lugar en el que los estudiantes pasan las horas aislados, cada uno en su puesto o en su cabina, luchando con pronunciaciones imposibles o estructuras sintácticas inaccesibles que les proponen desconocidos a través de pantallas y auriculares. Solo si las personas que gestionan los Laboratorios logran borrar definitivamente esta imagen negativa, transmitiendo la idea de que estas unidades son centros complejos de aprendizaje, innovadores, motivadores, creativos y creadores de ciencia, su existencia y su desarrollo estarán asegurados. Por eso, precisamente, son tan valiosas iniciativas como la que ha generado esta obra.

Decía Einstein que su mente era su verdadero Laboratorio. También para los profesores de lenguas su mente ha de ser el lugar en el que se produzca la indagación rigurosa en los contenidos y la renovación profunda en las formas, pero qué duda cabe de que disponer de unas instalaciones externas, tecnológicamente punteras y abiertas a la experimentación más avanzada, ayuda, y mucho, a traducir todas esas estimulantes ideas en una enseñanza de calidad.

JUANA GIL FERNÁNDEZ
Responsable del Laboratorio de Fonética
Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Introducción

Este libro recoge, de forma novedosa, la amplia experiencia de uso de los Laboratorios de idiomas para la enseñanza de las lenguas de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Se trata de una colección de textos, que han sido objeto de una revisión por pares, escritos a partir de las ponencias presentadas en la III Reunión Científica sobre Informática, Tecnología y Filología el 25 de febrero de 2010. El objetivo de la reunión era recoger, compartir y reflexionar sobre las experiencias docentes y de investigación realizadas en los Laboratorios para conocer exactamente cuál es la finalidad de los Laboratorios de idiomas en la enseñanza e investigación filológica. Las cuestiones que se plantearon en la reunión fueron las siguientes:

- ¿Cómo es un Laboratorio de idiomas? ¿Cómo se han construido los Laboratorios de idiomas? ¿Cómo se gestionan?
- ¿Qué uso tenían los antiguos Laboratorios analógicos (para enseñar qué aspectos, para aprender o autoaprender, para investigar)?
- ¿En qué aspectos específicos de la enseñanza de lenguas es más útil el uso de los Laboratorios de idiomas?
- ¿Para qué sirven los actuales Laboratorios de idiomas?
- ¿Conllevar la tecnología digital de los Laboratorios un cambio o mejora en el estudio y aprendizaje de las lenguas o repiten las funciones de los antiguos?
- ¿Qué formación, apoyos y recursos serían necesarios para optimizar el uso de los Laboratorios de idiomas?

Los diecisiete capítulos y las doce actividades formativas que forman el libro constituyen las respuestas a estas cuestiones desde la experiencia de la Facultad de Filología de la UCM. Servirán, en primer lugar, para diseñar las líneas estratégicas institucionales de actuación en materia de informática y tecnologías (i.e. actualización de infraestructuras, formación del personal docente e investigador) en Filología. En segundo lugar, para planificar futuros proyectos de innovación y de investigación y desarrollo en esta materia, y para diseñar y establecer posibles vías de cooperación con empresas involucradas en el desarrollo de tecnología y aplicaciones para los Laboratorios de idiomas que permitan mejorar sus productos y/o adecuarlos a la enseñanza e investigación filológica. Finalmente, esta obra pretende servir de germen de un corpus de práctica docente, discente e investigadora que proporcione, a nuestros profesores e investigadores, una base experimental sobre la que poder avanzar en tecnología y técnicas de uso de los Laboratorios de idiomas aplicados a la enseñanza, aprendizaje e investigación filológica.

El libro se ha organizado en tres partes: la parte I comprende cuatro capítulos y responde al primer grupo de cuestiones sobre la creación, arquitectura y gestión de

los Laboratorios de idiomas desde una perspectiva técnica y de gestión; la parte II, contiene doce capítulos que responden, desde el punto de vista docente e investigador, al resto de las cuestiones de uso planteadas en la reunión científica. La parte III, contiene una serie de fichas de actividades formativas para los Laboratorios creadas, de forma innovadora, por un grupo de estudiantes de Máster. Finalmente, la parte IV, contiene un único capítulo que sintetiza las conclusiones finales de esta obra y de la III Reunión Científica.

En la parte I, el capítulo primero, “Los Laboratorios de idiomas analógicos de la Facultad de Filología”, explica cómo fue la construcción y mantenimiento de los primeros Laboratorios analógicos de la Facultad durante los años 50 a los 80. Su autor, el profesor Pedro Gomis, dirigió, como Vicedecano de la Facultad, la construcción de las dos primeras generaciones de Laboratorios de idiomas.

El segundo capítulo, “El cambio de tecnología en los Laboratorios de idiomas”, describe los cambios tecnológicos en las tres generaciones de Laboratorios de idiomas que han existido en la Facultad. Sus autores, Natalio Ramos e Israel Robla, son los técnicos de Laboratorios de idiomas y Medios Audiovisuales de la Facultad que se han ocupado del funcionamiento de los Laboratorios y del soporte técnico al profesor durante los últimos veinte años.

El tercer capítulo, “Tecnología, funcionalidad y mantenimiento de los Laboratorios de idiomas digitales”, presenta la arquitectura y funcionalidad de los actuales Laboratorios de idiomas digitales. Su autor, Óscar Mateo, es Director técnico de I+D+i de la empresa española Roycan adjudicataria de la creación y mantenimiento de los Laboratorios digitales de la Facultad.

El cuarto capítulo, “Los Laboratorios de idiomas digitales de la Facultad de Filología”, se centra en describir cómo ha sido la construcción y puesta en marcha de los nuevos Laboratorios digitales: los criterios estratégicos, el plan de actuación y los primeros resultados. La autora ha sido responsable de la construcción de esta última generación de Laboratorios como Vicedecana de Tecnologías. Con este capítulo se completa la primera parte, dedicada a responder a las cuestiones sobre tecnología y gestión de los Laboratorios de idiomas.

Con el capítulo quinto da comienzo la segunda parte del libro, dedicada al uso de los Laboratorios. Este capítulo, titulado “La didáctica en los Laboratorios analógicos”, ofrece una visión completa, real y amena sobre cómo han utilizado los antiguos Laboratorios analógicos en la enseñanza de segundas lenguas. El autor es el profesor Gonzalo Tamames, uno de los profesores de la Facultad con más experiencia en el uso didáctico de los Laboratorios para la enseñanza de lenguas extranjeras.

El capítulo sexto se titula “Observaciones de la aplicación del Laboratorio de idiomas digital a la enseñanza del persa” y ha sido escrito por el profesor Saeid Hooshangi. En él se destaca la utilidad de los Laboratorios para crear “un entorno natural para el aprendizaje de la lengua”, es decir, un ambiente cultural y social similar al de un hablante nativo de la lengua objetivo. El autor, además, analiza cuáles son las ventajas que

proporciona este acercamiento “natural” para el estudio de las lenguas así como las limitaciones y problemas técnicos con los que se ha encontrado. Finalmente, sugiere algunas soluciones para ajustar la funcionalidad Laboratorios de idiomas digitales a una enseñanza más natural de las lenguas.

El capítulo séptimo, “La enseñanza de la pronunciación con y sin medios tecnológicos adecuados”, es una muestra paradigmática de cómo, el profesor que es experto en enseñanza de lenguas pero que no tiene experiencia en el uso de Laboratorios, percibe y asimila el cambio que supone introducir esta nueva y desconocida herramienta en su trabajo docente. Su autora es la profesora de Filología Española Alicia Puigvert, experta en enseñanza de español como lengua extranjera y una de las pioneras en el uso de Laboratorios digitales para la enseñanza de la pronunciación.

Los capítulos octavo, noveno y décimo engloban la descripción de una experiencia novedosa de formación de futuros profesores de enseñanza secundaria en el uso de los Laboratorios de idiomas y de internet para la didáctica de las lenguas y la lingüística. Concretamente, en el capítulo octavo, “Aportaciones de las TIC a la Lingüística aplicada a la enseñanza del Francés lengua extranjera”, se describe la motivación, objetivos, procedimiento y resultados de esta experiencia pionera llevada a cabo por la profesora Julia Sevilla que es especialista en filología francesa. Los alumnos que participaron en esta experiencia son los autores de las fichas didácticas de la Parte III de esta obra.

El capítulo noveno, “Dos recursos web para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras”, describe el uso de dos aplicaciones concretas de la web: los *questionarios web* y la *caza del tesoro*, para crear actividades de aprendizaje de lenguas basadas en resolución de tareas. Su autora, Patricia Fernández, es filóloga y becaria de Apoyo Técnico al Campus Virtual en las Facultades de Filología y Filosofía.

El capítulo décimo, “Aplicaciones de *iGoogle* y *GoogleDocs* a la enseñanza de una lengua”, de la profesora Salud Jarilla, explica de forma sencilla cómo aprovechar estas dos herramientas web de la compañía *Google* para crear y organizar materiales didácticos en línea, haciendo énfasis en su utilidad en actividades de aprendizaje de carácter social y constructivista.

El capítulo undécimo, “Uso combinado del Laboratorio de idiomas multimedia y el Campus Virtual para la enseñanza del inglés”, propone un innovador modelo de explotación conjunta del Laboratorio de idiomas y del Campus Virtual que aprovecha las ventajas de ambos espacios de trabajo. Describe, como aplicación práctica del modelo, dos actividades concretas fáciles de implementar por su poca complejidad tecnológica pero con una gran eficacia didáctica. El autor de este capítulo es el profesor Jorge Arús, especialista en filología inglesa que, además, es Coordinador del Campus Virtual UCM en la Facultad de Filología.

Los dos capítulos siguientes orientan el uso de los Laboratorios de idiomas a la enseñanza de la traducción. En el capítulo duodécimo, “Actividades en el Laboratorio de idiomas para la clase de traducción”, la profesora del Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la UCM, Salud M.^a Jarilla, describe con detalle tres prácticas

de Laboratorio para la traducción asistida por la tecnología en las que los estudiantes no sólo se ejercitan en la traducción sino también en el uso de la informática como soporte al trabajo de traducción.

El capítulo décimotercero, “Propuestas iniciales en la enseñanza de la traducción”, de la profesora de filología italiana Teresa Losada, explica desde la experiencia de una especialista en la enseñanza de la traducción cómo pueden mejorarse las prácticas tradicionales utilizando el Laboratorio de idiomas digital.

Los dos capítulos siguientes muestran cómo utilizar los Laboratorios de idiomas para tratar el nivel fonético de las lenguas. El capítulo décimo cuarto, “Suprasegmentales. La elaboración de un programa de ejercicios de la prosodia danesa”, ha sido escrito por la profesora y especialista en lengua danesa Eva Liébana. Describe la creación de materiales didácticos digitales para el Laboratorio de idiomas que ayuden a los estudiantes a entender y aprender la fonética de una lengua extranjera. Este capítulo constituye, además, una valiosa muestra de cómo la colaboración entre técnicos y profesores es un factor clave que impulsa la innovación y mejora de la calidad de la docencia.

El capítulo décimoquinto, “Corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la manipulación de claves acústicas en el Laboratorio de idiomas”, presenta el resultado de un trabajo de investigación en metodologías de enseñanza de lenguas y tecnología: una nueva metodología de corrección fonética aplicada, en este caso, a la enseñanza del español. Esta metodología fue experimentada en los Laboratorios de idiomas digitales de la Facultad de Filología. Su autor, José María Lahoz, es investigador del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset de la UCM y especialista en enseñanza del español como lengua extranjera.

La parte II termina con el capítulo décimo sexto titulado “Formación e iniciación de los profesores en los nuevos Laboratorios de idiomas”. Su autor, Alfredo Poves, es especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas con el soporte de las TICs. Ha sido Becario de Apoyo Técnico y Docente a los Laboratorios de idiomas de la facultad durante el curso académico 2009-2010. Su capítulo describe la experiencia de la Facultad de Filología en la formación del profesorado en el uso de los Laboratorios y propone, desde la práctica, una estrategia formativa para la iniciación y actualización del profesorado en el uso de los Laboratorios y otras herramientas TIC complementarias.

La tercera parte de esta obra contiene las fichas pedagógicas elaboradas por los estudiantes de Máster en Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 2009-2010 en la materia “Lingüística francesa aplicada a la enseñanza-aprendizaje de Francés”. Se realizaron bajo la coordinación de la profesora, la Dra. Julia Sevilla Muñoz y con la colaboración Alfredo Poves y Manuel Sevilla, en calidad de revisores del contenido informático y pedagógico respectivamente. El proceso de creación de las mismas ha sido descrito en el capítulo octavo que se complementa con los capítulos noveno, décimo y décimo sexto. Estas fichas suponen una aportación novedosa no sólo por el marco en el que se han realizado

sino también por quiénes han sido sus diseñadores, futuros profesores de secundaria, y por haber utilizado las funciones informáticas y de comunicaciones disponibles en el Laboratorio de idiomas para el desarrollo de una serie de actividades específicas de los Laboratorios.

El último capítulo del libro, el capítulo décimo séptimo resume, a modo de conclusión, las reflexiones de los participantes en la III Reunión Científica, así como las contribuciones de los autores de esta obra, respondiendo a las cuestiones iniciales sobre cuál la naturaleza y finalidad de los Laboratorios de idiomas antiguos y actuales.

En definitiva, este libro ofrece una muestra de la práctica, en los Laboratorios de idiomas, de los técnicos, profesores, investigadores y estudiantes de la Facultad de Filología de la UCM que, de forma colaborativa han estado trabajando durante los últimos años para crear, a partir de la experiencia de los antiguos Laboratorios analógicos, una nueva generación de Laboratorios y de técnicas de uso que apoyen al filólogo y lingüista en el estudio empírico de las lenguas.

ANA FERNÁNDEZ-PAMPILLON CESTEROS
Vicedecana de Tecnologías Aplicadas a la Filología
Universidad Complutense de Madrid

PARTE I.
EL LABORATORIO DE IDIOMAS

Los Laboratorios de idiomas analógicos de la Facultad de Filología¹

PEDRO GOMIS BLANCO

Dpto. Filología Francesa², Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: Este trabajo presenta una visión histórica de los Laboratorios en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid desde su instalación hace más de 50 años hasta finales de la década de los 80. En la creación de estos Laboratorios fue significativa la intervención de algunos profesores, como Robert Lado, Emilio Lorenzo Criado, Eugenio de Vicente Aguado, José-Jesús de Bustos Tovar. La Facultad contó desde un principio con Laboratorios de avanzada tecnología y excelentes materiales en distintas lenguas, especialmente en inglés y francés. A lo largo de este periodo hubo distintas adaptaciones y modificaciones ante la llegada de nuevas tecnologías. Asimismo, la ubicación de los Laboratorios fue cambiando desde el primero, que ocupó parte del antiguo gimnasio, hasta la creación de varios Laboratorios. Esta parte de la historia de los Laboratorios resulta imprescindible para comprender la importancia actual que concede la Facultad al uso de los mismos en la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: Laboratorios de idiomas. Enseñanza de lenguas. Historia de la didáctica.

ABSTRACT: This paper presents a historical overview of the Laboratories at the Faculty of Philology, Universidad Complutense de Madrid, from the time when they were installed, over 50 years ago, to the late 80s. Some teachers had a significant involvement in the creation of these laboratories, such as Robert Lado, Emilio Lorenzo Criado, Eugenio de Vicente Aguado or José-Jesús de Bustos Tovar. The Faculty of Philology had from the very beginning advanced technology laboratories as well as excellent learning material in different languages, especially English and French. Throughout this period there were various adaptations and modifications to meet the challenge of the new technologies. Also, the location of the Laboratories was gradually changed, from the first one, which occupied part of the old gymnasium, to the creation of several laboratories. This part of the history of the laboratories is essential to understand the current importance attached by the Faculty to their use in language teaching.

Keywords: Language Labs. Language Teaching. History of Pedagogy.

1. Es posible que los datos, cifras, fechas, etc. que aparecen a continuación contengan algún error; pues, a pesar de haber consultado las Actas de las Juntas de Facultad de Filosofía y Letras y de Filología, ha sido completamente imposible encontrar la más mínima referencia a los Laboratorios de idiomas.

2. Vicedecano de Estudios Nocturnos (1988-1992) y Vicedecano de Alumnos (1992-1996).

RÉSUMÉ: Ce travail présente une vision historique des Laboratoires appartenant à la Faculté de Philologie de l'Université Complutense de Madrid depuis son installation, il y a plus de 50 ans, jusqu'à la fin des années 80. Lors de la création de ces Laboratoires, l'intervention de certains professeurs tels que Robert Lado, Emilio Lorenzo Criado, Eugenio de Vicente Aguado, José Jesús de Bustos Tovar a été déterminante. La Faculté était équipée, dès le début, de Laboratoires de technologie avancée et d'excellents matériels en diverses langues, spécialement en anglais et en français. Tout au long de cette période, il y a eu différentes adaptations et modifications produites par l'arrivée des nouvelles technologies. De même, l'emplacement des Laboratoires a changé ; ils occupaient, au départ, une partie de l'ancien gymnase, puis plusieurs Laboratoires ont été créés. Cette période de l'histoire des Laboratoires est nécessaire pour comprendre l'importance actuelle que la Faculté donne à leur utilisation dans l'enseignement des langues.

Mots-clé: Laboratoire de langues. Enseignement de langues. Histoire de la didactique.

En los primeros años sesenta, el profesor Robert Lado³ (1915-1995) obtuvo una beca Ford-Fulbright para trasladarse a España e impulsar la creación de departamentos de inglés en cinco universidades españolas.

En la entonces Facultad de Filosofía y Letras ya existía la Sección de Modernas, con sus cuatro subsecciones: alemana, francesa, inglesa e italiana y sus respectivos departamentos. Al frente de dicha sección y de la subsección de inglés se encontraba el Dr. D. Emilio Lorenzo Criado, catedrático de Lingüística anglogermánica (el Dr. D. Esteban Pujals se incorporaría un poco más tarde). El Dr. Lorenzo, seguidor también de la Lingüística contrastiva, aunque en la época en que fui alumno suyo seguía más las teorías de Wandruszka (1911-2004) que las de Lado, debió hacer buenas migas con éste, de modo que consiguió uno de los dos Laboratorios de lenguas que el profesor Lado traía en la maleta⁴.

Así que se procedió a tabicar parte del gimnasio de la Facultad para instalar el Laboratorio de idiomas regalo de los estadounidenses. La instalación corrió a cargo de la

3. El profesor Robert Lado, nacido en 1915 en Tampa (Florida) era hijo de inmigrantes españoles, que regresaron a España antes de que su hijo tuviera la posibilidad de aprender inglés. En 1936, Roberto vuelve a su país natal, cuya nacionalidad había conservado, y se ve en la necesidad de aprender inglés con veintiún años de edad, lo que le sensibilizará en los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje que encuentran los alumnos adultos de una lengua extranjera. Bachelor of Arts por el Rollins College, de Florida; Master of Arts por la Universidad de Texas; Doctor por la Universidad de Michigan, en la que fue Director de su Instituto de Lengua Inglesa, pasó a ejercer la docencia en la Georgetown University, de Washington, D.C., en la que fue Decano de su Instituto de Idiomas, que se convertiría en Facultad de Lenguas y Lingüística. Especialista en Lingüística aplicada, además de sus estudios sobre metodología del inglés, es considerado uno de los fundadores de la Lingüística contrastiva. Su obra más importante es *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*,

4. Parece ser que el otro Laboratorio donado por los americanos se instaló en Cantabria, ignoro dónde. El Dr. Sánchez Lobato me informa que el primitivo Laboratorio del Campus de Las Llamas de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en Santander, también fue un regalo de los estadounidenses. En aquella época, el Dr. Lorenzo era vicerrector de la UIMP y Director de sus Cursos de Extranjeros. Me extraña que sea del mismo lote, pues el Laboratorio del Campus de las Llamas era un Celma, *made in Spain*, que, aunque más moderno en su instalación, tenía una tecnología mucho más primitiva que el Laboratorio RCA instalado en Madrid.

empresa Ataió Ingenieros⁵, de Madrid, y como toda la obra debió de ser financiada por los estadounidenses no se miró la peseta: se instalaron unas paredes y un pavimento anecoicos, se instaló un falso techo en el que iban empotradas las luminarias... Y el Laboratorio echó a andar.

El Laboratorio, un magnífico RCA audio-activo-comparativo, con cuarenta cabinas de alumno y cuatro fuentes de lección, permitía trabajar, hace cuarenta y cinco años, prácticamente con las mismas prestaciones de Laboratorios mucho más modernos: trabajo por parejas, posibilidad de enviar cuatro lecciones diferentes al mismo tiempo y establecer grupos de trabajo libre, monitorización del trabajo del alumno... Todo ello con unos circuitos transistorizados que no se encontraron en los Laboratorios de fabricación española hasta años después.

Los defectos que presentaba, aparte de necesitar un potente transformador de 220 V. a 127 V. (voltaje estándar en los EE. UU.), eran los típicos de los magnetófonos de bobina abierta:

En primer lugar, la bobina. Como la bobina no se paraba automáticamente al llegar al final o al principio del recorrido, la máquina seguía en marcha y la cinta magnetofónica se desenhebraba. Hay que tener en cuenta que la parada automática por lengüeta metálica fue introducida a principios de los setenta.

En segundo lugar, la transmisión por poleas y correas. Las correas tenían tendencia a dar de sí y a romperse, lo que obligaba a desmontar el aparato para proceder a su reparación.

La mecánica funcionaba apretando una (o unas) teclas, según la función que quisiéramos obtener. Las teclas debían oprimirse de un modo seco, con decisión. Si se apretaban lentamente, podían engranarse al mismo tiempo varias funciones, generalmente contrarias, que podían provocar la rotura de la cinta magnetofónica.

Además, el local en el que fue instalado el Laboratorio no era, ni mucho menos, el más adecuado: en un sótano con unos tragaluces cegados y, por lo tanto, sin ventilación. El calor no sólo afectaba al rendimiento de las máquinas, sino también al de los alumnos que, incluso en mangas de camisa, soportaban unas temperaturas poco adecuadas para el estudio.

En un primer momento, el Laboratorio quedó reservado para los alumnos de la subsección de Filología Inglesa, que en él seguían prácticas de lengua. Posteriormente, se abrió a todas las subsecciones de modernas. Para estar al frente del local, fue contratado Mario Bueno Heimerle (antiguo alumno y licenciado en Filología alemana, que acabó obteniendo cátedra de alemán en un instituto de Oviedo), que hacía de hombre para todo, hasta el punto de que muchos profesores mandaban a sus alumnos al Laboratorio y el señor Bueno Heimerle se ocupaba de enviar la cinta con la que los alumnos debían trabajar. Nadie monitorizaba, nadie corregía; al tercer día, nadie iba. No obstante, debo

5. Ataió Ingenieros, sita en Enrique Larreta, 12, de Madrid, era una muy importante empresa de ingeniería electrónica y radiotelecomunicaciones. Especializada en el montaje y mantenimiento de tecnología médica, fue pionera en España en el ámbito de la computación, representando a Digital y Hewlett-Packard.

señalar el interés de algunos profesores en emplear el Laboratorio en aquella época: la Dra. D.^a Josephine Bregazzi, del departamento de inglés, la Dra. D.^a Sabina de la Cruz, del de italiano, y el Dr. D. Eugenio de Vicente, del de francés, que además proporcionó abundante material sonoro para su empleo en el Laboratorio.

Posteriormente, se ocupó del Laboratorio don Alfonso Rodríguez, oficial en la reserva del Regimiento de Transmisiones, que con sus mañas y chapuzas conseguía que el Laboratorio siguiese adelante, a pesar de no contar con presupuesto para proceder a la compra de los recambios más elementales. Ignoro de dónde los sacaba. Le sucedió en su puesto Javier, alumno de Filología inglesa, que dejó el puesto cuando terminó su carrera.

A pesar del canibalismo realizado, aprovechando piezas de unos aparatos averiados para reparar otros, en su última época, la mitad de las cabinas de Laboratorio no funcionaban, por lo que la compra de un nuevo Laboratorio era tarea urgente.

La segunda generación de Laboratorios analógicos puede dividirse en dos períodos diferentes, ambos en la gestión decanal del Dr. D. José-Jesús de Bustos Tovar, de cuyo equipo de gobierno formé parte.

El primer período lo constituye la compra e instalación de un Laboratorio Tandberg, modelo System 600. El Dr. Bustos llevaba en su campaña electoral, entre otros puntos, la renovación de los sistemas técnicos de apoyo a la docencia. Durante su gestión se instalaron los primeros ordenadores personales de libre acceso al profesorado, incluyendo una pequeña red; se agilizó el servicio de fotocopias, instalando una gestionada por los alumnos, y me encargó la renovación del Laboratorio de idiomas.

Pasé, pues, a evaluar los diferentes modelos presentes en el mercado: Philips tenía un Laboratorio muy versátil, pero funcionaba con unas casetes especiales, propias para sus Laboratorios. Su rendimiento en la E.O.I. de la calle Jesús Maestro, de Madrid, desaconsejó su compra. Sony tenía Laboratorios pero no ofrecían tantas prestaciones como la competencia. También fabricaba Laboratorios ENOSA, que quiso venderme a toda costa el Laboratorio que tenía en su sala de exposición de la Avenida de San Luis, de Madrid. El Laboratorio de ENOSA, aunque tenía un precio muy interesante –casi regalado– no era en absoluto el adecuado por presentar unas soluciones técnicas inferiores al Laboratorio que venía a sustituir y, además, presentaba el inconveniente de ser, también, de bobinas. Sospecho que acabaron regalándose a la UCM, ya que al cabo de los años pude verlo oxidándose en los soportales del nuevo rectorado.

La elección recayó en Tandberg. Su modelo System 600, además de trabajar con casetes convencionales, basaba toda su electrónica en microprocesadores. Su diseño permitía aprovechar el mobiliario existente en las cabinas de los alumnos, lo que reducía considerablemente el precio, no así el del pupitre del profesor que vino mecanizado desde Noruega.

La empresa Setel S.A., con domicilio en la calle Orense, de Madrid, que era la representante de Tandberg para la zona centro de España, fue la encargada de suministrar, montar y asumir la garantía postventa. El ingeniero de telecomunicaciones encargado del montaje fue don José Ignacio Caballero.

En el curso 1987 se procedió al montaje del nuevo Laboratorio, al que se le incorporó, al año siguiente, un sistema de vídeo adquirido en Casa Carril⁶, de la plaza de Olavide, en Madrid.

Los gastos de compra e instalación del Laboratorio fueron asumidos por los beneficios que a la Facultad de Filología aportaban los Cursos para Extranjeros, no recibiendo ningún tipo de ayuda económica ni del Ministerio ni del rectorado de la UCM.

El Laboratorio, tenía cuatro fuentes distintas de programa, lo que permitía enviar cuatro lecciones diferentes simultáneamente, además de la lección que el profesor podía mandar de viva voz y de los alumnos que pudieran estar trabajando en grupo libre. Ofrecía las características típicas del Laboratorio audio-activo-comparativo y también permitía, llamada general, llamada a grupo, monitorización e intercomunicación manual y automática, conferencia de grupo, trabajo por parejas (contiguas o separadas), etc. Los alumnos no tenían acceso a las casetes, que quedaban alojadas en un compartimento estanco. Había alumnos que, quizás con la intención de seguir trabajando en su casa, conseguían forzar la tapa y llevarse la casete, sin darse cuenta de que, por la disposición de los cabezales de lectura y grabación de los aparatos del Laboratorio, no podían ser reproducidas en un magnetófono doméstico.

Inmediatamente a la instalación del nuevo Laboratorio, los Cursos para extranjeros comenzaron a emplearlo regularmente, en especial con los niveles elementales. Los departamentos de la Facultad también tenían acceso a él, aunque su empleo era bastante discreto: primero por la limitación de plazas del Laboratorio (cuarenta), frente a los abultados grupos de clase, y segundo porque al tener todos los departamentos las clases de lengua a la misma hora, era imposible la organización de clases regulares en el Laboratorio.

Para paliar esta competencia horaria, y en vista de la buena acogida que había recibido el nuevo Laboratorio, se solicitó del rectorado de la UCM una dotación para la compra de nuevos Laboratorios. Cuando esta dotación fue finalmente aprobada, la empresa Setel, que había suministrado el Laboratorio de Tandberg, había desaparecido.

Mientras tanto, la UIMP necesitaba también renovar su Laboratorio de idiomas, del que antes hemos hecho alusión. La elección recayó en un Tandberg modelo IS 10. El Laboratorio fue servido y montado por Korsan, de Bilbao, que era la representante para el norte de España y, tras la desaparición de Setel, la única en la península. Por lo tanto, se procedió a la compra de seis Laboratorios, del modelo IS 10, suministrados y montados por Korsan⁷, de Bilbao, bajo la dirección técnica de don Félix López Corcuera.

Estos seis Laboratorios se distribuían así: cuatro de dieciocho/veintiuna plazas en los locales de los antiguos garajes de bicicletas, posteriormente aulas A-001 y A-001 bis,

6. Casa Carril también suministró los otros cuatro sistemas de vídeo, instalados en unos armarios metálicos grises, que todavía siguen prestando servicio en la Facultad.

7. Korsan también instaló los primeros sistemas fijos de vídeo y megafonía en las aulas del edificio A. Son fácilmente reconocibles por tener una caja fuerte integrada en la mesa del profesor (excepto el sistema del aula A-214, antiguo Salón de Grados del segundo piso, que lo tiene externo).

y en la actualidad Laboratorios 001 a 007. Cada Laboratorio fue encomendado a un departamento de modernas: alemán, francés, inglés e italiano. El Laboratorio antiguo (002) seguía a disposición de todos los profesores que lo solicitaran. En este momento se destinó un técnico para gestionar el Laboratorio: primero, en turno de mañana (don Antonio Paz, al que sucedió don Natalio Rivas, al pasar aquél a un Laboratorio de la Facultad de Físicas) y posteriormente también en turno de tarde (don Israel Robla). Estos últimos son los que me seguirán en el uso de la palabra en estas jornadas.

Los otros dos Laboratorios, uno de veintiuna plazas y el otro de sesenta se instalaron en el edificio C, siendo dedicado el de veintiuna plazas a la sección de esclavas, sita en aquel edificio, mientras que el de sesenta plazas se destinó a las clases de lengua de primer curso, que allí eran impartidas.

Meses después, el rectorado, en un gesto de largueza, nos envió otro Laboratorio Tandberg, modelo IS 10 (sin haberlo pedido). Mientras tanto, la Facultad de Biología nos había regalado, por remodelación de su edificio, su Laboratorio de idiomas, marca Didavox. Este Laboratorio también fue montado en el edificio C, pero apenas fue utilizado: aparte de presentar una mecánica y un sistema electrónico bastante obsoleto, los profesores preferían trabajar con los equipos modernos. La llegada del nuevo Tandberg supuso el desmontaje del Didavox y el montaje en su local del nuevo IS 10.

Estos Laboratorios modelo IS 10, además de presentar todas las características del System 600, posibilitaban el trabajo de dos profesores al mismo tiempo y hacer, en menos de dos minutos, una grabación del trabajo de todos y cada uno de los alumnos en una casete normal para que el profesor pudiera así monitorizar en su despacho el trabajo y el progreso diario de sus alumnos. Un contador de horas de trabajo real permitía hacer el mantenimiento de cada aparato en el momento programado.

La cantidad de Laboratorios Tandberg instalados en la Facultad, hizo que, en el año 1989, se desplazaran desde Noruega tres representantes de la marca interesándose por el empleo que de ellos se hacía e instalando (gratuitamente), en los IS 10, nuevas tarjetas que mejoraban la distribución de vídeo y corrigiendo los errores que se habían puesto de manifiesto en el hardware original.

Los diferentes Laboratorios han sido desmontados en distintas épocas, en función de las necesidades de espacio de la Facultad para instalar tecnologías más modernas y me parece que, de todos ellos, solo queda operativo en nuestros días el A-003. He de hacer constar que a lo largo de su vida operativa no han presentado ningún tipo de problema ni avería importante.

El cambio de tecnología en los Laboratorios de idiomas

ISRAEL ROBLA MORALES

Servicio de Medios Audiovisuales y Laboratorios de idiomas, Facultad de Filología, UCM

NATALIO RAMOS MONTERO

Servicio de Medios Audiovisuales, Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: El presente artículo es un resumen de las principales diferencias entre las distintas generaciones de Laboratorios de idiomas. Mediante un repaso histórico a través de los distintos sistemas utilizados en los Laboratorios, conoceremos las características de los mismos, a la vez que exploramos las ventajas que nos ofrecen los nuevos sistemas digitales adaptados a la enseñanza de idiomas frente a los antiguos sistemas analógicos de los Laboratorios de primera y segunda generación. Analizaremos también en otro punto las principales causas que propiciaron el desarrollo de Laboratorios basados en el sistema digital (desaparición de soporte analógico, cintas de casete, vinilos, vídeos VHS).

Al final del artículo resumimos las mejoras que suponen el uso de Laboratorios basados en sistemas digitales, analizando parámetros tales como: velocidad de transferencia, volumen de los materiales, replicado, multi-difusión, portabilidad, etc.

Palabras clave: Idiomas Laboratorios. Digitalización. Tecnología. Mantenimiento

ABSTRACT: This paper examines the major differences between the different generations of language laboratories (first and second generation labs, third generation digital labs). Through a historical overview of the various systems used in laboratories, we will learn their characteristics and explore the advantages offered by new digital systems adapted to the teaching of languages in comparison to the old analog systems of first and second generation laboratories. We then analyze the main causes that led to the development of laboratory based on digital systems, and which brought about the disappearance of analog devices such as tapes, vinyls and VHS videos.

We conclude our study with a summary of the improvements brought about by the use of laboratories based on digital systems, as these take into account parameters such as transfer speed, volume of materials, duplication, multicasting, portability, etc.

Keywords: Language Laboratory. Language teaching.

RÉSUMÉ: Dans ce texte, nous étudions les principales différences existantes entre les diverses générations de laboratoires de langues (première et de deuxième génération de laboratoires, les laboratoires numériques ou de troisième génération). Grâce à la comparaison des divers systèmes utilisés dans les laboratoires de langues à travers l'histoire, nous exposerons leurs caractéristiques, ainsi que les avantages qu'offrent les nouveaux systèmes numériques adaptés à l'enseignement par rapport aux anciens systèmes analogiques, dits de première et de deuxième génération. Par la suite, nous analyserons les principaux facteurs qui ont contribué au développement des laboratoires reposant sur le système numérique et qui ont, par la même, entraîné la disparition du support analogique (cassettes, disques vinyle, cassettes vidéo).

Notre étude conclut par un résumé des améliorations que suppose l'utilisation de laboratoires développant des systèmes numériques étant donné que ces derniers prennent en compte des paramètres tels que, la vitesse de transfert, le poids des données, la reproduction, la multi-diffusion, la portabilité, etc.

Mots-clé: Laboratoire de langues. Enseignement des langues.

INTRODUCCIÓN

Mucho ha llovido desde los primeros Laboratorios de idiomas que se montaron en la Facultad de Filología de la UCM, en la década de los 50, gracias a la generosidad del Profesor Robert Lado. Atrás quedan los antiguos sistemas basados en soportes magnéticos, como cintas de bobina abierta y casetes, los cuales, aparte de la baja calidad ofrecida, si los comparamos con los actuales sistemas, tenían un elevado coste desde el punto de vista económico y de mantenimiento. Estos Laboratorios analógicos requerían un seguimiento del soporte de grabación, principalmente casetes, y una puesta a punto de los diferentes sistemas que formaban dichas instalaciones, consistentes en la limpieza de cabezales, engrasado y sustitución de piezas móviles. Estas tareas, que habían de ser realizadas frecuentemente debido al uso intensivo de los Laboratorios, requerían mucho tiempo y esfuerzo por el gran número de puestos que tenía la Facultad y su dispersión en tres edificios diferentes⁸.

8. Se distribuían de la siguiente forma:

Edificio A:

Laboratorio 008 40 Puestos + Consola del profesor.

Laboratorio 001 21 Puestos + Consola del profesor.

Laboratorio 003 21 Puestos + Consola del profesor.

Laboratorio 005 21 Puestos + Consola del profesor.

Laboratorio 007 21 Puestos + Consola del profesor.

Edificio C:

Laboratorio 001 40 Puestos + Consola del profesor.

Laboratorio 003 50 Puestos + Consola del profesor.

Laboratorio 005 15 Puestos + Consola del profesor.

Total 229 Puestos de Alumnos + 16 Puestos de profesor (8x2, Consolas dobles).

1. LOS LABORATORIOS ANALÓGICOS DE 2.ª GENERACIÓN

La década de los 70-80 supuso un gran salto tecnológico el cual también se reflejó en los Laboratorios de enseñanzas de idiomas.

Desde el punto de vista tecnológico podemos dividir los Laboratorios analógicos en dos partes, el hardware o medio físico de difusión y el soporte de distribución de materiales (limitado en este caso a soporte magnético, cintas de bobina abierta y cassetes, vinilos y transparencias).

El hardware estaba formado por un conjunto de consolas interconectadas entre sí a través de un “cerebro” central o consola del profesor, la cual tenía la función de “gobernar” los medios difundidos a los alumnos (figura 1).

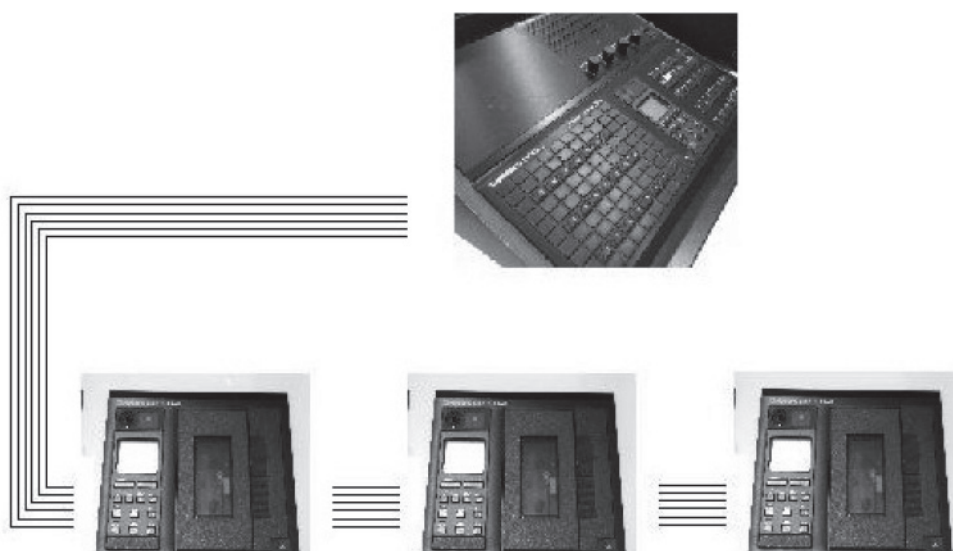


Figura 1. Organización de un Laboratorio analógico de 2.ª generación

La distribución de los materiales didácticos se realizaba a través de cables de datos planos por los cuales discurrían tanto los medios difundidos como los datos de control encargados del arranque, parada, grabación, etc (figura 2 derecha). Estos cables tenían la peculiaridad de transmitir los datos de forma paralela, aumentando la velocidad de transmisión de forma considerable, lo cual suponía un gran avance para la época. No obstante solo disponíamos de un canal de información, es decir, solo podíamos transmitir un audio cada vez. Los nuevos Laboratorios digitales permiten distribuir 10 medios a la vez, y además difundir medios de distinta naturaleza (vídeo, audio, imagen, textos...)⁹.

9. Si tenemos en cuenta, además, que la copia de una cinta de cassette se realizaba en tiempo real, es decir, que para copiar una cinta debíamos de esperar el tiempo total de duración de la misma, podemos apreciar todavía más el avance tecnológico que ha supuesto la actual tecnología digital que permite la transmisión y copia de los datos al doble o cuádruple velocidad.



Figura 2. Puesto del alumno (izquierda). Microprocesador Motorola MC6808 (centro). Cable plano, "las venas del sistema" (derecha)

Junto a los datos propiamente dichos, en el proceso de transmisión se enviaban unas "marcas" de control a las consolas de los alumnos para realizar varias operaciones de forma automática como el rebobinado de cintas o la sincronización y grabación del audio.

La consola del profesor estaba compuesta por una placa de alimentación electrónica y una placa lógica encargada del control del resto de los equipos (figura 3). Esta placa lógica, que era el "cerebro" del Laboratorio, estaba formada por un microprocesador y una memoria de estado sólido no volátil (ROM) con una serie de instrucciones grabadas para controlar la transmisión de los materiales de forma semi-automática que llamábamos programas de transferencia manual, automática, fast copy, etc. Hoy en día la capacidad de proceso de los nuevos Laboratorios supera en muchos millones de operaciones por segundo a sus predecesores (8bits vs 64Bits, 1Mz vs 2.8Ghz).



Figura 3. Consola del profesor

Desde el punto de vista del profesor, la funcionalidad de los Laboratorios residía en la posibilidad de transmitir materiales de trabajo de forma unificada y distribuida en un tiempo record, tomando como referencia de tiempo la tecnología existente en la época que solo permitía el grabado a velocidad en tiempo real, es decir a 1x.

Desde el punto de vista del alumno, los Laboratorios permitían trabajar con los materiales de forma independiente y ajustándose a su propio ritmo de trabajo.

Desde el punto de vista de los técnicos, uno de los mayores problemas a los que nos enfrentábamos con los Laboratorios analógicos era el desgaste sufrido por parte de las piezas que componían el sistema. El cabezal de grabación / reproducción (llamado comúnmente entre-hierro) tenía una vida útil corta y requería de una limpieza puntual. Para la sustitución de las piezas necesitábamos contactar con la empresa que desarrollaba los Laboratorios (Tandberg) ya que ésta era la única suministradora de recambios. Hoy en día podemos sustituir la gran mayoría de piezas en un tiempo mucho más reducido al tratarse de componentes informáticos, los cuales podemos encontrar en infinidad de sitios.

2. LOS LABORATORIOS DIGITALES DE 3.^a GENERACIÓN

A finales del 2004, Bill Gates dijo: “Los discos de vinilo son cada vez más difíciles de conseguir. El CD también morirá”¹⁰. Y eso es lo que ha ocurrido con los viejos soportes de los Laboratorios, las cintas magnéticas. A modo de ejemplo, las ventas de casetes cayeron abruptamente de 442 millones en 1990 a 700.000 unidades en el año 2006.¹¹

En la primera década del siglo XXI observamos diversos factores decisivos para la evolución de los Laboratorios de idiomas:

- 1.- La caída de precios en la electrónica de consumo.
- 2.- El uso de los ordenadores personales como herramienta de comunicación y docencia.
- 3.- Internet.
- 4.- La aparición de medios multimedia accesibles a todos
- 5.- La utilización de materiales multimedia para fines docentes.

Los medios utilizados para la difusión de materiales audiovisuales (contenedores) han experimentado igualmente un cambio radical, tanto desde el punto de vista material como desde el punto de vista lógico. En pocos años hemos asistido al nacimiento de nuevos formatos contenedores de información. El caso más conocido es el del MP3, formato de codificación de audio (del cual toman el nombre la gran mayoría de reproductores de audio digital) el cual permite la grabación de materiales sonoros con una calidad muy aceptable en un reducidísimo espacio tanto físico como lógico. La gran difusión que ha tenido el formato digital de audio ha permitido un decrecimiento sustancial en el precio de la tecnología. Así, en 1998 un reproductor de MP3 con un capacidad de 64MB rondaba las 40.000 ptas, 240€, hoy en día un reproductor MP3 con una capacidad 100 veces mayor y 4 veces inferior en tamaño no pasa de los 60€.

10. En *La Flecha, diario de ciencia y tecnología*. Disponible en: <http://www.laflecha.net/canales/blackhats/noticias/las-cintas-de-casette-todavia-se-resisten-a-desaparecer> [Fecha de consulta: 27.01.2011].

11. Aún este formato tiene mucha utilidad para ciertas personas. En Lenco aseguran que desde que se inventaron en 1964, las cintas se popularizaron por tres usos: libros para ciegos, pruebas judiciales y mensajes religiosos. En *La Flecha, diario de ciencia y tecnología*.

Estos cambios se reflejan en los Laboratorios de 3era generación que, ahora, utilizan ordenadores personales interconectados entre sí mediante la red de datos y placas específicas de control de audio y vídeo para la distribución de los materiales multimedia (figura 4). Esta red de ordenadores puede estar gestionada de forma centralizada, como sus predecesores, por un ordenador central, el ordenador del profesor, para organizar las tareas de control de las actividades didácticas. Sin embargo, también pueden funcionar de forma independiente y realizar otras tareas tales como acceso a internet, procesamiento de imágenes, audio, texto, etc. Al ser un sistema basado en computadoras la escalabilidad del sistema es muy amplia.

El primer Laboratorio de tercera generación de la Facultad de Filología se instaló en el año 2008, bajo el patrocinio de Microsoft. Actualmente la Facultad cuenta con 3 Laboratorios de última generación divididos de la siguiente forma:

Laboratorio 005 15 Puestos dobles (30 alumnos).

Laboratorio 009 15 Puestos dobles (30 alumnos).

Laboratorio 011 25 Puestos dobles (50 alumnos).



Placa de sonido Sistema Optimus (© Roycan)

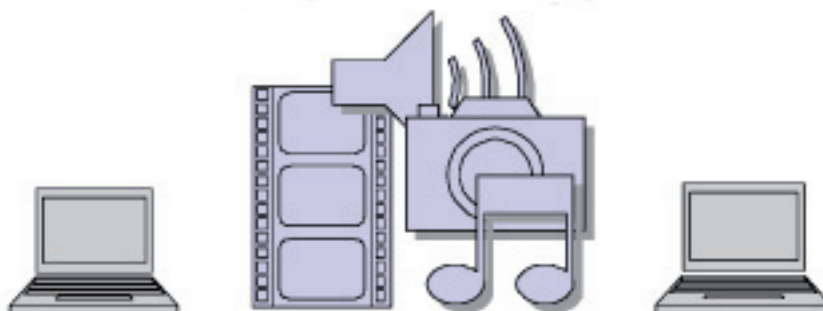


Figura 4. Arquitectura de un Laboratorio de 3.ª generación

Además, es posible añadir nuevas funciones y recursos a la función básica de gestión del Laboratorio. Entre ellas, las más utilizadas son:

- El uso de software para la creación de materiales didácticos, como los procesadores de texto, audio e imagen.
- La difusión de video *bajo demanda*.
- El Campus Virtual.
- Acceso a recursos en línea.

CONCLUSIONES

Para concluir, destacamos las aportaciones que, desde el punto de vista técnico y didáctico, consideramos más útiles de los Laboratorios digitales.

Desde el punto de vista técnico:

- Replicado de datos instantáneo: las copias de los materiales se realizan instantáneamente, no en tiempo real.
- Acceso aleatorio a los datos: podemos acceder por ejemplo al minuto 5:30 de forma instantánea, sin pasar antes por el resto del contenido.
- Clonación de datos: podemos realizar copias exactas de nuestras fuentes. En los medios analógicos las copias resultantes de un original sufrían un “desgaste”, es decir la copia de un original contenía menos información que la original ya que parte de esa información se perdía en el proceso.
- Portabilidad: los medios generados en el Laboratorio se pueden exportar o difundir, bien para ser reproducidos en otros lugares, bien para ser reproducidos en otros soportes. Podemos generar un archivo de audio en un Laboratorio y luego utilizarlo en un reproductor de MP3, en el móvil, en un DVD, en otro ordenador, etc. Así mismo podemos difundir el material generado por diversos canales (e-mail, memorias...).
- Reducción de espacio: las nuevas tecnologías nos permiten el almacenaje de mayor cantidad de información en un espacio mucho más reducido.
- Indexación: ya no necesitamos perder el tiempo mirando estanterías para buscar un material en concreto, mediante el uso de los buscadores y la clasificación con meta-datos podemos localizar un material en cuestión de segundos.

Desde el punto de vista didáctico:

- Posibilidad de trabajar de forma simultánea con varios grupos y/o niveles (apoyándonos en la funcionalidad multicanal, la cual nos permite organizar diferentes grupos de trabajo).

- Difusión de materiales didácticos multimedia de todo tipo: al estar basado el funcionamiento en ordenadores personales no tenemos límite al distribuir/reproducir todos los formatos multimedia existentes hasta el momento.
- Ayuda a la hora de evaluar los conocimientos de los alumnos, bien por medio de test *online* o mediante la transmisión de ejercicios en diferentes soportes (audio, texto, imágenes) los cuales, una vez completados, son devueltos por el sistema al profesor para su corrección.
- Organización de medios generados por los alumnos: el profesor cuenta con la posibilidad de grabar la voz del alumno para su posterior análisis, quedando el fichero resultante de la grabación indexado por fecha y hora, así como por nombre del alumno o número de puesto.
- Acceso a contenidos online mediante la conexión a la red.
- Posibilidad de control y ayuda al alumno en todo momento: el sistema permite el control remoto del ordenador del alumno permitiendo al profesor dirigir las actividades que realiza el alumno y aportando canales de ayuda diferentes (*Chat*, comunicación alumno-profesor, ejecución/denegación de aplicaciones en el ordenador del alumno).
- Virtualización: el sistema permite al conectarse desde un ordenador remoto y trabajar de forma no presencial.

Tecnología, funcionalidad y mantenimiento de los Laboratorios de idiomas digitales

ÓSCAR MATEO MARTÍNEZ

Director técnico de I+D+i - ROYCAN Audiosistemas S.A.

RESUMEN: La aparición de las nuevas tecnologías y su difusión masiva a finales del s. xx ha supuesto un profundo cambio en la forma en que las personas almacenamos la información, nos comunicamos, generamos conocimiento y, por supuesto, en la manera en que aprendemos idiomas. Este artículo da cuenta de cómo los Laboratorios de idiomas han tenido que adaptarse a una tecnología fundamentalmente digital, basada en ordenadores personales y redes de transmisión de datos. Estos nuevos soportes permiten además realizar un mayor número de funciones que aquellas disponibles en los Laboratorios analógicos. Teniendo en cuenta estas premisas, Roycan (empresa valenciana con más de 25 años de experiencia en tecnologías educativas) ha desarrollado su sistema *Optimas School*, elegido por la Facultad de Filología de la UCM para la renovación de sus antiguos Laboratorios.

Palabras clave: Laboratorio de idiomas. TIC. Roycan.

ABSTRACT: Given the profound change brought about by the emergence of new technologies and their widespread dissemination in the late twentieth century in the way humans store information, generate knowledge, communicate, and, of course, learn languages, this paper addresses the adaptation of Language Laboratories to an essentially digital technology based on personal computers and data transmission networks, in order that the new media may allow a higher number of functions than those available in analog Laboratories. Within these new media is the system developed by Roycan (Valencian company with over 25 years experience in educational technology): the *Optimas School* system, chosen by the Faculty of Philology at the Universidad Complutense de Madrid for the renewal of their laboratories. The paper concludes with the explanation of the improvements brought about by *Optimas* in foreign language teaching.

Keywords: Language Laboratory. ICTs. Roycan

RÉSUMÉ: Etant donné, d'une part, le profond changement généré par l'apparition des nouvelles technologies et leur diffusion massive vers la fin du XXème siècle et, d'autre part la manière dont l'être humain stocke l'information, engendre la connaissance, communique et, bien sûr, apprend des langues, ce travail aborde l'adaptation des Laboratoires de Langues à une technologie fondamentalement digitale basée

sur des ordinateurs personnels et des réseaux de transmissions de renseignements. Le but étant de permettre aux nouveaux supports de réaliser un numéro de fonctions supérieures à celles disponibles dans les laboratoires analogiques. Dans ces nouveaux supports nous pouvons trouver le système développé par Roycan (entreprise de Valence de 25 années d'expérience en technologies éducatives); il s'agit du système *Optimas School*, choisit par la Faculté de Philologie de l'Université Complutense de Madrid pour la rénovation de ses Laboratoires. Le travail termine par l'explication des améliorations qu'offre *Optimas* dans l'enseignement des langues étrangères.

Mots-clé: Laboratoire de langues. TIC. Roycan.

INTRODUCCIÓN

Los antiguos sistemas analógicos estaban formados, básicamente, por componentes electromecánicos, diseñados exclusivamente para proveer un conjunto de funciones limitadas que el docente necesitaba para impartir una disciplina concreta.

Estos sistemas analógicos estaban formados por redes diferenciadas que se destinaban a realizar una función específica; así pues, para tener un Laboratorio de idiomas con un mínimo de funciones, se instalaba una red de audio con un número limitado de canales que permitían la comunicación oral y la emisión de recursos analógicos de audio. Con posterioridad se agregó una red de vídeo para poder distribuir imagen desde reproductores de videocasetes.

Todos estos sistemas contaban con unidades de control específicas que el profesor debía estudiar y conocer exclusivamente para la gestión de funciones de su Laboratorio.

A mediados de la década de los 90 empezaron a implementarse espacios multidisciplinares. Estos espacios combinaban sistemas destinados al estudio e investigación de los idiomas junto a equipamiento informático que ampliaba las funciones esenciales. Por regla general, había Laboratorios con tres redes diferenciadas: una red de vídeo, otra de audio y una nueva red informática. La integración de los tres sistemas, en ocasiones suponía un esfuerzo adicional de aprendizaje por parte del profesorado, ya que el nexo entre las tres redes a veces resultaba difuso.

1. TECNOLOGÍA DE LOS LABORATORIOS DE IDIOMAS DIGITALES

Si bien es cierto que desde hace más de dos décadas existían ya los ordenadores personales, no ha sido con el inicio del nuevo siglo cuando podemos hablar de entrada en la era digital.

Efectivamente, ya se alude a revolución y no es para menos, pues gran parte de la misma no se ha venido fraguando sólo por el mero hecho de poder almacenar digitalmente cualquier tipo de información (ya sea escrita, gráfica o audiovisual).

Con la aparición y aceptación mundial de internet se han definido nuevos marcos de trabajo y potenciación de nuestro conocimiento.

Internet nos permite llegar a la información en cuestión de segundos. La investigación ha sufrido una revolución considerable: ya no hace falta desplazarse a una biblioteca de nuestra ciudad o de otra localidad, pues no solo podemos consultar los fondos de bibliotecas enteras sino también podemos leer gran parte de los textos. Esta transformación también afecta indudablemente a la enseñanza de lenguas. Gracias a internet, resulta más fácil mostrar la relación existente entre lengua y cultura, porque internet constituye una ventana que nos acerca a la manera de pensar, escribir y hablar de las personas que componen un ámbito lingüístico. Si el profesor alude al Museo Rodin en clase de FLE, por ejemplo, desde el aula puede dar un paseo virtual con los alumnos por su jardín o por el interior del edificio. De este modo, los alumnos descubrirán con sus propios ojos la singularidad de la escultura de Rodin o la belleza de la finca en el que está situado el museo. En definitiva, el recurso a internet agiliza la obtención de los objetivos del docente.

Las personas antes sólo disponían de la información a través de bibliotecas, hemerotecas, televisión o radio. Ahora han pasado a recopilar la información en un nuevo espacio, el *espacio virtual* o *World Wide Web (WWW)*. En chino su traducción sería “la red de diez mil dimensiones en el cielo y en la tierra” (Millán, 1997:1).

Hoy realizamos infinidad de cosas cotidianas en el mundo virtual, entre las que se encuentra el estudio y aprendizaje de los idiomas.

Un Laboratorio de idiomas de última generación es aquel que está integrado por lo que hoy conocemos como *sistemas digitales* y *espacios virtuales de trabajo*. Para conseguirlo, el Laboratorio de idiomas debe disponer de una red informática que permita transmitir datos entre los diferentes ordenadores del Laboratorio y conectarse con la internet.

Gracias a la definición de estándares, hoy utilizamos (entre otros muchos) una serie de protocolos de conexión informáticos conocidos como *TCP/IP*. Se trata del acrónimo de *Transmission Control Protocol / Internet Protocol* (Cerf, Dalal & Sunshine, 1974), un conjunto relativamente grande de protocolos que se utilizan para comunicar entre sí sistemas informáticos heterogéneos y garantizar su estabilidad e interoperabilidad.

Podemos diferenciar algunos métodos de envío de datos según su uso:

- Unidifusión (*en inglés, unicast*). También en ocasiones se denomina conexión entre pares (*peer-to-peer*). Es uno de los métodos de transmisión utilizados con más frecuencia. Entre sus aplicaciones podemos encontrar protocolos como el conocido “HTTP” (HyperText Transfer Protocol) o los servicios para compartir archivos e impresoras, entre otros. Se utiliza también en los servicios básicos de comunicación del sistema *Optimas* (Rogerero & Mateo, 2007: 72) como el envío de mensajes y el chat.

- Difusión (*en inglés, broadcast*). Este método es utilizado para la emisión desde un equipo a múltiples receptores. Servicios como emisoras de radio y televisión utilizan este método de envío. Sistemas como *Optimas* (Rogerero & Mateo, 2007: 90) lo utilizan para enviar archivos pesados en un tiempo récord a un gran número de ordenadores.

También la distribución de audio y video multicanal se realiza mediante *broadcast*. Este método de envío es idóneo para la transmisión de recursos multimedia (audio, vídeo) en alta calidad y sin interferir en el rendimiento y la operatividad del resto de programas que utilizan la red informática del Laboratorio.

- Multidifusión (en inglés, *multicas*). Este método de transmisión se utiliza para enviar y recibir información en varios ordenadores simultáneamente. Es muy útil para realizar videoconferencias entre múltiples participantes. *Óptimas* (Rogerero & Mateo, 2007: 49, 55) garantiza en el Laboratorio de idiomas una comunicación estable entre varios hablantes a la vez o en grupos independientes, sin interferir en el rendimiento de los ordenadores y la red.

2. FUNCIONALIDAD DE LOS NUEVOS LABORATORIOS DE IDIOMAS

Los Laboratorios de Idiomas digitales tienen dos objetivos prioritarios; por un lado han de garantizar que se puedan desarrollar la gran mayoría de las funciones que se realizaban en los Laboratorios con tecnología analógica; por otro, han de ser capaces de brindar al profesorado todas las nuevas funciones que la era digital pone a disposición de los usuarios de nuevas tecnologías. Todo esto sin perder funcionalidad y consiguiendo a su vez sencillez y robustez en el manejo.

Vamos a estudiar, a continuación, las principales herramientas que un Laboratorio de idiomas digital pone a disposición tanto del profesor como del alumnado. Dividiremos estas funciones en dos grandes apartados; las funciones recicladas de los Laboratorios analógicos y las nuevas funciones de los Laboratorios digitales. Es evidente que durante algunos años han convivido Laboratorios de idiomas analógicos junto a equipamientos informáticos que, en mayor o menor medida, podían complementar ciertas funciones, aunque frecuentemente de manera dispar. Por tanto, en el primer apartado no vamos a incluir funciones que se pudieran realizar independientemente con un ordenador.

2.1. Funciones recicladas de los Laboratorios analógicos

- *Los grupos de trabajo*. Los grupos de trabajo están destinados a agilizar tareas comunes para un número determinado de alumnos. Dentro de un grupo de trabajo el profesor puede decidir cuántos alumnos pueden participar verbalmente sobre la actividad que están realizando.

- *La conversación individualizada*. Esta función resulta especialmente útil cuando un profesor tiene asignadas diferentes actividades a sus alumnos. Le permite comunicarse puntualmente con un alumno, sin interferir en el trabajo del resto de estudiantes.

- *El espía de audio*. Siempre que un profesor desee, puede escuchar la voz de un alumno sin necesidad de que éste se sienta observado o examinado. Posteriormente puede

recurrir a la conversación individualizada para corregir o perfeccionar la tarea del alumno si lo estima oportuno

- *Grabar intervenciones orales.* Otra importante función que permite el Laboratorio es la de grabar las intervenciones del grupo o de un alumno concreto.

- *Envío de recursos audiovisuales.* En cualquier momento el profesor puede disponer de una herramienta para agilizar el proceso de asimilación del alumnado, lo que se consigue gracias a la reproducción de recursos audiovisuales. Dichos recursos pueden ser enviados tanto para que los alumnos trabajen individualmente como para que el profesor realice actividades colectivas de escucha. Estos recursos pueden estar en soportes magnéticos como cintas de cassette o de VHS.

- *Megafonía exterior.* Resulta muy útil esta función para realizar conferencias, presentaciones o charlas abiertas. También puede extenderse su uso para realizar proyecciones audiovisuales en las que participa toda la clase.

- *Funciones de llamada o atención al alumnado.* Esta función se utiliza para captar la atención de la clase, realizar aclaraciones puntuales o simplemente para evitar la distracción del alumno.

- *Grabadora de voz.* Este es un sistema de autoaprendizaje donde el alumno puede escuchar y repetir, tantas veces como desee, el ejercicio que el profesor ha preparado.

2.2. Nuevas funciones de los Laboratorios digitales

- *Multidifusión digital.* Posibilita la emisión desde soportes digitales tales como DVD, CD-Audio o ficheros multimedia hacia uno o varios grupos de alumnos. También permite mostrar cualquier documento en soporte físico (p.ej. una fotocopia de un texto) en tiempo real en los monitores de los alumnos.

- *Multidifusión analógica.* Útil para emitir directamente audio y video desde cualquier dispositivo analógico a través de conexiones estandarizadas como euroconectores, *jack* estéreos de audio o conectores de vídeo compuesto.

- *Digitalización.* Es una de las herramientas más útiles en un Laboratorio de idiomas, pues permite grabar la participación oral de los estudiantes. También resulta práctico para convertir cualquier material analógico a formato digital, lo que evita las molestias derivadas de los soportes magnéticos.

- *Gestión sobre internet.* Dado que con mayor frecuencia encontramos recursos para el aprendizaje de idiomas en internet, el Laboratorio debe ayudar a la gestión y organización de los mismos. Muchos canales de radio y televisión disponen de contenidos

multimedia, y también centros educativos cuentan con portales virtuales donde se almacena gran cantidad de material en formato digital.

- *Demostración y control de ordenadores.* Gracias a esta función se puede distribuir la imagen del equipo del profesor o de cualquier alumno mientras se navega en internet o se trabaja con documentos de cualquier formato. De esta forma se facilita la comprensión de las diferentes actividades. Además, se puede controlar el ordenador del alumno en el momento que se desee, para colaborar en la resolución de los ejercicios.

- *Exposición en mosaico de monitores.* Esta función permite visualizar rápidamente sobre la interfaz de control del profesor los monitores de los todos los alumnos o de un determinado grupo de trabajo.

3. MANTENIMIENTO DE LOS NUEVOS LABORATORIOS DE IDIOMAS

Parte del mantenimiento que se realizaban en los sistemas analógicos ha desaparecido, sobre todo el que implicaba la sustitución constante de algunas piezas mecánicas. Por desgracia, con los Laboratorios de nueva tecnología este mantenimiento no ha desaparecido sino que se ha reconvertido, debido a la infraestructura sobre la que se instalan los Laboratorios, esto es, espacios multidisciplinares compuestos en su base por equipamiento físico (figura 1) y redes informáticas.

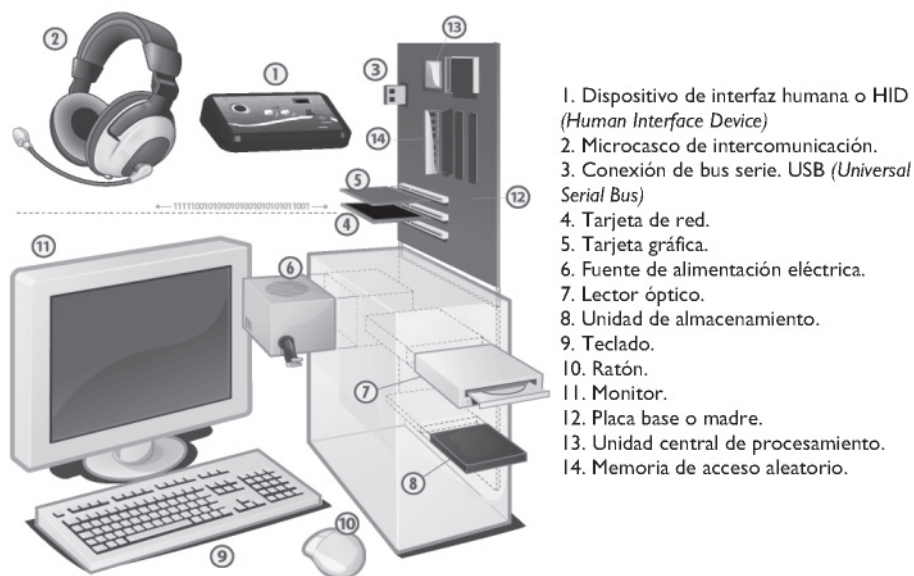


Figura 1: Los componentes electrónicos (hardware)

Para garantizar la estabilidad de un Laboratorio de idiomas hay que asegurar el correcto funcionamiento de las diferentes entidades que lo componen:

- *El equipamiento informático* es el núcleo de interconexión entre los usuarios y los programas de aprendizaje o el mundo virtual. Gracias a los periféricos podemos intercambiar estímulos con el ordenador. Es la parte más importante del sistema y por lo tanto su mantenimiento se debe priorizar.

- *El sistema operativo y los programas* de uso constituyen otra pieza fundamental del Laboratorio. Dada la multitud de sistemas operativos existentes en el mercado, conviene definir previamente una directriz de trabajo para elegir los sistemas operativos que mejor respondan a nuestras necesidades. Tendremos que valorar aspectos como la compatibilidad de los programas ya adquiridos por los docentes, la estabilidad de los mismos y los costes por licencias. Una elección inicial acertada puede suponer un ahorro considerable en el trabajo de mantenimiento

- *El dispositivo de interfaz humana.* (USB Implementers' Forum, 2001). Es un aparato electrónico conectado por USB al ordenador y destinado a interactuar dinámicamente con el usuario. Tiene un valor añadido en los Laboratorios de idiomas, ya que es el dispositivo que permite diferenciar al Laboratorio de una simple aula de informática. Características como la proporcionadas por el HID son las que le confieren robustez y determinación a nuestro sistema.

- *La red informática* en un Laboratorio de idiomas de última generación es la fibra que interconexiona todo el equipamiento informático y, como tal, requiere un continua revisión.

- *Los sistemas de protección* son indispensables en lugares destinados a la investigación, ya estos son empleados por muchas personas. Todo el trabajo de instalación y configuración llevado a cabo en un Laboratorio puede verse afectado por agentes externos como los virus informáticos. Para evitar estos problemas y otros derivados del uso intensivo, se aconsejan sistemas de protección que permitan congelar los ordenadores en su estado óptimo de funcionamiento. Cada vez que el ordenador carga el sistema operativo, éste permanecerá igual que cuando fue congelado. Otros sistemas de protección importantes son los *antivirus*.

- *Las actualizaciones* son a día de hoy una parte muy importante del mantenimiento del aula. Las actualizaciones, en muchos casos, son similares a las vacunas ya que ayudan a prevenir las infecciones.

4. NACIMIENTO DE UN PROYECTO COMÚN

Con frecuencia las ideas surgen cuando uno menos lo espera. Jamás hubiese pensado que un viaje supondría el desencadenante de sucesos tan importantes, que marcarían los acontecimientos de los años que estaban por venir. Pero fue así, cruzando el Atlántico a miles de pies de altura, mientras volvía de Hispanoamérica con el Director General y fundador de la empresa donde trabajo, Francisco Rogero y Cantalapiedra. Francisco, consciente del potencial que empezaban a tener los sistemas informáticos de nueva generación, y de que el ordenador personal ya no era tan solo un procesador de textos o un simple grabador de sonido que complementaba los Laboratorios de idiomas analógicos, me planteó la siguiente cuestión: “Si la nueva era digital que acompaña el siglo que acabamos de iniciar va a seguir un ritmo firme e imparable, ¿qué podemos desarrollar para que los docentes en las aulas dispongan de todas las herramientas que nos aportará un futuro inminente, sin que sufran el miedo derivado de algo abrumador y a la vez desconocido?”.

Era algo más que un simple planteamiento. Los centros educativos iban a recibir el envite del progreso digital, y era necesario no sólo adaptar los sistemas analógicos existentes, sino integrarlos de manera que un docente, ajeno en muchos casos a los sistemas digitales –por la necesidad de ser un erudito en su materia y la imposibilidad de serlo en muchas otras– tuviera en sus manos una herramienta que le facilitara su tarea, a la vez que le permitiera utilizar los nuevos recursos que la era digital le pudiera aportar.

Con estos puntos clave empezaba a germinar un nuevo proyecto, *Optimas® SCHOOL*. El proyecto arrancaba con unas premisas muy claras:

- *Implementar* las funciones con las que ya contaban los sistemas analógicos.
- *Integrar* dentro del propio sistema funciones que se podían encontrar en otro tipo de programas informáticos dedicados a controlar y gestionar ordenadores.
- *Unificar* los sistemas analógicos y digitales en uno sólo. En la última década del siglo xx ambos sistemas estaban conviviendo de manera más o menos armoniosa, pero igual que parecía impensable que los sistemas analógicos fuesen a sucumbir totalmente frente a los sistemas digitales, también era impensable que el trabajo realizado durante décadas por docentes pudiese quedar olvidado bajo llave en un cuarto oscuro de algún sótano.

El trabajo y el conocimiento se pueden plasmar en infinidad de medios, y el sistema debía permitir utilizar el mayor número de ellos, independientemente del soporte en el que se encontrasen.

- *Converger* todas las funcionalidades en una interfaz sencilla e intuitiva de cara al profesorado. Esto tenía sentido por varios motivos:

- La empresa llevaba 20 años desarrollando sistemas para el sector educativo, principalmente centrados en productos para el estudio y la enseñanza de los idiomas.
- Francisco, el fundador de la empresa, había trabajado como docente, por lo que tenía el punto de vista de quienes, precisamente, iban a trabajar con el sistema.
- Por mi parte, en multitud de ocasiones había impartido cursos para formar al profesorado, sobre los sistemas analógicos que la empresa instalaba, lo cual me ayudaba a priorizar de manera más precisa las necesidades iniciales del producto.

Después de un largo año de trabajo y de esfuerzos por parte de todos, nació un producto exclusivamente digital, capaz de enviar en tiempo real audio y video por varios canales simultáneamente. Se trataba de una interfaz sencilla y clara que permitía realizar todas las funciones sin necesidad de conocimientos previos de informática.

5. EL CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE LA UCM Y ROYCAN

Después de llevar el producto un año en el mercado, el Vicedecanato de Tecnologías de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid estudiaba la posibilidad de renovar parte de sus Laboratorios de Idiomas de tecnología analógica y adquirir un Laboratorio de nuevas tecnologías.

Cuando supieron que teníamos un producto novedoso, desarrollado por nosotros y que estaba en continuo avance e investigación, decidió apostar por él.

Por nuestra parte, gracias a una política en la que el profesorado siempre tiene mucho que aportar, acogimos muy gratamente la idea de firmar un convenio que abriera nuevas líneas de investigación, bajo la tutela de docentes que a su vez formaban a nuevos docentes.

Si resulta gratificante desarrollar productos tecnológicos, aún lo es más cuando los destinatarios son los mismos que aportan sus ideas conforme a las necesidades reales con las que se enfrentan cada día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERF, V.; DALAL, Y.; SUNSHINE, C. (1974): *Specification of Internet Transmission Control Program*. <http://www.ietf.org/rfc/rfc0675.txt>.

MILLÁN, J.A.(1997): “El español en las redes globales. Congreso de Zacatecas”. <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/plenarias/tecnologias/milan.htm>.

ROGERO Y CANTALAPIEDRA, F.; MATEO MARTÍNEZ, O. (2007): *Manual de usuario Optimas® SCHOOL*. http://www.roycan.com/descargas/optimas/manual_usuario.pdf.

USB Implementers' Forum (2001): *Device Class Definition for Human Interface Devices (HID)*. http://www.usb.org/developers/devclass_docs/HID1_11.pdf.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS [Fecha de consulta: 27/01/2011]

<http://congresosdelalengua.es/zacatecas/>

<http://learnlinux.tsf.org.za/courses/build/net-admin/>

<http://www.roycan.com>

<http://www.usb.org>

Los Laboratorios de idiomas digitales de la Facultad de Filología

ANA FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS

Vicedecanato de Tecnologías aplicadas a la Filología, Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: Este artículo presenta una estrategia de implantación de los laboratorios de idiomas digitales en la que han participado técnicos y profesores especialistas en diversas lenguas de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), los servicios de la UCM y la empresa proveedora de la tecnología y con la que se están obteniendo resultados satisfactorios. Esta implantación ha supuesto: 1) dar un salto tecnológico de más de veinte años desde una tecnología analógica a una tecnología digital con internet; 2) un replanteamiento de su uso, de la mera práctica oral de una lengua extranjera a recoger, estudiar y experimentar el funcionamiento de las lenguas. No es, en consecuencia, una tarea fácil construir y empezar a trabajar en los nuevos laboratorios de idiomas digitales, sobre todo cuando el objetivo es que realmente sean rentables, es decir, que con una inversión razonable de tiempo, esfuerzo y dinero, se obtengan laboratorios que faciliten y mejoren el aprendizaje, la enseñanza y la investigación filológica.

Palabras clave: Laboratorio de idiomas. Informática. Filología. TIC. Didáctica de lenguas.

ABSTRACT: This article presents a strategy for the implementation of digital language labs. This implementation has been carried out by technicians and language teachers from UCM's Faculty of Philology, as well as UCM's services and suppliers of technology, with whom satisfactory results are being achieved.

This implementation has involved: 1) a twenty-year technological leap, from analogue to digital technology with internet 2) a rethinking of the use of laboratories, formerly, a space for the sheer oral practice of a foreign language; now, a place to collect, study and experience the functioning of languages. It is therefore not easy to build and start working in the new digital language labs, especially when the goal is to make them profitable, i.e. with a reasonable investment of time, effort and money, we need to develop laboratories that facilitate and enhance language learning and teaching, as well as philological research.

Keywords: Language Laboratory. IT. Philology. ICT. Language Teaching.

RÉSUMÉ: Cet article présente une stratégie d'implantation de laboratoires de troisième génération à laquelle ont participé non seulement des techniciens et des professeurs, spécialisés en diverses langues, de la Faculté de Philologie de l'Université Complutense

de Madrid (UCM), mais aussi divers services de la UCM et l'entreprise sponsor qui subventionne cette technologie. Les résultats obtenus ont été très satisfaisants. Cette implantation a supposé d'importants changements: 1) la réalisation d'un saut technologique de plus de vingt ans, en passant d'une technologie analogique à une technologie numérique avec internet ; 2) une remise en question sur l'usage de ces technologies, en effet, nous passons d'un espace réservé uniquement à la pratique de oral des langues étrangères à un lieu qui permet de consigner, d'étudier et d'expérimenter le fonctionnement des langues. Cela n'a donc pas été une tâche facile de construire et de commencer à travailler dans les laboratoires de langues numériques, surtout si l'on considère que leur objectif principal est d'être rentables, c'est-à-dire, d'obtenir des laboratoires qui facilitent et améliorent l'apprentissage, l'enseignement et la recherche en philologie avec une inversion raisonnable de temps, d'efforts et d'argent.

Mots-clé: Laboratoire de langues, Informatique. Philologie. TIC. Didactique des langues.

INTRODUCCIÓN

De 2007 a 2009, la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) llevó a cabo un proceso de renovación tecnológica de sus infraestructuras que incluyó la construcción de la tercera generación de Laboratorios de idiomas (Sanz; Fernández-Pampillón, 2009). Los nuevos Laboratorios han sustituido a la generación anterior de Laboratorios analógicos¹² que fueron satisfactoriamente utilizados para la enseñanza de lenguas¹³ durante los últimos veinte años, pero que dejaron de utilizarse porque la tecnología de base se quedó obsoleta. El profesor no podía seguir utilizando, preparando y actualizando materiales didácticos en soportes magnéticos, como las cintas de casete, para los que ya no se fabrican dispositivos de reproducción y grabación. Este abandono fue paulatino, por lo que de forma imperceptible se fue perdiendo el interés por el uso de los Laboratorios de idiomas. Así, la Facultad disponía de tres Laboratorios en el edificio de la Escuela de Estadística que se abandonaron cuando se remodeló el edificio en el año 2007 y el Laboratorio 008, en el edificio A de la Facultad, se utilizaba como un aula más para las clases presenciales. Únicamente quedaron en "activo" los Laboratorios 003, 005 y 007 de la planta sótano martillo izquierdo en el edificio A (figura 1).

12. Descritos en los capítulos de P. Gomis e I. Robla en esta misma obra.

13. Tenemos constancia de que, al menos, se han utilizado en diez lenguas: inglés, francés, italiano, alemán, español, portugués, ruso, árabe, holandés y sueco. El Museo de Material de Idiomas recoge de forma digital y física estos 3.110 materiales didácticos de los antiguos Laboratorios de idiomas entre los que se encuentran cintas magnéticas de audio, discos de vinilo, textos, diapositivas o retículos de plástico para ejercicios de correspondencias ortográficas y fonéticas. Estos materiales abarcan los años 1945 a 1975.



Figura 1. Laboratorio de idiomas analógico (Lab 003)

Sin embargo, la Facultad de Filología era consciente de la pérdida que suponía para la docencia e investigación filológica la desaparición de los Laboratorios de idiomas. El entonces Vicedecano de Tecnologías, Dr. José Joaquín Caerols y la Coordinadora del Campus Virtual UCM, la Dra. Amelia Sanz promovieron la construcción de un nuevo Laboratorio de idiomas moderno incluyéndolo, como un objetivo más, en el convenio UCM y Microsoft Ibérica que se firmó en junio de 2005.

La construcción de este primer Laboratorio de idiomas digital se realizó con el Decano Dámaso López y se responsabilizó de dicha tarea la Vicedecana de Tecnologías, autora de este artículo, con el apoyo, imprescindible, de la Gerente de la Facultad M^a Jesús Martínez Miguélez. Coincidió con un período de cambio en la Universidad en el que se creó un nuevo marco académico de estudios adaptados al EEES, en el que se elaboraron nuevos planes de estudio y se introdujeron nuevas metodologías didácticas¹⁴ (Sánchez y Gairín, 2008).

En el nuevo contexto académico, los Laboratorios de idiomas, al igual que otras herramientas TIC como las plataformas *e-learning*, ofrecían un soporte idóneo para que estudiantes y profesores puedan llevar a cabo a métodos didácticos más flexibles¹⁵, personalizados¹⁶, colaborativos y constructivos¹⁷ (López, et. al, 2008). Por ello,

14. Orientados al aprendizaje personalizado, participativo y responsable del estudiante frente a la enseñanza menos personalizada, unilateral e instructiva de etapas anteriores.

15. Sin las limitaciones de horarios rígidos o de disponibilidad de aulas.

16. El estudiante tiene la posibilidad, en cierta medida, de adaptar su proceso de aprendizaje a sus circunstancias personales o profesionales.

17. Los estudiantes pueden crear nuevo conocimiento trabajando en equipo.

los Laboratorios de idiomas se diseñaron con una nueva concepción: espacios para practicar, experimentar y estudiar los aspectos orales y contextuales de las lenguas en actividades individuales o colaborativas, de forma autónoma o con la guía del profesor. Esto supuso modificar la configuración de Laboratorios anteriores: cambiar las tradicionales cabinas individuales fijas por cabinas individuales opcionales, los sistemas de trabajo totalmente dependientes del equipo del profesor por sistemas distribuidos que permiten el trabajo individual y colaborativo de los estudiantes y añadir los recursos necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico. En definitiva, se trataba de extender las funciones de los Laboratorios de idiomas tradicionales –orientados a entrenar a los estudiantes en los aspectos orales de las lenguas– a nuevas funciones que posibiliten el estudio empírico de las lenguas.

Para implementar estos nuevos Laboratorios de idiomas se diseñó y aplicó una estrategia basada en la colaboración de todos los agentes implicados –profesores, técnicos, universidad, empresa–, y en el reconocimiento y apoyo al profesor que se involucraba en el cambio. Este artículo describe la estrategia, la actuación y sus resultados iniciales conforme el siguiente esquema: la sección 2, recoge las líneas estratégicas de actuación; la sección 3 presenta el plan de actuación; la sección 4 muestra los primeros resultados de este plan y, finalmente, la sección 5 recoge las primeras conclusiones y algunas de las líneas de actuación futura.

1. ESTRATEGIAS PARA LA ACTUACIÓN

A pesar de la larga tradición de los Laboratorios de idiomas en nuestro Centro y de sus potenciales aplicaciones en el presente y futuro contexto universitario filológico, resultaba difícil, por un lado, saber a priori si realmente iba a ser rentable¹⁸ construir una nueva generación de Laboratorios, si el momento era propicio para este cambio, cómo planificarlo y cuál era la tecnología adecuada¹⁹. Por otro lado, no se disponía de antecedentes en el contexto universitario español sobre actuaciones similares. Las escasas referencias trataban, en su mayoría, del uso básico de los Laboratorios de idiomas como un servicio general de las Universidades para el aprendizaje de idiomas²⁰ (ver por ejemplo, la Universidad Carlos III de Madrid²¹, la Universidad de Granada²², Universidad de Deusto²³ o de Extremadura²⁴, entre otras).

18. Si el uso de los Laboratorios compensaría el coste de construcción y mantenimiento.

19. Suficientemente robusta, con suficientes funciones, fácil de mantener, utilizar y ampliar.

20. Permitiéndoles afianzar los aspectos orales, normalmente dejándoles trabajar al ritmo que ellos decidan y dentro de unos horarios de funcionamiento del Laboratorio previamente establecidos.

21. Carlos III de Madrid, Universidad. Laboratorios de idiomas: http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/Laboratorios_idiomas; http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/sobre_la_biblioteca/servicios/aula_idiomas

22. Granada, Universidad. Centro de Lenguas Modernas. Laboratorio de idiomas. http://www.ugr.es/~clm/html/el_clm/esp/lab_idiomas.htm.

23. Deusto, Universidad. Centro de Idiomas modernos. Aulas multimedia y Laboratorios de idiomas. http://www.ugr.es/~clm/html/el_clm/esp/lab_idiomas.htm.

24. Extremadura, Universidad. Laboratorio multimedia de idiomas. <http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vi>

El uso avanzado de los Laboratorios para el estudio y aprendizaje empírico de las lenguas pertenece al ámbito de las *Letras*²⁵ –Filología, Filosofía y Letras o Traducción e Interpretación– pero apenas está documentado. A pesar de ello, se analizaron las escasas referencias encontradas y se extrajeron tres conclusiones que sirvieron como punto de partida para el diseño estratégico: (i) es imprescindible disponer de personal técnico para el mantenimiento y cuidado de los Laboratorios si se desea que éstos sean realmente utilizados (véase, por ejemplo, Universidad de Huelva, Universidad de Alicante). (ii) los Laboratorios de idiomas se consideran el recurso eficaz para el aprendizaje de lenguas que es una competencia básica en el contexto del EEES, y (iii), el uso avanzado de los Laboratorios de idiomas necesita de “guías de buenas prácticas” basadas en experiencias docentes e investigadoras reales y documentadas que muestren cómo utilizar con aprovechamiento los Laboratorios de idiomas²⁶.

Una vez revisados los antecedentes y teniendo en cuenta las necesidades de los nuevos estudios de Filología se definieron los criterios que se consideraron estratégicos para la construcción y uso de los Laboratorios de idiomas digitales: (i) rentabilidad de los Laboratorios, (ii) configuración abierta, y (iii) uso avanzado de los mismos para el estudio e investigación empírica de las lenguas.

1.1. La rentabilidad de los Laboratorios

Se consideró que la rentabilidad de los Laboratorios debía ser un criterio determinante y que se mediría a partir de la frecuencia de uso²⁷, y del coste de mantenimiento de forma que, cuanto más se utilice un Laboratorio y menos mantenimiento necesite más rentable habrá sido la inversión. En este sentido, se consideró que un Laboratorio se podía considerar mínimamente rentable si se utiliza con regularidad y los costes de mantenimiento son razonables²⁸. Además, si se quiere mejorar esta rentabilidad se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Debe promoverse el uso avanzado del Laboratorio, es decir, su dedicación preferente al estudio empírico de las lenguas y sus literaturas más allá del mero aprendizaje de idiomas.
- El Laboratorio debe ser fácil de utilizar para los profesores y estudiantes.

ceext/estructura/lab_idiomas.

25. Por ejemplo, Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras. Laboratorios de Filología Moderna: http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/viceext/estructura/lab_idiomas.

26. Tampoco es fácil saber cuándo se utiliza con aprovechamiento un Laboratorio. En este sentido, encontramos algunas breves indicaciones, en la revista del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante (<http://labidiomas11.ua.es/revista/>) que considera que un Laboratorio es rentable cuando se imparten, al menos, 25 horas de docencia a la semana, es decir, cuando se imparten 75 créditos pero sin justificación.

27. Se puede medir en número de créditos, profesores y asignaturas impartidas en una unidad de tiempo.

28. Consideramos que el mantenimiento es económico cuando puede realizarse con el personal técnico de la propia Facultad y cuando la infraestructura no necesita renovaciones globales en periodos de tiempo cortos (menos de diez años).

- Debe tener un funcionamiento flexible que sea fácil de adaptar a los diferentes métodos y propósitos, didácticos o de investigación, aplicados por los profesores universitarios.
- El Laboratorio debe ser accesible, especialmente para las personas que tienen algún tipo de discapacidad.
- Su funcionamiento debe ser robusto y seguro tratando de que los fallos técnicos sean mínimos.
- Debe existir un equipo técnico para el mantenimiento y actualización del equipamiento y para dar soporte al profesor y estudiante.
- El Laboratorio, como sistema informático debe estar integrado en los sistemas informáticos centrales de la universidad con el fin de aprovechar los servicios y recursos centrales como las bases de datos académicas institucionales, la infraestructura de comunicaciones y los sistemas de seguridad.

1.2. Una configuración abierta y un funcionamiento flexible

Los nuevos Laboratorios de idiomas basan su funcionamiento en: i) la tecnología multimedia, para el tratamiento y análisis de las producciones lingüísticas en cualquier formato texto, audio, imagen y video, y ii) la tecnología de las comunicaciones, para la transmisión de los materiales multimedia en redes locales los Laboratorios y en la red universal internet.

Estas tecnologías permiten configurar los Laboratorios a dos niveles de trabajo²⁹: i) el nivel físico del Laboratorio que es el Laboratorio real formado por la red local de ordenadores –intranet–, dispositivos digitales de transmisión del audio y el mobiliario, y ii) el nivel virtual, que es el espacio de trabajo creado en internet mediante herramientas *e-learning* del campus virtual de la universidad: los Sistemas Gestores de Cursos, o Learning Management Systems (LMS), los repositorios digitales educativos³⁰, las bibliotecas digitales, videotecas e, incluso, las redes sociales aplicadas al aprendizaje. Ambos niveles deberían estar integrados, en la medida de lo posible, en una única aplicación específica de gestión del Laboratorio.

Esta configuración abierta y flexible permite a los profesores y estudiantes (figura 2): i) trabajar presencialmente, semi-presencialmente o virtualmente (Lahoz, 2008); ii) utilizar materiales creados por su profesor, por otros equipos docentes, por los estudiantes y materiales accesibles en internet³¹ (Ruipérez *et al.* 2009); (iii) crear y difundir sus propios materiales en el Laboratorio, en sus ordenadores personales o en internet.

29. Desde el punto de vista de implementación, la configuración de los Laboratorios se describe con detalle en los artículos segundo y tercero de este libro.

30. Por ejemplo, en Europa, un repositorio de materiales didácticos de referencia es el repositorio Silo: http://www.ariadne-eu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=49; en la Facultad disponemos, actualmente, de un repositorio-museo con los materiales didácticos digitalizados de los antiguos Laboratorios de idiomas. En la sección 3.3 de este artículo se describe con más detalle.

31. Por ejemplo es frecuente el uso de vídeos en lenguas accesibles en internet. También merece la pena destacar los materiales disponibles en los espacios virtuales universitarios “en abierto” creados en el marco de la iniciativa Open Course Ware Universia (<http://ocw.universia.net/es/>). En el Laboratorio puede utilizarse, por ejemplo, el curso de “Alemán Básico para Principiantes” de la UNED: <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/filologia/Curso-de-aleman-para-principiantes>.



Figura 2. Espacios de trabajo físico o virtual de un Laboratorio de idiomas de 3ª Generación

La configuración del espacio físico del Laboratorio también debe seguir el criterio de ser abierto y flexible para permitir: i) la diversidad y la evolución permanente de los modelos y métodos didácticos e investigadores utilizados dentro del espacio físico del Laboratorio, y ii) la accesibilidad a los dispositivos para asegurar el trabajo en el Laboratorio de cualquier persona con o sin discapacidad –motora, visual o auditiva–. Para ello, el mobiliario debe ser multifuncional permitiendo tanto el trabajo individual como el colaborativo. Así, por ejemplo, se deben evitar los faldones en las mesas que impiden sentarse ambos lados, su fijación en el suelo que impide cambiar la distribución de los estudiantes (en filas, en “U”, en “L”, en círculo), y, se debe facilitar la movilidad y el trabajo a las personas que necesitan utilizar una silla de ruedas. El hardware y software, a su vez, deben incluir mecanismos para que los usuarios con discapacidad visual o auditiva puedan acceder a los contenidos de los materiales didácticos: programas de lectura de pantalla, impresoras braille, cámaras para visualizar a los hablantes, vídeos con subtítulos, entre otros³².

El equipamiento hardware y software de los nuevos Laboratorios también debe ser más abierto y flexible que el de los Laboratorios tradicionales. Para ello se amplían las funciones tradicionales de gestión de audio a: (i) la gestión de contenidos multimedia –el tratamiento y análisis de información en cualquier formato audio, imagen y video–; y (ii) la gestión distribuida –local o universal– de materiales y actividades didácticas y de investigación.

Estas nuevas capacidades ofrecen posibilidades prácticamente ilimitadas a los profesores y estudiantes. La segunda parte de esta obra muestra algunos ejemplos reales de la explotación creativa que, profesores y estudiantes, empiezan a realizar en los Laboratorios digitales: nuevas actividades que combinan el audio con la imagen, el texto o vídeo para añadir el componente pragmático, actividades de traducción de

32. Véase la página web IMS-GDALA para una descripción más detallada.

carácter profesional como el subtulado de películas o la interpretación consecutiva y simultánea; el aprendizaje y corrección de la entonación basada en la visualización y manipulación de espectrogramas; o nuevas metodologías de aprendizaje constructivo de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Estas experiencias demuestran que, ahora, es posible personalizar el aprendizaje del estudiante, adaptando, en tiempo real y de forma individualizada, las actividades y los materiales didácticos a sus necesidades³³.

En definitiva, los Laboratorios de idiomas digitales se pueden y se deben configurar de forma abierta y flexible para apoyar el uso de cualquier tipo de tecnología y cualquier modo de trabajo empírico de enseñanza, aprendizaje e investigación de las lenguas.

1.3. Formación de los profesores y alumnos

Los Laboratorios de idiomas analógicos se han utilizado, desde hace más de medio siglo, con el propósito único de que los alumnos practiquen en los aspectos orales de las lenguas. Aunque en la actualidad están tecnológicamente obsoletos, algunos profesores y estudiantes continúan utilizándolos por varias razones: son sencillos de manejar, son efectivos para su propósito y el profesor dispone ya del material para su uso. Los Laboratorios digitales ofrecen, indudablemente, mayores y mejores prestaciones pero introducen una nueva tecnología (o tecnologías) que es desconocida y difícil de utilizar para la mayoría de los profesores y estudiantes. Esto significa que la formación de los profesores y estudiantes es un factor clave en el uso y aprovechamiento de los nuevos Laboratorios de idiomas y, en consecuencia, es un factor clave para garantizar su rentabilidad.

El diseño de un plan de formación no es sencillo, aunque resulte habitual pensar que basta con unas horas de formación en el manejo de los instrumentos y las aplicaciones software del Laboratorio³⁴. La experiencia nos ha demostrado que ésto no es suficiente para *saber utilizar* el Laboratorio pero, además, existen otros factores que son necesarios tener en cuenta en la formación:

- (i) destreza previa: algunos profesores carecen de la suficiente destreza informática y tecnológica para poder incorporar de forma rápida las nuevas herramientas del Laboratorio a su actividad filológica;
- (ii) dedicación: es necesario considerar que este aprendizaje supone un esfuerzo y una dedicación extra que, por un lado, no está suficientemente reconocida y por otro, se tiene poca disponibilidad de tiempo; y,

33. Por ejemplo, el profesor puede manipular el audio producido por un alumno para que suene como realmente debería sonar, o proporcionarle una realimentación inmediata de su proceso de aprendizaje dejando que el estudiante se escuche, vea una gráfica de su voz, se compare con un modelo y, si lo necesita, comience el ejercicio de nuevo.

34. De hecho, cualquier empresa que vende Laboratorios de idiomas incluye de forma habitual entre sus servicios unas horas de formación en el manejo de los instrumentos y programas.

(iii) motivación: el profesor no tiene claro, normalmente, si merece la pena realizar este esfuerzo inicial de familiarización con Laboratorio porque desconoce en qué puede mejorar o cómo puede facilitar su trabajo.

Por ello, el plan de formación debe diseñarse a partir de los siguientes postulados: (a) la formación debe estar orientada al uso real docente e investigador del Laboratorio más que al uso tecnológico del mismo; (b) la formación tiene que distinguir entre los niveles de destreza informática del profesor –al menos debería distinguirse entre un nivel de poca o ninguna destreza y un nivel de destreza básica, (c) la formación debe incluir un sistema de reconocimiento de la dedicación del profesor a formarse y, finalmente, (d) se debe integrar en la formación las experiencias (actividades, materiales) reales que sirvan de referencia y motivación a otros profesores– buenas prácticas.

En consecuencia, el plan de formación de la Facultad de Filología de la UCM consistió en:

- Un calendario regular y continuo de talleres prácticos de iniciación y formación avanzada en el uso del Laboratorio y en el uso de la tecnología multimedia. Los talleres tienen una duración máxima de 3 horas y se realizan con un número de asistentes pequeño, no más de cinco profesores.
- Un Equipo de Apoyo Técnico y Docente para la asistencia personal, permanente e *in situ* al profesor que le apoya en la preparación e impartición de las sesiones de trabajo en el Laboratorio.
- Mecanismos para el reconocimiento y la difusión del trabajo del profesor en los Laboratorios digitales, que incluye la participación en Proyectos de Innovación Docente³⁵ (Fernández-Pampillón; Sanz, 2009), la organización de reuniones científicas para compartir y difundir experiencias y la preparación de publicaciones conjuntas a nivel de Facultad.

La formación de los estudiantes es sencilla cuando su profesor sabe utilizar el Laboratorio. Es el propio profesor quien explica a sus estudiantes el uso de las herramientas del Laboratorio de idiomas que necesitan para sus actividades didácticas. El Equipo Técnico de Apoyo también imparte sesiones formativas a todos los estudiantes cada curso académico, dentro del Curso Básico de la Facultad titulado: *Las herramientas básicas para los estudios de Filología. La escritura, la informática, la información* (Fernández-Pampillón *et al*, 2010).

2. LA ACTUACIÓN

Una vez definida la estrategia de actuación, la construcción de los nuevos Laboratorios de idiomas digitales se realizó en tres fases consecutivas:

35. Proyectos de Innovación Docente: PIMCD 655/2007; PIMCD 210/2008; PIMCD 164/2010.

- Fase 1: construcción de un primer Laboratorio “prototipo” con un taller de digitalización para adaptar o crear materiales didácticos en formato digital (figura 3);
 - Fase 2: puesta en marcha, formación de profesores y evaluación del Laboratorio prototipo con un equipo de profesores de la Facultad expertos en diversas lenguas;
 - Fase 3: construcción y puesta en marcha del resto de los Laboratorios utilizando como base los resultados obtenidos en fases 1 y 2.
-
- 15 puestos de estudiante individuales
 - 30 puestos dobles
 - Auriculares y micrófono en cada equipo
 - Cañón proyección (proyector LCD)
 - Impresora
 - Escáner
 - Cámara Digital
 - Unidad combo: DVD + VHS
 - Reproductor de cassettes
 - Reproductor de cintas magnéticas de bobina abierta
 - Tocabdiscos



Figura 3. Detalle del Laboratorio prototipo

La actuación se llevó a cabo en un período relativamente breve, entre julio de 2007 y octubre de 2009, porque era necesario que los Laboratorios estuvieran disponibles en octubre de 2009, momento en que comenzaban los nuevos estudios de Grado de la Facultad. Sin embargo, se conservó uno de los Laboratorios analógicos para aquellos profesores que no quisieran utilizar los nuevos Laboratorios o que necesitasen más tiempo para formarse en su uso.

2.1. Primera fase: construcción del laboratorio prototipo

En la primera fase se desarrollaron las siguientes acciones:

- 1) Creación del Comité de Laboratorios de Idiomas Multimedia (CLIM) formado por especialistas en lenguas y en tecnologías. Este Comité, que ha sido un elemento clave en el proceso de creación e implantación de los Laboratorios porque fue responsable de:
 - i) el estudio y evaluación de las posibles propuestas tecnológicas para los nuevos Laboratorios digitales,
 - ii) el uso y evaluación de los nuevos Laboratorios, y
 - iii) el asesoramiento y la difusión del uso de los Laboratorios de idiomas para el estudio de las lenguas y sus literaturas.

Estaba formado por once profesores, especialistas en alguna de las lenguas que se estudian en la Facultad³⁶, dos técnicos de Medios Audiovisuales de la Facultad, un técnico del Taller Multimedia y el Director del Área de Apoyo a la docencia y la investigación de los Servicios Informáticos de la Universidad, un técnico de Aulas Informáticas de la Facultad, un investigador del Instituto Ortega y Gasset especialista en fonética y enseñanza de segundas lenguas, una becaria de Apoyo Técnico y Docente³⁷ y la Vicedecana de Tecnologías Aplicadas a la Filología.

El Comité trabajó en el marco de dos proyectos consecutivos de Innovación y Mejora de la Calidad de la docencia de la UCM³⁸ (Fernández-Pampillón, 2009). Estos proyectos sirvieron para financiar la beca de Apoyo Técnico y Docente y para reconocer de forma oficial la labor no remunerada y voluntaria de los miembros del comité.

2) Creación del Gabinete de Apoyo Técnico y Docente a los Laboratorios. Este gabinete está formado por dos técnicos de Medios Audiovisuales, que ya se encargaban del mantenimiento de los antiguos Laboratorios, pero que no tenían reconocida esta función y por un becario de colaboración de la Facultad para el Apoyo Técnico y Docente al profesor y al estudiante³⁹. El Gabinete desarrolla las tareas de i) mantenimiento técnico de los Laboratorios, ii) formación de profesores y estudiantes en las herramientas propias del Laboratorio, herramientas auxiliares y creación de material didáctico digitalizado, iii) asesoramiento técnico personal al profesor y estudiante, iv) apoyo a la difusión de la actividad académica realizada en los Laboratorios (organización de reuniones y eventos científicos, página web de los Laboratorios, publicaciones sobre el uso de Laboratorios), v) seguimiento de los avances tecnológicos y docentes en relación con los Laboratorios de idiomas, y vi) creación y mantenimiento del Museo de los Laboratorios de Idiomas de la Facultad de Filología⁴⁰.

3) Estudio y selección de las propuestas de configuración de los Laboratorios⁴¹. Se realizaron a partir de dos propuestas procedentes de empresas, Soluciones Tecnológicas Integradas (STI) y Roycan audiosistemas, que cumplían las dos condiciones de tener su sede en España y tener una cartera de clientes reconocidos en centros de enseñanza: institutos, escuelas de idiomas y universidades. Sus productos representan

36. Concretamente en español, francés, inglés, alemán, italiano, portugués, árabe, hebreo (antiguo y moderno), búlgaro y lenguas de signos.

37. Ana Flores Caravaca, actualmente licenciada en Lingüística, a quien agradecemos su magnífico trabajo y todas las horas extraordinarias que le dedicó a este proyecto.

38. Título del proyecto: Aplicación de la Tecnología multimedia y C.V. en la enseñanza y el aprendizaje de las Filologías (PIMCD 210/2008). Título del proyecto: Desarrollo de programas de formación del profesorado de la Facultad de Filología en TIC y Campus Virtual (PIMCD 655/2007).

39. D. Natalio Ramos e Israel Robla, autores del segundo artículo de esta obra.

40. Accesible desde la Página Web de los Laboratorios: <https://campusvirtual.ucm.es/portal/Laboratoriosidiomas.html>.

41. En este punto la Facultad también contó con el asesoramiento del Director Aurelio Hernández Pascual, Director de Área de Apoyo a la Docencia e Investigación y de Amado Pozuelo Sanz, técnico del Taller Multimedia de la UCM a quienes agradece su valioso apoyo técnico.

las dos tendencias actuales de configuración de Laboratorios de idiomas: (i) basada en hardware, la empresa STI y (ii) basada en software, la empresa Roycan. El estudio se efectuó con: (i) las demostraciones, *in situ*, de los productos de las dos empresas, (ii) la documentación técnica aportada por las empresas y (iii) la experiencia de los miembros del Comité CLIM en la aplicación de las TIC a la enseñanza e investigación universitarias. La selección se realizó a partir de los informes individuales emitidos por cada miembro del Comité en los que se valoraban los siguientes criterios de rentabilidad (figura 4).

Criterios de valoración:

- # Ámbito funcional (neutra respecto metodología docente)
- # Nivel de complejidad técnica (accesibilidad)
- # Formación y soporte técnico
- # Nivel de implantación (en otros centros universitarios)
- # Estabilidad de la herramienta
- # Sostenibilidad
- # Capacidad de recepción de contenidos desde otras herramientas
- # Capacidad de integración con el CV-UCM
- # Nivel de dificultad en la implantación
- # Adaptación a los estándares internacionales
- # Otros...

Figura 4. Bases para la comparativa de tecnología de Laboratorio de idiomas

El Comité seleccionó la propuesta de la empresa Roycan Audiosistemas que estaba basada en un software de desarrollo propio, porque cumplía los criterios estratégicos de rentabilidad, configuración abierta y uso avanzado. En concreto, se destacaron como características importantes:

- i) la flexibilidad funcional del Laboratorio;
- ii) la facilidad de manejo del software y la disponibilidad de la interfaz en cualquier lengua;
- iii) las posibilidades de teleacceso para poder integrar internet y el Campus Virtual al Laboratorio;
- iv) accesible para las personas con discapacidad visual y motora

4) Planificación de las obras de remodelación⁴². El Laboratorio prototipo se ubicó en el espacio que ocupaban dos antiguos Laboratorios analógicos –el 005 y 007– (figura 5). En este espacio se incluyó, además, el despacho del Gabinete de Apoyo Técnico y Docente

42. Estas acciones se realizaron con el soporte técnico de los Servicios Informáticos. La Facultad agradece de forma especial el trabajo de planificación realizado por la Subdirectora del Área de Apoyo a Centros Pepa Serrano Hernández.

y el archivo del Museo Virtual de Materiales de Idiomas, donde se conservan materiales didácticos de Laboratorio de idiomas de los años 50, 60 y 70. Las principales acciones fueron:

- i) Adaptación de los viejos espacios al nuevo Laboratorio⁴³
- ii) Creación de la red informática
- iii) Compra de los equipos informáticos y dispositivos de transmisión de audio
- iv) Mobiliario
- v) Software de gestión del Laboratorio

Las obras se llevaron cabo entre el 1 de agosto 2007 y el 7 de septiembre 2007.

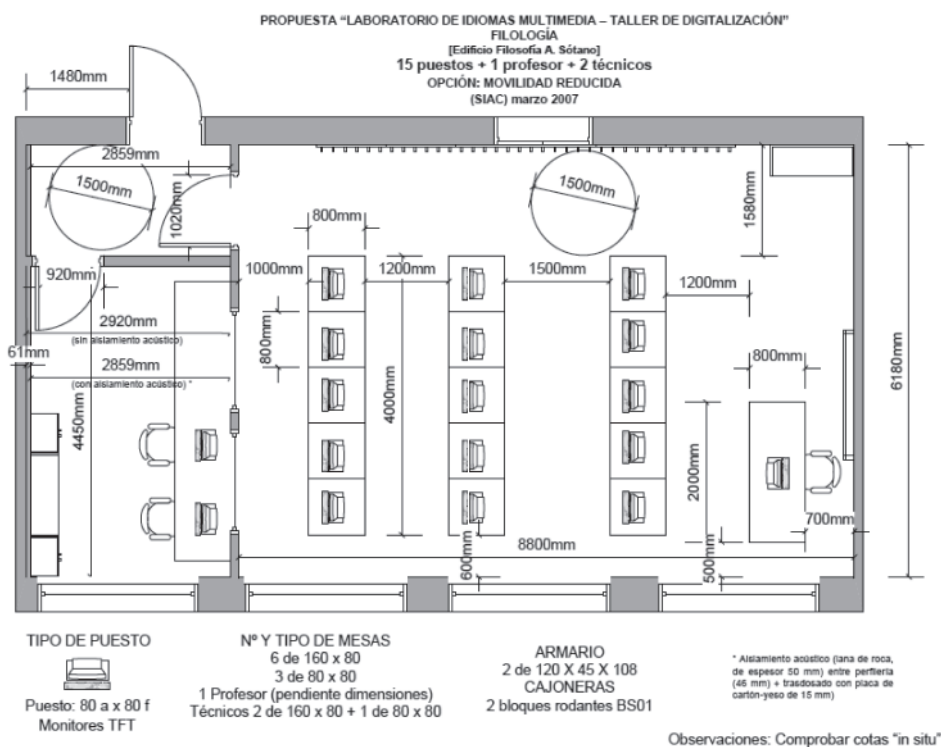


Figura 5. Plano del Laboratorio prototipo⁴⁴

5) firma de un convenio de colaboración universidad-empresa entre la UCM (Facultad de Filología) y Roycan Audiosistemas⁴⁵ con el objetivo de “desarrollar herramientas y utilidades específicas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y las literaturas impartidas en esta Facultad con especial énfasis en la accesibilidad,

43. Lo que incluía una insonorización mínima del espacio.

44. Plano realizado por Isabel García Muñoz, Servicio de soporte a Centros, UCM.

45. Duración de dos años: noviembre de 2007 hasta noviembre de 2009.

en la compatibilidad con la enseñanza virtual (*e-learning*) en los campus virtuales universitarios y en su adecuación a los modelos docentes del Espacio Europeo de Educación Superior⁴⁶. Este objetivo se concretó en tres líneas de investigación y desarrollo:

- i) La construcción de un sistema de seguimiento, por parte del profesor, de la actividad del alumno en el Laboratorio de idiomas, integrable y compatible con las plataformas de *e-learning* utilizadas en la UCM, que permita una mejor evaluación de su aprendizaje y competencias.
- ii) La mejora de las herramientas de creación y uso de materiales de evaluación (exámenes) que conformen
 - a) los estándares actuales de formato para garantizar la compartición y reutilización de dichos materiales en otros entornos tecnológicos (i.e. Campus Virtual UCM),
 - b) los estándares de accesibilidad a nivel medio⁴⁶.
- iii) La revisión y mejora de las herramientas informáticas del Laboratorio de Idiomas con el fin de permitir el multilingüismo, en todos los alfabetos de las lenguas enseñadas en la Facultad

2.2. Segunda fase

Esta fase tenía como objetivo la puesta en marcha y evaluación del Laboratorio prototipo, denominado Laboratorio 005. Se llevó a cabo durante el curso académico 2008-09 (de septiembre de 2008 a mayo de 2009). En esta fase se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- 1) la formación técnica y el asesoramiento personalizado de los profesores que eran miembros del comité CLIM en el uso del Laboratorio,
- 2) el uso experimental del Laboratorio en tres asignaturas de grado de la Facultad de Filología,
- 3) la evaluación del Laboratorio respecto a los problemas, utilidad y rentabilidad académica.
- 4) la aplicación del convenio UCM-Roycan, para adaptar el software de gestión del Laboratorio a las necesidades específicas de la enseñanza e investigación filológica universitaria.
- 5) la definición de una nueva configuración de Laboratorios de idiomas digitales más rentable.

2.3. Tercera fase

Durante la tercera fase, realizada entre mayo y septiembre de 2009, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

46. Definidos por: W3C Web Accessibility Initiative (WAI): <http://www.w3.org/WAI/guidtech.html>; y IMS Global Learning Consortium: <http://www.cen-Itso.net/main.aspx?put=881>.

1) construcción y puesta en marcha dos Laboratorios más, el Laboratorio 009 y 011, con 15 y 25 puestos dobles respectivamente, aplicando la configuración definida en la fase 2.5) (figura 6).



Figura 6. Laboratorios de idiomas digitales 009 (abajo) y 011 (arriba).

2) Actividades regulares de formación para el uso del Laboratorio 005. Estas actividades se realizan en febrero, junio y septiembre e incluyeron los siguientes talleres:

- (i) Manejo básico del software y hardware del Laboratorio de idiomas.
- (ii) Digitalización de materiales didácticos.
- (iii) Actividades didácticas en el Laboratorio de idiomas.
- (iv) La integración del Campus Virtual UCM en el Laboratorio idiomas.
- (v) La enseñanza de la Fonética en el Laboratorio de idiomas.
- (vi) La creación de materiales didácticos multimedia: audio, imagen, vídeo con subtítulado.

3) Recuperación, catalogación y digitalización del material de Laboratorio de idiomas desde 1940 y creación de un Museo Virtual de Material de Idiomas. Esta acción incluyó: (i) la ordenación del material antiguo⁴⁷ en las vitrinas; (ii) la creación de un inventario; (iii) la digitalización, con reproductores de cintas magnéticas de bobina abierta, discos de vinilo, cintas de casete de los materiales; (iv) el análisis y diseño de un modelo de catalogación; y (v) el almacenamiento y catalogación de cada material en un repositorio digital accesible en internet⁴⁸.

El Museo recoge materiales (libros, cintas magnéticas, y otros recursos didácticos) para el aprendizaje de doce lenguas distintas. El estado de conservación es desigual, y en muchos casos existen varias copias de un mismo libro o cinta; existen ediciones originales de los primeros materiales del método audio-lingüístico, con un enorme valor histórico y didáctico. Asimismo, el Museo incluye un buen número de recursos auxiliares como diapositivas, guías didácticas, grabaciones de música, poesía o teatro, diccionarios e incluso juegos.

El repositorio digital con el que se ha construido el Museo es una aplicación de producción propia de la UCM⁴⁹. Constituye, además, una experiencia de base para la próxima construcción de un repositorio digital educativo y de investigación en lenguas para los Laboratorios de idiomas.

4) Revisión y renovación del convenio UCM-Roycan (de noviembre 2010 a noviembre 2012).

5) Solicitud de un Proyecto de Innovación y Calidad de la Docencia para apoyar el desarrollo de estrategias de uso y materiales didácticos para los Laboratorios de idiomas (PIMCD-268)

6) Finalmente, la puesta en marcha de canales para recoger, compartir y difundir las experiencias de uso de los Laboratorios digitales, como la III Reunión científica sobre informática aplicada a la Filología (celebrada el 25 de febrero de 2010, cuyo tema fue “El Laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas” y que fue el germen de esta publicación.

3. RESULTADOS

Aunque todavía están en marcha las acciones de formación de profesores, uso inicial de los Laboratorios, y difusión de casos de uso, se ha analizado los primeros resultados (respecto al uso y al mantenimiento de los Laboratorios) con el objetivo de empezar a

47. Previamente almacenado en 22 cajas de cartón.

48. El repositorio digital educativo Oda. Es una aplicación desarrollada en el marco del proyecto Oda-Virtual (Objetos de Aprendizaje en el Campus Virtual) con TIN2005-08788-C04-01, dirigido por el profesor Dr. Alfredo Fernández-Valmayor.

49. El sistema Oda, resultado del proyecto “Objetos de aprendizaje en el Campus Virtual” (Oda-Virtual); TIN2005-08788-C04-01. Investigador responsable: Alfredo Fernández-Valmayor. Con este sistema se han construido, además del museo virtual de idiomas de la Facultad de Filología, el repositorio CHASQUI de la Facultad de Geografía e Historia y el Museo García Santesmases de la Facultad de Informática.

validar el plan de actuación y preparar la siguiente fase de consolidación y avance del uso de los Laboratorios.

Los Laboratorios de idiomas han sido utilizados por veinte⁵⁰ profesores que imparten un total de veintisiete asignaturas. Aunque supone apenas el 6% de los profesores de la Facultad es una cifra razonable considerando que los Laboratorios han estado realmente operativos sólo durante el curso académico 2009-10. Si se compara estas cifras con las de cursos anteriores, se puede observar un incremento del número de horas semanales, número de asignaturas impartidas y número de profesores (figuras 7, 8 y 9)⁵¹. Las gráficas de la izquierda muestran los datos de todos los Laboratorios con colores diferentes⁵². En las gráficas de la derecha se compara el uso de los Laboratorios digitales con respecto al antiguo Laboratorio analógico. En este último caso, se observa que se mantiene constante el número de profesores del Laboratorio analógico, lo que significa que estos profesores son reacios a cambiar la tecnología.

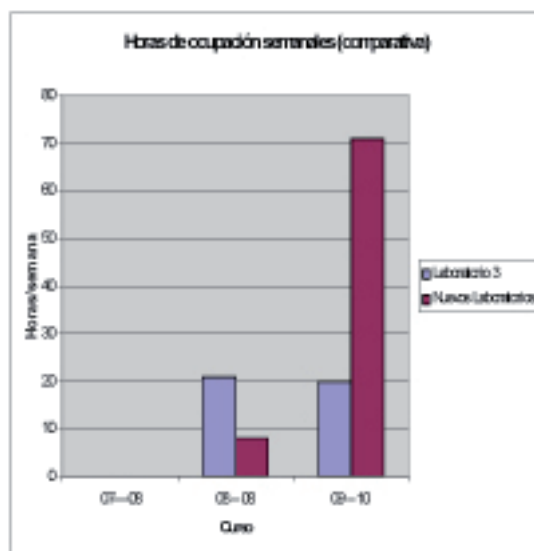


Figura 7. Horas de ocupación semanal por Laboratorio y semestre

50. De un total de 368 docentes en la Facultad.

51. Agradecemos a Alfredo Poves su colaboración en esta sección.

52. Gráficos de la izquierda: en cada grupo, el Laboratorio 3, que es el Laboratorio antiguo analógico, está representado por la barra de la izquierda, en color azul. En el curso 08-09, 1er. Semestre, sólo se utilizaba este Laboratorio. El Laboratorio prototipo es el Laboratorio 5, y está representado a la derecha del Laboratorio 3, en color violeta. Empieza a utilizarse en el curso 08-09, 2º semestre. El Laboratorio 9, cuando aparece, está situado a la derecha del Laboratorio 5, en color amarillo, y, finalmente, el Laboratorio 11, está representado por la barra más a la derecha, en color azul claro. Gráficos de la derecha: la barra izquierda representa el Laboratorio analógico 003, la barra de la derecha el total de los Laboratorios digitales.

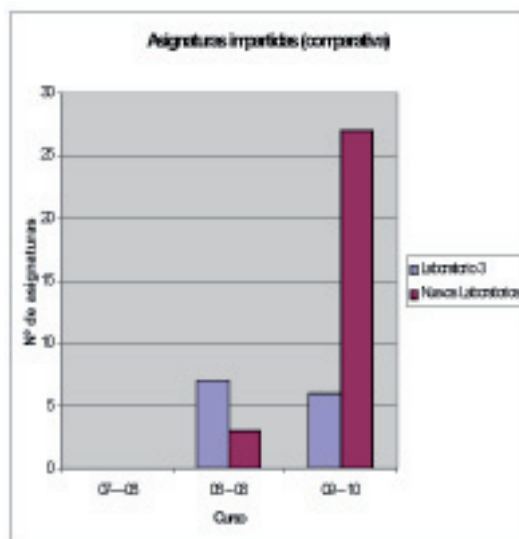


Figura 8. Asignaturas impartidas por Laboratorio y semestre

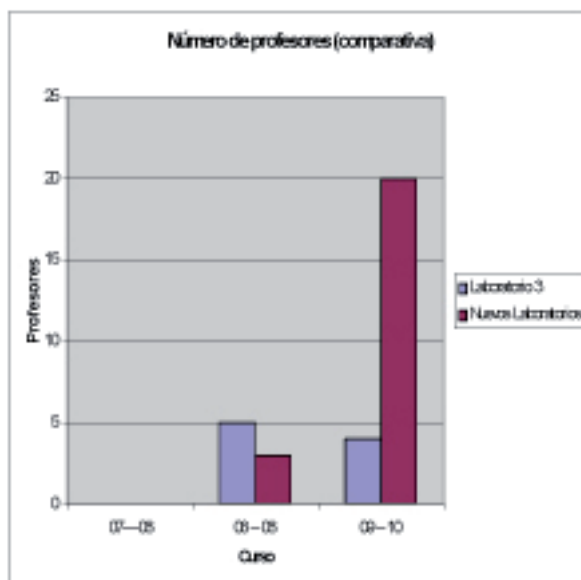


Figura 9. Número de profesores usuarios por Laboratorio y semestre.

El mantenimiento del Laboratorio lo realiza el personal del Gabinete Técnico de los Laboratorios con el apoyo de la empresa suministradora, Roycan Audisistemas. Inicialmente, los fallos en los Laboratorios eran frecuentes, debidos fundamentalmente a:

i) desajustes técnicos e informáticos, ii) la poca experiencia del profesorado y, iii) la poca experiencia del personal técnico. La paciencia de los profesores y la profesionalidad de la empresa y los técnicos de la Facultad han ido corrigiendo poco a poco todos problemas y, afortunadamente, en este momento se puede considerar que el funcionamiento es bueno.

Desde el punto de vista cualitativo y didáctico, la opinión de los profesores que utilizan los Laboratorios confirma que los Laboratorios facilitan y motivan la enseñanza y aprendizaje de las lenguas⁵³. Los profesores, además, consideran que para su preparación es más efectiva la formación y apoyo personalizado que la impartición de cursos de formación. Consideran imprescindible la disponibilidad de un técnico que les auxilie en los posibles bloqueos que se producen durante una sesión, bien por fallos técnicos o bien por falta de destreza. Necesitan materiales didácticos de calidad pero no disponen de conocimientos ni de tiempo para su construcción. Utilizan internet como fuente de recursos y el Campus Virtual para complementar las actividades en el Laboratorio –por ejemplo dejando los materiales para que los alumnos puedan seguir utilizándolos en su tiempo de estudio personal o para almacenar y evaluar los ejercicios de sus alumnos realizados en el Laboratorio–. Sólo en experiencias aisladas se han utilizado los Laboratorios para la investigación didáctica-filológica⁵⁴.

Estos resultados iniciales parecen confirmar que la actuación ha sido adecuada puesto que el rendimiento de los Laboratorios ha ido creciendo y aportan una información valiosísima para la consolidación y la evolución de los Laboratorios digitales.

4. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE ACTUACIÓN

Los Laboratorios de idiomas digitales, son mucho más que un instrumento para el entrenamiento discursivo y la comprensión auditiva de idiomas, son espacios para estudiar y experimentar con muestras reales de las lenguas, aprender el funcionamiento de las lenguas y ejercitarse en su uso. Por ello, se configuran utilizando tecnología avanzada multimedia y de comunicaciones y modelos de organización abiertos y flexibles para crear espacios de trabajo locales y virtuales con cualquier tipo de herramienta necesaria para el procesamiento de los materiales filológicos.

Sin embargo, su construcción y puesta en marcha no ha sido fácil porque (i) se carecía de referentes, experiencias reales que sirvieran de guía; (ii) el funcionamiento de los Laboratorios está basado en el uso de una avanzada tecnología multimedia y de comunicaciones que es poco conocida por los profesores y estudiantes; y, (iii), los profesores de la Facultad desconocen –e infravaloran– la utilidad de los Laboratorios para su docencia e investigación⁵⁵.

53. Esto puede confirmarlo el lector en la segunda parte del libro.

54. Ver el capítulo de Lahoz en este mismo volumen.

55. Debido, probablemente, al abandono desde hace años, de los antiguos Laboratorios con tecnología analógica obsoleta.

La Facultad de Filología de la UCM diseñó y aplicó una estrategia que, según los primeros resultados de uso, parece haber sido eficaz para construir y poner en marcha los nuevos Laboratorios de idiomas digitales. Esta estrategia se fundamenta en: (i) obtener la máxima rentabilidad académica (uso/coste), (ii) la integración en el entorno informático y académico de la universidad y (iii) configurar los Laboratorios de forma que se facilite su evolución permanente para adaptarse a las necesidades de docentes e investigadores, (iv) contar con todos los agentes implicados, los profesores, técnicos y empresa, en la implantación, uso y evaluación de los Laboratorios, y (v) apoyar y difundir las experiencias de uso, didáctico e investigador, de los Laboratorios de forma que sirvan para guiar y valorar su utilización a otros profesores y estudiosos de las lenguas.

Quedan, sin embargo, algunas cuestiones por resolver, entre las que destacan:

i) Mejorar la rentabilidad de los Laboratorios, ya que un 6% de profesores usuarios es una cifra que debería aumentar al menos, hasta un 15 ó 20% para considerar rentables estos espacios.

ii) Establecer mecanismos para crear y preservar materiales didácticos de calidad para uso en los Laboratorios y hacerlos accesibles a los estudiantes. Esta línea de trabajo, además, promocionaría el uso de los Laboratorios y, en consecuencia, la incorporación de los profesores.

iii) Establecer mecanismos para recoger, de forma continuada, la experiencia didáctica –modelos y metodologías– que van elaborando y aplicando con éxito nuestros profesores en los Laboratorios.

iv) Impulsar su utilización en actividades de investigación, lo cual permitirá, mantener al personal técnico y a los Laboratorios permanentemente actualizados y en evolución evitando así que, de nuevo, se repita la experiencia de perder estos valiosos recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación filológica, simplemente, por quedarse obsoletos.

Estas necesidades sirven de punto de partida para definir las siguientes actuaciones para los Laboratorios de idiomas digitales, con el fin de consolidar y avanzar en su uso para la docencia e investigación filológicas de la UCM.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN, A.; SANZ CABRERIZO, A. (2009): *Aplicación de la tecnología multimedia y Campus Virtual en la enseñanza y el aprendizaje de las Filologías*, Documento de Trabajo. E-prints UCM. <http://eprints.ucm.es/8429/> [consulta 10/10/2010].

FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN, A.; GOICOECHEA, M.; HERNÁNDEZ, L; LÓPEZ, D. (eds.) (2010): *Filología y tecnología: Introducción a la escritura, la informática, la información*. Libro electrónico. Editorial Complutense. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/ecsa/36254.php?id=642> [consulta 10/10/2010].

LAHOZ, J. M. (2008): *Audio en el Campus Virtual: la enseñanza de la Fonética y la comprensión auditiva*. En Fernández-Valmayor; Sanz; Merino: *Experiencias en el Campus Virtual: Resultados*. PP 63-69. Editorial Complutense. Accesible en e-prints UCM: <http://eprints.ucm.es/7789/> [consulta 10/10/2010].

LÓPEZ-ALONSO, C.; FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN, A.; DE MIGUEL, E. (2008): *La construcción del conocimiento en el Campus Virtual. Análisis de una experiencia de trabajo colaborativo*. En A. Fernández-Valmayor Crespo, A. Sanz Cabrerizo y J. Merino Granizo (eds.), *Campus Virtual 4. Experiencias en el CV-UCM: resultados*. Madrid: Editorial Complutense, S.A. Accesible en: <http://eprints.ucm.es/7807/> [consulta 10/10/2010].

RUIPEREZ, G.; CASTRILLO, D.; GARCÍA J. C. (2009): *Curso de Alemán Básico para principiantes*. Prim@1. Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. UNED. Accesible en <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/filologia/Curso-de-aleman-para-principiantes> [consulta 10/10/2010].

SÁNCHEZ, P.; GAIRÍN, J. (2008): *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE de la UCM.

SANZ, A.; FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN, A. (2009): *Un plan estratégico para la calidad en la Facultad de Filología*. En Valmayor, Sanz y Merino (eds), “Campus Virtual UCM5. Buenas prácticas e indicios de calidad”. Editorial Complutense. Accesible: <http://eprints.ucm.es/9689/> [consulta 10/10/2010].

PÁGINAS WEB CONSULTADAS [Fecha de consulta: 10/10/2010]

Revista del Laboratorio de idiomas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alicante. <http://labidiomas11.ua.es/revista/>.

IMS-GDALA – IMS Guidelines for Developing Accessible Learning Applications
Link: <http://www.imsglobal.org/accessibility/index.html>.

Open Course Ware Universia: <http://ocw.universia.net/es/>

Repositorio CHASQUI de arqueología precolombina. Facultad de Geografía e Historia UCM: <http://macgalatea.sip.ucm.es/web/principal/principal.html>.

Museo de Informática García Santesmases UCM: <http://macgalatea.sip.ucm.es/migs/publico/control.php>.

Search & Index Learning Objects (SILO): http://www.ariadne-eu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=49.

Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras. Laboratorios de Filología Moderna: <http://www.uah.es/filosofiayletras/estudios/Laboratorios.html>.

Universidad Carlos III de Madrid, Laboratorios de idiomas: http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/Laboratorios_idiomas y http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/sobre_la_biblioteca/servicios/aula_idiomas.

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología, Laboratorios de Idiomas: <https://campusvirtual.ucm.es/portal/Laboratoriosidiomas.html>.

Universidad de Deusto. Centro de Idiomas modernos. Aulas multimedia y Laboratorios de idiomas: http://www.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1134735111505/_cast/%231120221805644%231134735111505/UniversidadDeusto/Page/PaginaCollTemplate.

Universidad de Extremadura. Laboratorio multimedia de idiomas. http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/viceext/estructura/lab_idiomas.

Universidad de Granada. Centro de Lenguas Modernas. Laboratorio de idiomas: http://www.ugr.es/~clm/html/el_clm/esp/lab_idiomas.htm.

W3C Web Accessibility Initiative (WAI): <http://www.w3.org/WAI/guidtech.html>.

PARTE II.
LA ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DE
LENGUAS EN EL LABORATORIO
DE IDIOMAS

La didáctica en los Laboratorios de idiomas analógicos

GONZALO TAMAMES GONZÁLEZ

Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores (IULMyT), UCM

RESUMEN: En este trabajo presentamos nuestra experiencia en el ámbito de la enseñanza de español para extranjeros (E/LE) llevada a cabo en el Laboratorio de idiomas tradicional en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid, con la finalidad de que sea de utilidad no sólo para docentes de E/LE sino también para profesores de lengua en general. Esta experiencia docente abarca desde 1993 hasta el momento en que este tipo de Laboratorios es reemplazado por los Laboratorios digitales.

Tras explicar las características e intereses de los grupos de alumnos a quienes va dirigida esta clase de enseñanza, pasamos a indicar los objetivos y contenidos en una clase en el Laboratorio de idiomas. Hacemos una mención especial al sistema que solíamos emplear para poner en contacto productivo herramienta y contenidos. Continuamos con una reflexión sobre cuál es el papel que el profesor debe representar y finalizamos con una evaluación de los resultados obtenidos.

Palabras clave: Laboratorio de idiomas, Enseñanza de E/LE, Laboratorios tradicionales.

ABSTRACT: This paper presents our experience in the field of teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) carried out in the traditional language laboratory at the Faculty of Philology, Universidad Complutense de Madrid, so that it may be of use not only to SFL teachers but also for language teachers in general. This teaching experience ranges from 1993 to the time that such laboratories are replaced by the digital labs.

After explaining the characteristics and interests of the groups of learners to whom this kind of teaching is addressed, we turn to indicate the objectives and contents in a class in the Language Laboratory. We make a special mention of the system we would use for the productive contact of tools and contents. We continue with a reflection on what role the teacher must represent, and we end with an evaluation of the results obtained.

Keywords: Language Laboratory, SFL Teaching, Traditional Labs.

RÉSUMÉ: Dans ce travail, nous présentons notre expérience dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol pour étrangers (E/LE), expérience menée à bien dans le Laboratoire de Langues traditionnel, à la Faculté de Philologie de l'Université Complutense de Madrid, l'objectif étant de rechercher l'utilité non seulement pour les enseignants de E/LE mais aussi pour les professeurs de langue en général. Cette expérience pédagogique couvre la période de 1993 jusqu'à nos jours, période où ce type de Laboratoires est remplacé par des laboratoires numériques.

Après avoir expliqué les caractéristiques et intérêts des groupes d'apprenants auxquels ce cours s'adresse, nous indiquons les objectifs et les contenus dans le Laboratoire de Langues. Nous insistons tout particulièrement sur le système que nous utilisons auparavant afin de mettre en contact de manière productive outil et contenus. Nous poursuivons la réflexion sur le rôle que l'enseignant doit jouer et nous terminons par une évaluation des résultats obtenus.

Mots-clé: Laboratoire de Langues. Enseignement d'E/LE. Laboratoires traditionnels.

1. EL LABORATORIO DE IDIOMAS. UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Este trabajo se inicia con mi agradecimiento a don Pedro Gomis y a su esposa, mi muy querida profesora Consuelo Moreno, pues fueron quienes me ofrecieron en el verano de 1993, recién terminada la carrera, participar en los cursos de español para extranjeros que el profesor Gomis dirigía en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en Santander. Así que puedo decir que aquella fue mi primera experiencia docente en el ámbito universitario, lo que coincidió también con mi primera visita a un Laboratorio de idiomas exactamente igual al que existía aquí, en nuestra Facultad.

Desde aquel momento he estado en contacto de forma ininterrumpida con el Laboratorio de idiomas, impartiendo docencia (en la enseñanza de español para extranjeros) simultáneamente tanto en la Menéndez Pelayo (desde 1993 hasta 2000) como en la Universidad Complutense de Madrid, en la que he formado parte hasta 2001 de los cursos trimestrales organizados por las Facultades de Filología, Filosofía y Geografía e Historia, y donde sigo participando en los cursos intensivos de verano. Y siempre sentado en la mesa del profesor de un Laboratorio de idiomas.

En la enseñanza de español para extranjeros, el uso del Laboratorio de idiomas se limita a los niveles inferiores, iniciación y elemental, niveles en los que el estudiante aún no posee los suficientes recursos para mantener una conversación y precisa más bien de los mimbres fonéticos y fonológicos que le conduzcan a la adquisición de una pronunciación adecuada y a la capacidad para distinguir sonidos y, por tanto, significados. En los niveles intermedio y superior, el Laboratorio se sustituye por la clase de conversación, que se practica junto a las otras destrezas que forman parte del curso.

Los alumnos que he tenido en clase proceden tanto de Estados Unidos como del Asia Oriental (especialmente China, Japón y Corea) y de diversos países europeos. Una gran mezcla de lenguas maternas que suponen a su vez una tremenda diversidad de casos concretos a los que dirigir los contenidos de la clase: cada grupo de estudiantes tiene un grado de formación lingüística diferente, unos intereses distintos, una predisposición determinada para asumir la tarea que supone la clase de Laboratorio y, sobre todo, cada grupo presenta una mayor facilidad para captar ciertos sonidos y una mayor dificultad para asimilar otros, siempre de modo diferente. Todos tendrán dificultades para acostumbrarse a pronunciar correctamente el fonema /θ/ de

«cine» o «cena», por ejemplo, pero el trabajo que requiere convencer a los estudiantes procedentes de Estados Unidos para que pronuncien de forma adecuada las vocales españolas no es el mismo que se ha de emplear para ayudar a los alumnos orientales con los grupos consonánticos en los que aparece una consonante líquida, *l* o *r*, ni el esfuerzo necesario para que un alemán del norte vea útil conseguir la pronunciación de una *r* vibrante.

El objetivo básico de la clase de Laboratorio es, como antes he dicho, conseguir que los alumnos se familiaricen con la pronunciación correcta del español y se apropien de ella, eliminando poco a poco la tendencia a pronunciar el español como si se tratara de su propio idioma y adaptándose asimismo a un nuevo modo de entonación con el que también van a poder distinguir significados. Siempre, claro está, en función del grupo de alumnos y de sus características particulares.

Los contenidos de la clase se corresponden con este objetivo. Ya que se trata de una materia eminentemente práctica, se llevan a cabo diversos tipos de ejercicios basados en el reconocimiento y la repetición. Todo muy básico pero efectivo; evitando que la complejidad del ejercicio impida al alumno realizarlo, buscando que la simplicidad seduzca al estudiante para que continúe y avance, sin reticencia, hacia ejercicios de mayor dificultad, proponiendo tareas variadas que compensen en lo posible la monotonía de la repetición. Y el antiguo Laboratorio de idiomas ya nos ofrecía las suficientes posibilidades para que la clase fuera interesante y productiva a la vez. Gracias a la facilidad para escuchar, grabar la voz y modificar cuantas veces fuera necesario el ejercicio, la clase discurría sin apenas tiempos muertos siguiendo unos pasos que los alumnos aprendían y repetían en orden, atendiendo a las indicaciones del profesor. A saber:

- Escuchar el ejercicio propuesto
- Grabar la respuesta requerida
- Escuchar de nuevo el ejercicio, con la respuesta del alumno ya incorporada
- Comparar la respuesta con la solución, que normalmente ofrece el propio ejercicio
- Corregir, en caso necesario, volviendo a grabar y a escuchar la respuesta hasta quedar satisfechos.

A modo de ejemplo, los ejercicios que realizábamos podían ser:

- Discriminación de fonemas, aislados o incluidos en una palabra. En este caso se trata de distinguir entre dos palabras que se diferencian en un solo sonido.
- Repetición de frases, breves y similares entre sí, clasificadas según el elemento específico con el que se esté trabajando.
- Repetición de frases siguiendo un modelo. Se trata de un ejercicio de mayor dificultad, en el que no solo se repite algo que ya se ha oído antes, sino que se debe incorporar una parte nueva en cada frase, de modo que el estudiante repita y a la vez produzca frases propias.

- Audición de textos, presentados también por escrito, para que el alumno escriba lo que cree escuchar en determinados huecos que el texto escrito presenta.
- Ejercicios específicos de ortografía con los que se comprueba si el estudiante ha asimilado reglas aprendidas previamente: lo que suena así se escribe con...
- Ejercicios de entonación de frases, distinguiendo significados de frases iguales o similares en función del modo en que se pronuncian.
- La acentuación, contrastando palabras que se escriben igual y se pronuncian de forma diferente y aprendiendo las reglas de la acentuación desde la práctica auditiva.

En todo este proceso, la labor del profesor varía desde el inicio del curso hasta el periodo final. Según mi método de trabajo, al principio el profesor tiene que servir de guía respecto al alumno, mezclando ejercicios introductorios sin utilizar el Laboratorio con el aprendizaje de la máquina, el uso de las teclas y las posibilidades que el Laboratorio ofrece. En una segunda fase, el profesor propone ejercicios a los alumnos usando la máquina, todos a la vez, con varias repeticiones, que supuestamente son cada vez mejores, y con correcciones generales que han de servir a todos, sin atender a casos concretos. En este momento, los alumnos se acaban de familiarizar con la herramienta y tienen la posibilidad de manejar libremente las teclas para escucharse a sí mismos y comprobar si han mejorado a lo largo de las diferentes repeticiones. En una última fase, el profesor graba un grupo de ejercicios en la máquina de cada alumno y este, desde el principio, trabaja individualmente escuchando, grabando, comparando y corrigiendo tantas veces como crea conveniente. Entonces el profesor se limita a controlar lo que los estudiantes hacen y realiza las correcciones pertinentes en cada caso, pero es el propio alumno el que acaba controlando su propio proceso de aprendizaje de una forma totalmente consciente. El antiguo Laboratorio de idiomas también ofrecía la posibilidad de que el alumno se dirigiera al profesor para consultar dudas o para pedirle que le escuchara en un determinado pasaje y comprobara si lo hacía correctamente.

El trabajo diario en clase y el progreso en el aprendizaje a lo largo del curso no suelen resultar pesados o aburridos gracias a la diversidad de tareas que he mencionado y al protagonismo que los alumnos van adquiriendo como principales actores de la clase, de una clase que termina siendo prácticamente suya. Los resultados también suelen ser positivos. Hemos de pensar que la situación es cómoda para el estudiante, aislado en la cabina, sin exponerse ante otras personas que pudieran distraerle, a salvo del posible ridículo por el que se pasa cuando se cometen fallos. El profesor es el único que escucha y cumple con un papel más de colaborador que de corrector. De todos modos, el mayor éxito que se puede alcanzar con la clase de Laboratorio llega cuando el resto de profesores del mismo nivel, los que enseñan las demás destrezas (gramática, prácticas de gramática y comentario de textos), se implican suficientemente con los desvelos del profesor de Laboratorio, de modo que ellos mantengan en sus clases la misma exigencia que tiene la clase de Laboratorio: de nada sirve que tú corrijas a los estudiantes e insistas para que

su pronunciación sea perfecta si más tarde nadie va a volver a corregirlos; entonces el alumno tiende a quitarle importancia al trabajo en la cabina, o a verlo directamente como un capricho del profesor. Así que la coordinación debe ser máxima para que todos los profesores incidan en los mismos problemas y se hagan las mismas correcciones.

Los materiales que se usan en la clase de Laboratorio provienen de los numerosos métodos de español para extranjeros que circulan por el mercado. Hace años, todos ellos solían incluir una o varias casetes con ejercicios más o menos adaptados, algunas realmente muy aprovechables. Los diferentes ejercicios se podían mezclar, alternar y adecuar a los contenidos y tipo de vocabulario que se estaban estudiando en las otras disciplinas, con lo que se reforzaba el aprendizaje global. Además, el profesor puede hacer grabaciones originales, con su voz, o con la voz de otros, para aportar textos o ejercicios específicos, según las necesidades. En la mayoría de las ocasiones el alumno debe tener impresos en papel los ejercicios que escucha, o debe disponer de papel en blanco o formularios para escribir y rellenar las respuestas que se le piden. El antiguo Laboratorio de idiomas también ofrecía la posibilidad de conectar aparatos externos como vídeo y televisión, con los que ya se podían proyectar imágenes y sonidos que, de manera puntual, completaban el desarrollo habitual de la clase.

En cuanto al aspecto puramente técnico del antiguo Laboratorio de idiomas, no se puede decir que su uso careciera de dificultad. Por supuesto, la experiencia evitaba que el profesor se encontrase con demasiadas situaciones un tanto comprometidas, pero estas podían presentarse en cualquier momento. Era necesario controlar el envío de ejercicios hacia las máquinas de los alumnos, con las pausas necesarias; había que asegurarse de que los alumnos recibían los ejercicios en buenas condiciones (volumen, claridad); al inicio de la clase se hacía imprescindible asegurarse cada día de que todas las cabinas funcionasen; se corría el riesgo de que alguna parte del trabajo de los alumnos se perdiese después de alguna comunicación interna entre el alumno y el profesor; había que vigilar que los estudiantes grabaran de verdad sus ejercicios (la cuestión era tan sencilla, pero tan crucial, como pulsar la tecla *record* y no la tecla *play*), pulsar a destiempo las teclas *rewind* o *forward* te podía conducir a no se sabe dónde, con la consiguiente pérdida de tiempo y el más que frecuente sonrojo añadido. En fin, nos podemos imaginar lo que supone trabajar hoy en día con las casetes y la dificultad que existe para dejar marcados el comienzo y el final de los ejercicios. Es verdad que existía un contador y la posibilidad de establecer marcas de comienzo y final del ejercicio en las casetes, pero no siempre era fácil usarlas y el menor error suponía tener que buscar un tanto a ciegas el lugar exacto de la casete al que había que regresar. Pero, si todo funcionaba bien, tanto profesor como alumnos acababan satisfechos de su trabajo y los avances se hacían evidentes a lo largo del curso. No puedo dejar de mencionar que también aquellos antiguos Laboratorios nos ofrecían la posibilidad, tan apreciada hoy, de grabar de forma rápida y automática los trabajos de todos los alumnos en una sola casete, de modo que la corrección o evaluación final, en su caso, podía efectuarse en casa o incluso en el coche, de vuelta a casa. ¡Qué moderno! ¿No?

Pero estas situaciones que he mencionado anteriormente, a veces angustiosas, podían compensarse con otras simpáticas, que siempre recordaremos. A veces, cuando pulsabas la tecla correspondiente para comprobar el trabajo de un alumno, se escuchaba un silencio denso y una respiración pesada, un tanto sospechosa. Esto sucedía especialmente en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en Santander, donde los estudiantes tenían la buena costumbre de salir por las noches a completar su aprendizaje con los nativos y a la mañana siguiente no estaban despiertos del todo (es bien fácil imaginar la situación de las cabinas, con el alumno sentado, casi encerrado, entre dos laterales altos, en silencio, con unos grandes auriculares puestos). En otras ocasiones, cuando el alumno tenía dificultad para hacer que la máquina funcionase, se le veía apretando las teclas de forma compulsiva y murmurando... Ellos aprendían español y yo aprendía tacos en todos los idiomas imaginables. También era habitual encontrarse con algún alumno no muy interesado por el trabajo que, en lugar de contestar, hacía como que contestaba, lo que daba pie a que desde la mesa de control le dijera algo así como «Fulanito, habla más alto, que no se te oye» o «Cámbiate de cabina, que esa no funciona», a lo que el alumno asentía rápidamente, como extrañado, pues a él le parecía «también» que la máquina no funcionaba.

Tampoco puedo olvidar que muchos de mis antiguos alumnos quedaban tremendamente satisfechos de sus progresos después de haber asistido a clase de Laboratorio, una materia que ellos ni esperaban ni se imaginaban fuera componente esencial de los cursos de español. Alumnos que desde el inicial «Gonsalo» o «Gonsalou», terminaban el curso despidiéndose de mí con el «gracias» más castizo posible y se llevaban en la carpeta unos cuantos trabalenguas que, después de mucha práctica, servirían para demostrar en sus países de origen el provecho que habían obtenido de su estancia en España.

No dudo de que parte de los problemas que antaño teníamos con los Laboratorios de idiomas se trasladarán en los próximos años a los modernos Laboratorios digitales. Los profesores seguiremos sintiendo miedo al principio, porque su uso tampoco es tan sencillo como puede parecer; hay que elaborar un nuevo arsenal de posibles ejercicios, o digitalizar los que hasta ahora veníamos usando, para convertir la clase de Laboratorio, ahora también, en algo ameno e interesante; tendremos que seguir alerta para que los estudiantes, si ya no se quedan dormidos, no estén usando el correo electrónico o consultando cualquier página de internet que nada tenga que ver con el trabajo en clase. Pero estoy convencido de que las inmensas posibilidades que ofrecen los nuevos Laboratorios, unidas a una experiencia cada vez mayor por parte de los profesores, harán que la enseñanza del español en el Laboratorio siga siendo eficaz, mucho más eficaz que antes y redunde en un mejor y más rápido aprendizaje del idioma.

Observaciones de la aplicación del Laboratorio de idiomas digital a la enseñanza del persa

SAEID HOOSHANGI

Dpto. de Estudios Árabes e Islámicos, Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: En este capítulo del libro se recogen las observaciones y reflexiones realizadas a partir de una primera experiencia de uso del Laboratorio de idiomas digital en la enseñanza de la lengua Persa. Se aborda la problemática de la enseñanza/aprendizaje de una lengua con unas peculiaridades determinadas como es el Persa dentro del marco de los Laboratorios de idiomas. Estos ofrecen unas posibilidades técnicas que han permitido combinar los métodos tradicionales de enseñanza con las nuevas tecnologías, lo que facilita captar y fijar mucho mejor y más rápido la lengua que se está aprendiendo. La conversación directa facilita el aprendizaje de la entonación, acentos y dialectos y permite al resto de los alumnos autocorregirse con antelación. Sin embargo, también existen algunas dificultades y aspectos mejorables como la adaptación del Laboratorio al estudio de lenguas orientales (en nuestro caso el persa) que utilizan alfabetos distintos al latino y modos de escritura de derecha a izquierda.

Palabras clave: Didáctica de lenguas. Laboratorio de idiomas. Lingüística aplicada. Persa.

ABSTRACT: This book chapter presents the findings and reflections from a first experience of using the digital language laboratory in teaching the Persian language. It addresses the problem of teaching/learning a language with certain peculiarities, such as Persian, within the framework of Language Laboratories. These offer technical possibilities that allow combining traditional teaching methods with new technologies, thus making it easy to capture and secure the language being learned better and faster. Direct conversation facilitates the learning of intonation, accents and dialects. On the other hand, it allows the rest of the students to self-correct in advance. However, there are also some difficulties and areas for improvement such as the adaptation of the laboratory to the study of Oriental languages (as is Persian, in our case) which use alphabets other than Latin and right-to-left writing.

Keywords: Language Teaching. Language Laboratory. Applied Linguistics. Persian.

RÉSUMÉ: Ce chapitre du livre répertorie les observations et les réflexions que nous avons réalisées à partir de cette première expérience d'utilisation de laboratoire de langues numérique dans l'enseignement du perse. Il aborde la problématique de l'enseignement/

apprentissage dans les Laboratoires de langues, concrètement celui perse et de ses particularismes. Grâce aux laboratoires de langues, qui mettent à disposition d'importants moyens techniques, les enseignants peuvent combiner les méthodes d'enseignement traditionnelles aux nouvelles technologies; ce qui permet à leurs étudiants de comprendre et d'intégrer plus facilement la langue à apprendre. La conversation facilite l'apprentissage de l'intonation, des accents et des dialectes. D'autre part, elle permet au reste du groupe de s'autocorriger. Bien que ces laboratoires soient très avantageux, ils souffrent néanmoins de petits désagréments. En effet, les laboratoires doivent encore être adaptés à l'étude des langues orientales (comme dans le cas présent, celui du perse) qui utilisent des alphabets autres que le latin et des systèmes d'écriture différents (de droite à gauche).

Mots-clé: Didactique des langues. Laboratoires de langues. Linguistique appliquée. Perse.

Los Laboratorios de idiomas ofrecen unas posibilidades técnicas muy interesantes que han permitido combinar los métodos tradicionales de enseñanza, algo monótonos y en ocasiones poco efectivos con las nuevas tecnologías, lo que facilita una mejor y más rápida captación y fijación de la lengua que se está aprendiendo. Sin embargo, también existen algunas dificultades y puntos de mejora, como la adaptación del Laboratorio al estudio de lenguas orientales que necesitan de alfabetos distintos al latino y modos de escritura en direcciones diferentes, entre otros. Este capítulo recoge las observaciones realizadas a partir de una primera experiencia de uso del Laboratorio de idiomas digital en la enseñanza de la lengua persa.

1) En el Laboratorio de idiomas multimedia la información se transmite de modo más rápido que con las herramientas anteriores, principalmente a través de la pantalla individual del alumno a la que el profesor envía el contenido preciso en cada momento de la clase y que el alumno recibe de forma clara, rápida y directa. También proporciona al profesor la facilidad de controlar en todo momento la lección sobre la que se está trabajando y los posibles cambios a hacer sobre la marcha de la clase. Además se consiguen resolver totalmente los problemas audiovisuales que se daban anteriormente con herramientas más rudimentarias, pues en este caso se percibe de una forma muy clara tanto el sonido como la imagen.

2) Utilizar el Laboratorio da la oportunidad al profesor de crear un ambiente similar al "natural" de la lengua que se está aprendiendo que, junto con las formas clásicas de enseñanza, permite realizar un intercambio constante con los alumnos. Entre las ventajas de esta forma de trabajo, especialmente para clases de menos de diez alumnos, se encuentra que el profesor puede dirigirse a cada estudiante directamente, lo que permite la creación de una mayor variedad de diálogos. De este modo se transmite la esencia del idioma que se quiere enseñar y los diferentes significados que una palabra puede tener en distintas contextos. El hecho de que una misma palabra en diferentes lugares dentro de una frase o dependiendo de la entonación con la que se pronuncie tenga un significado

distinto sólo se puede transmitir de forma directa y “en vivo”, algo que el Laboratorio permite hacer con varias personas a la vez. La conversación directa facilita, además, el aprendizaje de la entonación, acentos y dialectos, y, según nos indica la experiencia, esto es más necesario aún cuando se aprende con mayor edad, puesto que suele ser más complicado captar el acento más aproximado a la lengua en estudio. En este sentido, en el Laboratorio el profesor puede hacer correcciones inmediatas, que sirven para que el resto de los alumnos, a su vez, puedan autocorregirse.

3) Con el uso del Laboratorio de idiomas los alumnos son más activos en el estudio y aprendizaje, despierta en ellos el ánimo, especialmente para hacer ejercicios prácticos de forma más rápida; es decir, que una vez que el alumno recibe la información del profesor puede reproducirla, repetirla cuantas veces sea necesario, pararla y completar las tareas y ejercicios de esa lección de una forma mucho más amena.

4) La mayor velocidad de transmisión que ofrecen los nuevos Laboratorios facilita la concentración y enfoque directo sobre los contenidos por parte de los receptores y ayuda al profesor a controlar la clase en su conjunto y a cada alumno de manera individualizada al mismo tiempo. Este modo de enseñanza permite al alumno enlazar lo que ha aprendido de forma dispersa y crear frases, hasta el punto de que en ocasiones se topa con algunas palabras que desconocía o que había olvidado temporalmente pero que el contexto le ayuda a deducir su significado. Poco a poco la mente del estudiante hace automáticamente un rápido análisis de la frase en su totalidad, lo que le permite dar el siguiente paso hacia el diálogo, en el cuál el alumno pasará directamente a enunciar las frases de forma automática sin pensar individualmente en cada una de las palabras. Este fenómeno no se da en alumnos menores de seis años porque aprenden la lengua de forma “natural”, en la que no hay cabida para el análisis.

5) La repetición con cierta constancia es una de las técnicas más importantes para aprender un idioma y ayuda considerablemente a familiarizarse con las palabras y expresiones. Gracias al Laboratorio de idiomas ese esfuerzo en la repetición no se convierte en una tarea de desgaste para el profesor. Además, y como una nueva técnica de enseñanza, se ofrece la posibilidad de entregar a los alumnos las lecciones y material didáctico en forma de “paquetes” para que en cualquier otro momento puedan reutilizarlos para estudiar, practicar y repetir sin posibilidad de perderse o salirse del ámbito de esa materia en concreto.

6) Entre las razones más importantes para utilizar el Laboratorio se encuentra el de establecer un contacto lo más cercano posible con el idioma que se está aprendiendo, de manera que el alumno esté de forma natural en un canal de diálogo sin un esfuerzo añadido. Aunque todo esto se hace a través de ordenadores, un contacto continuado con el Laboratorio permite que cada vez sea más sencillo. Naturalmente las enseñanzas “empaquetadas” en formato libro o CD son productivas hasta cierto punto, pero con el Laboratorio de idiomas y las ventajas que éste ofrece el aprendizaje puede completarse mucho más, al contar con un apoyo suplementario que “fuerza” al alumno a trabajar en la fase más dura del aprendizaje de una lengua: la comprensión y la expresión oral.

El Laboratorio de idiomas cuenta con la posibilidad de utilizar métodos basados en elementos ambientales propios del lugar del que se está estudiando la lengua y facilita la comparación entre la lengua materna de cada estudiante y la que se está aprendiendo. Así, la familiarización con esta última será mucho más rápida y existirá una comparación lógica entre los rasgos característicos de ambas lenguas y sus respectivas formas de expresión.

7) Los antiguos Laboratorios basaban el aprendizaje en una relación unilateral y, en ciertas ocasiones, bilateral, en la que todo el método estaba predeterminado y el estudiante era un intermediario entre las preguntas y respuestas, pero en cambio en los nuevos Laboratorios ya no se da esta predeterminación y la metodología va evolucionando y modificándose al ritmo de la clase. También los métodos para los antiguos Laboratorios estaban programados con el objeto de ayudar a mejorar en la parte hablada, pero no se hacía mucho hincapié en cuanto a la escritura; una ventaja disponible en los nuevos Laboratorios reside en que permiten la mejora de la parte oral y de la escrita desde el primer momento en el que se comienza a utilizarlo.

8) Según la experiencia cuando el diálogo es en vivo y cara al alumno resulta mucho más positivo y, por tanto, ofrece mejores resultados. En el Laboratorio de idiomas es posible tener un diálogo directo e individual dentro de la clase con cierto número de alumnos en la que ninguno de ellos espera su turno sino que todos reciben la información de forma directa, además en las prácticas de diálogo una de los modos más eficaces para el aprendizaje consiste en que los alumnos interactúen entre ellos mediante la programación del *software* creándose parejas o grupos de diálogo variados sin verse unos a otros, lo que facilita el “arranque” inicial para comenzar a hablar.

9) Dada la importancia de escuchar bien para aprender bien y dado que es mejor y más eficaz escuchar a otra persona que a una máquina, estos nuevos Laboratorios permiten crear una relación máquina-alumno, y tener al profesor como intermediario aumentando el grado de concentración, porque en realidad el alumno se siente en contacto con el profesor y no como con la máquina.

10) Para las personas con dificultad para el aprendizaje de una nueva lengua, el Laboratorio les ofrece la posibilidad de realizarlo de forma más lenta y repetitiva, y así, llegar a conseguir aprender ese nuevo idioma. Si, por el contrario, se tiene más habilidad para las nuevas lenguas, el estudiante puede acelerar el paso y de modo más intenso conseguir dominar una nueva lengua en menos tiempo.

11) Enseñar y aprender gramática siempre ha sido la parte menos llevadera del estudio de una lengua, afortunadamente y gracias a los Laboratorios se puede introducir su enseñanza a través de la práctica mediante diálogos de clase, lo que convierte esta tarea en más liviana. Resulta mucho más sencillo, claro y práctico aprender las reglas gramaticales utilizando frases de uso diario que comprendan alguna regla en concreto; por ejemplo, el uso de las preposiciones, aprendiendo así cómo actúan, su posición en la frase y a qué acompañan, entre muchas otras posibilidades.

El Laboratorio de idiomas también plantea algunas dificultades y puntos susceptibles de mejora, funcionalidades que son necesarias ampliar o crear porque son inexistentes en este momento.

1) No cuenta una herramienta de “anotaciones” para el profesor en la que pueda escribir y leer al mismo tiempo. Actualmente, para realizar esta operación, es necesario apoyarse en el programa MS Word que no está integrado en el software de gestión del Laboratorio.

2) Algunas de las herramientas del Laboratorio no son compatibles con ciertas lenguas, especialmente aquellas que se escriben en un alfabeto distinto al latino. En este sentido, por ejemplo, no es posible escribir de derecha a izquierda como sucede en algunas lenguas orientales y concretamente en el persa, por lo que es necesario crear la aplicación para ello en el programa Word. Además, sería necesario que los alumnos pudieran utilizar un teclado que reflejara las letras propias de los alfabetos del idioma que se está aprendiendo; en el caso del persa los alumnos de cursos avanzados pueden escribir, pero encuentran dificultades con el manejo del teclado. Contar con esta posibilidad daría al profesor la ventaja de grabar todos los trabajos realizados en clase para su impresión y posterior corrección, y además resolvería el problema de la lentitud de escribir a mano.

3) Carece de un programa independiente para poder mostrar la entonación de la pronunciación y la diferencias en su comparación con otras lenguas. Tampoco existe un vínculo entre la pizarra y el ordenador para poder manejar a este desde la primera y modificar, cambiar o añadir y posteriormente guardar los textos que se escriban en la propia pantalla.

Como recomendación sería muy interesante ofrecer a los profesores la posibilidad de grabar sus clases y poderlas presentar en un portal de internet de la universidad o en algún banco de clases disponibles para los alumnos.

Como opinión personal, creo que para aprovechar al máximo la tecnología y las posibilidades del Laboratorio de idiomas sería recomendable diseñar nuevos métodos de aprendizaje adaptados a estas nuevas tecnologías porque aunque la lengua en sí no tenga grandes cambios, la tecnología y las formas de enseñanza se encuentran en constante evolución.

La enseñanza de la pronunciación con y sin unos medios tecnológicos adecuados

ALICIA PUIGVERT OCAL

Dpto. de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada,
Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: En el presente artículo se proponen algunas reflexiones respecto a la mejora cualitativa que aporta a la enseñanza de la pronunciación, la combinación de algunas de las técnicas o métodos tradicionales con las ventajas que ofrecen los nuevos avances tecnológicos y los Laboratorios de idiomas. La experiencia docente demuestra, por un lado, cómo los medios tecnológicos facilitan la adquisición de los conocimientos fundamentales que debe poseer quien pretenda enseñar y corregir adecuadamente la pronunciación y prosodia de una lengua extranjera y, por otro, cómo la existencia de ciertas herramientas informáticas orientadas al estudio de la fonética a partir de la visualización de la señal sonora abren nuevas perspectivas y son un extraordinario medio de análisis acústico. Contribuyen a desarrollar las habilidades de discriminación auditiva necesarias para determinar con éxito los errores del alumno y diseñar los ejercicios más apropiados y específicos para corregir la posible sordera fonológica, reorientándolo así hacia una articulación y entonación correctas. El uso de las nuevas tecnologías supone un esfuerzo considerable para el profesor habituado a emplear medios más tradicionales en la formación de este tipo de alumnado, lo que implica reprogramar y reorganizar su materia y crear continuamente materiales dirigidos a obtener el mayor rendimiento posible.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas. Fonética. Español. ELE. TICs.

ABSTRACT: This article proposes some reflections on the qualitative improvement brought to the teaching of pronunciation by the combination of some of the traditional techniques or methods with the advantages of new technological developments and language laboratories. Teaching experience demonstrates, first, how technological means facilitate the acquisition of the basic knowledge by anyone trying to properly teach and correct the pronunciation and prosody of a foreign language, and, secondly, how the existence of certain IT tools aimed at the study of phonetics from the visualization of the acoustic signal, opens new perspectives and represents an extraordinary means of acoustic analysis which also helps to develop the auditory discrimination skills necessary to successfully identify learners' errors and design the most appropriate exercises specific to a potential phonological deafness, thus leading learners to the right articulation and intonation. The use of new technologies involves a considerable effort

on the part of those teachers used to more traditional means in the formation of such students; this implies the reprogramming and reorganizing of the subject and the continuous creation of material aimed at obtaining the best possible performance.

Keywords: language teaching. Phonetics. Spanish. ELE. ICTs.

RÉSUMÉ: Dans cet article, nous proposons quelques réflexions sur l'amélioration qualitative qu'apportent à l'enseignement de la prononciation, la combinaison de certaines techniques ou méthodes traditionnelles et les avantages que supposent les progrès technologiques et les laboratoires de langues.

Dans un premier temps, l'expérience pédagogique démontre que les moyens technologiques facilitent l'acquisition des connaissances fondamentales que doit posséder le futur enseignant qui devra transmettre et corriger de manière adéquate la prononciation et la prosodie d'une langue étrangère. Dans un deuxième temps, l'expérience nous prouve comment l'existence de certains outils informatiques, orientés vers l'étude de la phonétique à partir de la visualisation du signal sonore, ouvre de nouvelles perspectives et sont un extraordinaire moyen d'analyse acoustique. De plus ils contribuent au développement de l'habileté de discrimination auditive nécessaire pour déterminer avec succès les erreurs de l'élève et créer des exercices plus appropriés et spécifiques à l'éventuelle surdité phonologique, réorientant ainsi l'étudiant vers une articulation et une intonation correcte. L'utilisation de nouvelles technologies suppose un effort considérable pour le professeur habitué à employer des moyens plus traditionnels dans la formation d'un effectif scolaire ; ce qui implique le fait de reprogrammer et de réorganiser le contenu de son cours en créant constamment de nouveaux matériels pour obtenir le plus grand rendement possible.

Mots-clé: Enseignement de langues. Phonétique. Espagnol. ELE. TIC.

Como profesora de la asignatura que lleva por título *La fonética en la enseñanza del español*, optativa correspondiente al *Máster en Español como Segunda Lengua* de la Facultad de Filología de la UCM, quisiera reflejar aquí la evolución que ha experimentado la forma de desarrollar el programa de esta materia desde que la comencé a impartir hace cuatro años en un aula convencional, en el entonces edificio de Filología B, hasta que, en el pasado curso académico 2008/2009 y en el actual, he podido emplear los diferentes medios que ponen a nuestra disposición las aulas de informática con las que desde entonces cuenta nuestra Facultad, gracias al esfuerzo continuado de la Vicedecana de Tecnologías aplicadas a la Filología.

El objetivo primordial de esta asignatura es formar profesores de español, capaces de enseñar correctamente la prononciación, prosodia y, en especial, la entonación del español a hablantes extranjeros y de utilizar los sistemas de corrección fonética más adecuados para cada caso concreto.

En este sentido es fundamental hacer, siguiendo a J. Llisterri (2003a: 1), la distinción entre los dos conceptos fundamentales de *fonética* y *pronunciación*:

La enseñanza de la fonética consiste en una reflexión explícita sobre el sistema; suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y se persigue con ella que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Se trata de una tarea que difícilmente llevará a cabo el profesor de ELE, si no es en niveles muy avanzados o en cursos monográficos. En cambio, la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera; [...].

Dado que la formación de los estudiantes que optan a este *Máster* no es homogénea⁵⁶, y dado también que, por desgracia, en los últimos tiempos es habitual observar entre los estudiantes que acceden a la universidad española una tendencia a no establecer variaciones melódicas a la hora de entonar, se plantea el dilema ya tratado por otros especialistas en la materia (Poch Olivé, 2004) de hasta qué punto es necesario que el profesor de una lengua extranjera tenga conocimientos de fonética y fonología.

En mi opinión no puede denominarse buen profesor aquel que desconoce los principios que le permiten comprender la descripción fonética y fonológica de la lengua que trata de enseñar y los fundamentos que le habilitan para poner en práctica unas estrategias de corrección eficaces.

Por otro lado, no podemos olvidar los dos planos claramente interrelacionados en la enseñanza de la pronunciación: la percepción de los sonidos y de los esquemas entonativos y su producción. Estas habilidades físicas, la percepción auditiva y la producción oral no sólo debe poseerlas el estudiante de una lengua extranjera sino también y, fundamentalmente, aquel que quiere ser profesor de esta materia.

No basta con ser capaz de detectar ciertas desviaciones de la norma fonética en la pronunciación de un no nativo. Es algo ya generalmente admitido que, a partir de los errores de los estudiantes, un buen profesor debe poder determinar, diagnosticar, no solo cuál es la lengua materna del estudiante y las diversas influencias o interferencias lingüísticas de diferente tipo que demuestra, sino, incluso, cuáles son las estrategias de aprendizaje que manifiesta en sus producciones.

Puede ayudarse para ello, en un primer momento, de un análisis contrastivo de elementos segmentales y suprasegmentales (Delattre, 1965; De Dominicis, 1999) que le orientará en torno a los errores que pudiera cometer el alumno⁵⁷. En este análisis habrá que tener en cuenta la presencia o ausencia de elementos comunes en los inventarios de la lengua materna del estudiante⁵⁸ y de aquella que estamos enseñando, es decir, errores

56. Puede acceder a él cualquier español o extranjero graduado por sus respectivas universidades en cualquier especialidad, no necesariamente relacionada con la Filología.

57. Digo simplemente *orientar*, porque existe otra serie de influencias lingüísticas y de factores extralingüísticos que también puede ser decisiva en la comisión de errores.

58. Para una primera aproximación, véanse: (Lado, 1973: 16); (Flege, 1987a y 1987b), quien clasificó los diferentes tipos de errores según el criterio de *similitud fonética* a partir de la interpretación de los elementos y características de nuestra lengua.

fonémicos y fonéticos, pero también habrá de ser capaz de precisar aquellos motivados por diferencias alofónicas y los distribucionales o de variaciones en cuanto a la combinación de los segmentos. La eficacia de este contraste aumentará si se tienen también presentes las divergencias en los patrones acentuales, rítmicos y melódicos de ambas lenguas, porque con ello se podría incidir, como sería deseable, en la corrección del denominado *acento extranjero*, que no es tanto el resultado de una producción defectuosa de los sonidos cuanto de la integración entonativa de la materia fónica en esquemas correspondientes, por lo general, a la lengua materna o a otra afín a la que desea aprender y que ya le es conocida; en nuestro caso, otra lengua románica.

Como puede comprobarse, prefiero no hablar de L2 por cuanto, hoy en día, es raro el alumno universitario que, además de su lengua materna, no conozca o hable al menos otra, generalmente el inglés. Este hecho, el posible conocimiento de varias lenguas, implicará que haya que ser muy riguroso a la hora de tratar de detectar la causa de los errores de articulación y entonación. Antes de utilizar el análisis contrastivo será preciso establecer un *currículum lingüístico* del alumno más preciso todavía que el que suele incluirse en el portfolio europeo de lenguas, para que nos indique qué sistemas fonológicos podría ser necesario contraponer al español. A modo de ejemplo podría indagarse acerca de las cuestiones siguientes:

- Las lenguas maternas de los padres del alumno, ya que cada vez son más comunes los matrimonios constituidos por personas con lenguas diferentes.
- Las lenguas que conoce además de la materna y el grado de dominio de cada una de ellas.
- Los países en los que ha vivido. Ciertos rasgos de sus lenguas podrían dejar alguna impronta lingüística en el aprendizaje del español.
- Si no fuera un estudiante de nivel 0 en español, sería importante saber cuál era el origen del profesorado con el que habría aprendido esta lengua anteriormente. No es lo mismo que haya sido un nativo hablante del español que un extranjero.

Una vez obtenidos todos estos datos, tras elaborar unos ejercicios adecuados de diagnóstico, el profesor podría analizar los errores de pronunciación y prosodia del alumno y determinar no solo su origen y sus causas sino también la manera más idónea de evitarlos o de corregirlos.

Éste es un proceso complejo que podemos simplificar considerablemente si el profesor tuviera adecuadamente ejercitado su *oído fónico* con el fin de ser capaz de diferenciar auditivamente las realizaciones de los alumnos tanto en el plano de la pronunciación como en el de la prosodia, es decir, si hubiera trabajado para sí la discriminación auditiva. En otras palabras, adiestrar el oído para distinguir diversas bases de articulación y peculiaridades de tipo acentual, rítmico y entonativo. Por supuesto que esto no se consigue en un periodo breve de tiempo ni todas las personas poseen

las facultades más idóneas para ello. No obstante, sí es posible iniciar al alumno que quiere ser profesor de español, en el aprendizaje de la escucha atenta y en la interpretación de los hábitos correspondientes a los rasgos más relevantes de las lenguas más habladas en el mundo.

Es precisamente aquí donde los medios tecnológicos contribuyen de manera decisiva en un mayor y mejor avance en este aprendizaje por parte de quien se está formando como profesor, al mantener, de manera estable, mediante grabaciones digitalizadas y sin los ruidos que antaño suponían las cintas o casetes, las producciones sonoras de los informantes extranjeros y favorecer la atención auditiva al poder comparar visualmente, y de forma simultánea, las secuencias percibidas con los resultados que reflejan los análisis oscilográfico y espectrográfico correspondientes.

Vemos pues cómo en el desarrollo de esta materia estamos uniendo dos aspectos fundamentales en la formación del futuro profesor. De un lado debe aprenderse todo lo relacionado con la fonética articulatoria y perceptiva, el contraste de sistemas fonológicos y bases de articulación y, de otro, la inestimable ayuda que la fonética acústica desempeña para ser conscientes de las características de los sonidos y curvas entonativas que se perciben y, posteriormente, una vez detectados esos errores de pronunciación y entonación difíciles de determinar auditivamente, poder corregirlos de forma óptima mediante el análisis acústico. Es precisamente en esta última fase donde la carencia de medios informáticos en el aula impedía que el aprovechamiento de las enseñanzas fuera realmente el óptimo.

¿Cómo desarrollar todo esto en un aula convencional de la Facultad, donde había que llevar diariamente un ordenador portátil, altavoces y cañón y en la que, la conexión tanto por cable como por *wifi* resultaba la mayoría de las veces imposible, lo que obligaba al profesor a llevar siempre una clase alternativa? Realmente era muy difícil y los resultados no podían ser plenamente satisfactorios, si tenemos presente que la función de un profesor en este tipo de Máster no se limita a transmitir conocimientos sino a buscar la mejor manera de que los estudiantes los adquieran y sean capaces de aplicarlos en la vida real.

Para facilitar lo más posible la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias, la asignatura contaba, como también lo hace hoy, con un seminario de apoyo en el Campus Virtual de la universidad, donde, ya en casa, el estudiante podía acceder de forma guiada a materiales de tipo teórico, bien colgados específicamente para él o bien existentes en alguna página web hacia la que se le dirigía. Este gran avance tecnológico, el Campus Virtual, era también la forma de intercambiar archivos de voz en formato digital que por su peso resultaría difícil enviar por correo electrónico, y de fomentar entre los estudiantes, a través de los debates o cambios de puntos de vista e información en los foros, una cooperación más activa que la ya iniciada en la clase presencial. No obstante, no era viable, tan solo con este sistema, la formación en el manejo de los programas de análisis acústico, es decir, adentrar al alumno con cierto rigor en las cuestiones relacionadas con la práctica en fonética acústica.

Pero en el curso 2008/2009 esta cuestión pudo ser subsanada, pues pude utilizar en mis clases el primer Laboratorio de idiomas digital, que, con una capacidad para 15 ordenadores, se había construido en el edificio de Filología A. Las posibilidades que este hecho proporcionó a la asignatura, produjo un considerable incremento del número de alumnos en esta materia optativa, de tal manera que, de los 6 del primer año, han pasado a ser 28 en los dos últimos y ha sido necesario pasar a ocupar otra aula de informática nueva que cuenta con 25 ordenadores.

El Laboratorio puso a mi alcance los medios informáticos idóneos para poder abarcar toda esa serie de aspectos que, hasta ese momento eran inviables sin una práctica directa por parte de los estudiantes, y que ahora son ya objetivos alcanzables. La posibilidad de utilizar Internet en clase, permite ir adiestrando el oído del futuro profesor mediante la audición de la grabación del sonido de cada uno de los símbolos del alfabeto fonético internacional⁵⁹ y utilizar después páginas con diagramas sagitales y animaciones en flash. Finalmente, se pueden mostrar las diferencias articulatorias de los sonidos del español, del inglés y del alemán con los audios correspondientes a dichos sonidos y con palabras aisladas, tal y como pueden encontrarse en algunas páginas web⁶⁰ y enriquecer esta información escuchando emisoras de radio con programas en lenguas de todo el mundo.

Una vez conocidos estos principios de base, se puede introducir al alumno en las distintas posibilidades que, en el análisis acústico y de voz, ofrece un programa fundamental y reconocido internacionalmente, como es el *Praat*⁶¹. La presencia del profesor junto al alumno en el momento de aplicar el análisis acústico a un determinado enunciado, permite enseñarle a razonar el método y explicar las dudas que vayan surgiendo.

Comoquiera que en la clase el alumnado posee muy diferentes lenguas maternas, pueden efectuarse grabaciones de la pronunciación del español por parte de los compañeros de lenguas extranjeras: china, italiana, alemana, coreana, inglesa, noruega, sueca e incluso este año, el aún poco estudiado *twi*, hablado en Ghana, que es uno de los tres principales dialectos del idioma acano, y, tras ello, a partir del análisis acústico por medio de *Praat*, comprobar las diferencias y compararlas también con los modelos procedentes de los compañeros españoles. En este sentido, la nueva aula de informática facilita la proyección de cada uno de los perfiles entonativos y su audición al resto de los estudiantes y permite un aprendizaje activo con un marcado carácter de cooperación entre ellos.

A partir de la visualización de las características acústicas segmentales y suprasegmentales de fragmentos escogidos, se pasa a la fase de la corrección mediante el empleo de las herramientas de análisis acústico necesarias para modificar los parámetros y establecer la conversión adecuada de la onda sonora o de la curva entonativa, etc. e

59. <http://web.uvic.ca/ling/resources/phonlab/ipatut/index.html>.

60. <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>.

61. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

ir logrando con esto la percepción del error por parte del hablante y, tras ello, una articulación o entonación más correcta. Se superan así los monótonos ejercicios de simple audición y repetición de los mismos ejemplos, propios de los Laboratorios de idiomas tradicionales (Fraser, 2006; Trofimovich y Gatlinton, 2006), ya que ahora el sonido ha podido ser procesado antes de ser repetido.

Ha habido que modificar los planteamientos y aspectos metodológicos y el diseño de actividades que eran los adecuados a un aula convencional. También ha sido necesario preparar las grabaciones y los materiales acústicos idóneos para ser utilizados por todos en este nuevo tipo de aula. Esto, además de un trabajo extra para el profesor, también ha supuesto un enriquecimiento de los contenidos del Seminario de apoyo del Campus Virtual, donde se han ido reflejando todos los avances: nuevos materiales gráficos (oscilogramas, espectrogramas, contornos de la frecuencia fundamental), nuevos programas informáticos y multimedia, así como nuevas páginas web han ido haciendo progresivamente su aparición en este medio.⁶²

No cabe duda de que, una vez conocidos los fundamentos de fonética y fonología y los principios de corrección más tradicionalmente empleados, la utilización de las técnicas con medios instrumentales proporciona al estudiante una cierta tranquilidad en la detección de las causas de aquellos errores cuyo origen no había podido ser precisado por él auditivamente, y le facilita comenzar a familiarizarse con la elaboración de algunos ejercicios adecuados a la corrección tanto de aspectos segmentales como suprasegmentales. A su vez, el entrenamiento con *corpus* de producciones nativas y no nativas es un paso más en ese proceso de ir formando su oído fónico.

La enseñanza en el Laboratorio de idiomas ha fomentado, como se ha dicho, el aprendizaje a través del empleo personalizado del ordenador en clase y del trabajo en grupo, ha permitido al alumno comenzar a desarrollar algo dinámico como es la creación de sus propios ejercicios y materiales, lo que la convierte en una actividad especialmente motivadora; pero, no nos engañemos, todo usuario de la informática y de medios tecnológicos sabe de la existencia de problemas técnicos de todo tipo: fallos en el acceso a internet, al Campus Virtual o a ciertas páginas que se precisan para una actividad determinada, dificultades con algún ordenador en concreto, con el equipo de sonido, con las grabaciones recogidas, etc. Para todo ello tiene que estar preparado el profesor, porque, aunque pueda contar con los servicios de audiovisuales y de informática de la Facultad, en la mayoría de las ocasiones ha de ser capaz de buscar ideas y planteamientos alternativos, si no desea que ese día la clase sea un fracaso.

62. A principios del presente curso se aconsejó a los alumnos de esta asignatura, que se matriculasen en el curso de formación titulado: *Herramientas básicas para los estudios de Filología: la escritura, la informática, la información*, que la Facultad ofrece, al comenzar el año académico, a los estudiantes que inician su andadura en Filología, pero que es también de gran utilidad para todos aquellos que, estando en niveles superiores, precisan de formación técnica y tecnológica para desarrollar adecuadamente sus trabajos e investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE DOMINICIS, A. (1999): *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*. Bologna: CLUEB, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, (2.^a ed.).

DELATTRE, P. C. (1965): *Comparing the phonetic features of English, German, Spanish and French*. Heidelberg: Julius Groos.

FLEGE, J. (1987a): "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalent classification", *Journal of Phonetics* 15: 47-65.

FLEGE, J. (1987b): "Effects of Equivalence Classification on the Production of Foreign Language Speech Sounds". En James, A. y Leather, J. (Eds). *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris, pp. 9-39.

FRASER, H. (2006): "Helping teachers help students with pronunciation: a cognitive approach", *Prospect*, 21 (1), 80-96.

LADO, R. (1973). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.

LLISTERRI, J. (2003a) "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1: 91-114.

POCH OLIVÉ, D. (2004): "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", *Revista redELE* 1: <http://www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml>

TROFIMOVICH, P.; GATBONTON, E. (2006): "Repetition and focus on form in processing L2 spanish words: implications for pronunciation instruction", *The Modern Language Journal*, 90: 519-535.

Bibliografía sobre la enseñanza de la pronunciación con tecnologías

DÍAZ BLUE, G. (2008): *Enseñanza de la pronunciación con tecnología* Proyecto Capstone. Otoño 2008. Universidad del Norte de Arizona. http://www.cal.nau.edu/languages/spa-mat/docs/capstone_blue.pdf.

LLISTERRI, J. (2001): "Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías", *Es Espasa, Revista de Profesores*, 28 de noviembre de 2001. 33 pp.

LLISTERRI, J. (2003b): "Lingüística y tecnologías del lenguaje", *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos* (Departament de Teoria dels Llenguatges, Universitat de València), 2: 71. http://liceu.uab.es/~joaquin/publicacions/TecnoLing_Lynx02.pdf.

LLISTERRI, J. (2007): "La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador", in *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia - AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada: 91-120.

Aportaciones de las TIC a la Lingüística aplicada a la enseñanza de Francés Lengua Extranjera

JULIA SEVILLA MUÑOZ

Dpto. Filología Francesa, Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: Presentación de una experiencia novedosa y pionera llevada a cabo en la Facultad de Filología (Universidad Complutense de Madrid) durante el curso 2009-2010 con los estudiantes de la materia “Lingüística francesa aplicada a la enseñanza de FLE”, dentro del Máster en Formación del Profesorado. La experiencia ha consistido en la iniciación de los estudiantes en las tecnologías aplicadas a la enseñanza de FLE, mediante una formación acordada por la profesora y los estudiantes, impartida por filólogos (becarios y docentes) y con el objetivo de diseñar actividades para desarrollarlas en el Laboratorio de idiomas o en el Campus Virtual de una asignatura de FLE conforme a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, preferentemente A1 y A2. Los estudiantes han recibido formación sobre el Programa Optimas, el Campus Virtual y sobre diversas herramientas complementarias, como Google docs, Webquest, Cazas de Tesoros,...). Seguidamente, han tenido sesiones de prácticas y sesiones de revisión de las fichas con las actividades diseñadas.

Palabras clave: Laboratorio de idiomas. Enseñanza de lenguas. Francés. Didáctica. TIC

ABSTRACT: In this article we are reporting on a pioneering experience that was carried out in the Faculty of Philology (Complutense University of Madrid), during the academic year 2009-2010, with students of “French linguistic applied to teaching French as a foreign language (FFL)” –subject of the Master in Education. This experience involved an introduction to the technology used for teaching FFL through an education programme designed by the professor and the students. This technology was taught by philologists in order to enable students to design activities to teach FFL in the language laboratory or the Virtual Campus. The ICT activities were developed according to the A1 and A2 language levels of the Common European Framework of Reference. Students received training in Optimas software, Virtual Campus and several computer tools, such as Google docs, Webquest... Then they took practical classes to design and check their own language activities.

Keywords: Language Laboratory. Language teaching and learning. French. Didactic. ICT.

RÉSUMÉ: Présentation d'une expérience inédite et pionnière réalisée à la Faculté de Philologie (Université Complutense de Madrid) au cours de l'année 2009-2010 avec les étudiants de la matière "Linguistique appliquée à l'enseignement du FLE", dans le cadre du Master de Formation des Enseignants. L'expérience s'est traduite par l'initiation des étudiants aux technologies appliquées à l'enseignement du FLE, au moyen d'une formation programmée par l'enseignante et les étudiants, et développée par des philologues (stagiaires-collaborateurs et professeurs). Cette formation avait pour but l'élaboration d'activités à mettre en pratique dans le laboratoire de langues ou sur le Campus Virtuel d'une matière de FLE conformément aux niveaux du Cadre Commun Européen de Référence pour les langues, de préférence A1 et A2. Les étudiants ont reçu une formation au Programme *Optimas*, au Campus Virtuel et à divers outils complémentaires tels que Google docs, chasses au trésor...). Il y a eu après de séances pratiques ainsi que de séances de révision des fiches avec les activités proposées.

Mots-clé: Laboratoire de Langues. Enseignement des langues. Français. Didactique. TIC

INTRODUCCIÓN

La llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al mundo educativo ha revolucionado "la forma de enseñar y de aprender, así como las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello" (Marquès, 2000) y lógicamente ha obligado a revisar la formación básica necesaria para ser profesores de idiomas.

Este trabajo tiene por objetivo presentar una experiencia llevada a cabo en la Facultad de Filología (Universidad Complutense de Madrid, UCM) durante el curso 2009-2010 con los estudiantes de la materia "Lingüística francesa aplicada a la enseñanza/aprendizaje de francés", asignatura obligatoria del Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. Se trata de una experiencia novedosa y pionera porque en este curso arrancó el Máster en Formación del Profesorado en la UCM.

La experiencia consistió en iniciar a los estudiantes en las TIC aplicadas a la enseñanza de FLE, mediante una formación acordada por la profesora y los estudiantes, impartida por filólogos (docentes y becarios) y encaminada a aprender a diseñar actividades para desarrollarlas en el Laboratorio de idiomas o en el Campus Virtual de una asignatura de FLE de acuerdo con los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, preferentemente A1 y A2. Los estudiantes recibieron una formación variada, ya que abarcó el Programa *Optimas*, el Campus Virtual y diversas herramientas complementarias (Google docs, Webquest/Cazas de Tesoros...). A la etapa de formación siguió otra de aplicación con sesiones de prácticas y de revisión de las fichas con las actividades diseñadas.

1. NACIMIENTO DE LA EXPERIENCIA

Antes de explicar la experiencia debemos reconocer que no estaba prevista cuando iniciamos el curso, pero una serie de circunstancias nos llevaron a proponer su programación:

- la posibilidad de impartir las clases en uno de los Laboratorios de la Facultad;
- la mayoría de los estudiantes carecía de una formación en TIC y de las ventajas de integrarlas en la práctica docente (Prats, 2003);
- el número de estudiantes permitía formar un grupo independiente para la formación en TIC;
- la buena disposición del Vicedecanato de Tecnologías.

Como hemos indicado, el curso 2009-2010 marcó el inicio en la UCM del Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, lo que implica ya de por sí toda una novedad. Personalmente estaba expectante ante la llegada de los estudiantes con el objeto de conocer su perfil y poder adaptar la metodología y, si hiciera falta, los contenidos de la asignatura que iba a impartir, *Lingüística francesa aplicada a la enseñanza/aprendizaje del francés*. De hecho se produjo más de un cambio, como se observará a continuación, empezando por el aula.

El aula asignada en un principio por Secretaría se encontraba en el edificio E y, como sólo permitía el uso de un ordenador portátil por parte del profesor para realizar actividades de apoyo a la docencia, nos pareció muy conveniente trasladar la clase a uno de los Laboratorios existentes en la Facultad (edificio A) con el objeto de que se pudiera realizar un uso individual y por grupo de los ordenadores. Trabajar en el Laboratorio no nos resulta extraño, pues, desde hace ya muchos años, siempre que hay disponibilidad impartimos las clases en el Laboratorio. Así pues, hemos sido testigos de la evolución que han sufrido los Laboratorios⁶³.

Para algunos alumnos era la primera vez que visitaban un Laboratorio de idiomas y, para algunos más, la primera que seguían todo un curso en este espacio. Poco a poco fueron familiarizándose con el uso del ordenador para la toma de apuntes, la búsqueda de información, en particular materiales didácticos. Así, utilizaban “las TIC como fuente de información y proveedor de materiales didácticos” (Marquès, 2000).

Nuestra intención fue avanzar en esta familiarización, con la finalidad de que supieran optimizar los recursos de Internet en clase y con vistas a la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE)⁶⁴. Por eso, invitamos a un docente

63. Sobre la evolución de los Laboratorios de idiomas en la Facultad de Filología de la UCM, véanse en este mismo libro el trabajo de Pedro Gomis Blanco (“Los Laboratorios analógicos de la Facultad de Filología, UCM”) y el de Natalio Ramos e Israel Robla (“El cambio de tecnología en los Laboratorios de idiomas”).

64. Véanse, entre otros, los trabajos de Alfredo Álvarez (sobre las TIC en la clase de FLE, 2004 y 2009), de Mario

a que les impartiera un seminario sobre las ventajas de *Google docs* y su aplicación en clase de lenguas.

Ante el interés que suscitó este seminario y el buen aprovechamiento que estaban haciendo de las enseñanzas recibidas, consideramos que sería interesante que aprendieran a manejar el programa que puede utilizar el docente en el Laboratorio; nos referimos al programa *Óptimas*⁶⁵. A tal fin, contactamos con la Vicedecana de Tecnologías para saber si era posible tener un curso de formación sobre dicho programa y el único requisito que puso fue el de organizar un grupo de veinte participantes. No resultó difícil, ya que los estudiantes eran trece y el curso se abrió a los doctorandos y docentes de la Facultad. De esta forma, se pudo elegir la fecha más conveniente para el grupo y pensar en recibir más de un curso, como así fue.

Para llevar a cabo esta experiencia y durante su desarrollo, hemos tenido en cuenta la opinión de los estudiantes sobre los contenidos de los cursos, el diseño de las actividades y los materiales. El docente, por tanto, ha puesto en práctica la “pedagogía de la negociación” (Giovannini *et al*, 1996 = 2007: 59) con el objeto de que se produjera una integración de las TIC en varios niveles (Martín, Beltrán y Pérez, 2003):

- el aprendizaje sobre las TIC: información sobre las ventajas de la utilización de las TIC como vía para mejorar el aprendizaje en clase;
- el aprendizaje de las TIC: empleo de las TIC como fuente de información y vía para buscar materiales didácticos o realizar trabajos;
- el aprendizaje con las TIC: introducción de métodos de enseñanza/aprendizaje en los que las TIC constituyen un instrumento cognitivo capaz de potenciar el interés por aprender.

2. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Como acabamos de mencionar, todos eran Licenciados; más de la mitad de los asistentes a este curso y a los posteriores estaban matriculados al Máster en formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas; cinco eran doctorandos y dos docentes. Estamos ante un grupo bastante homogéneo no sólo por su formación académica previa sino también por la aplicación de los cursos: la enseñanza/aprendizaje de idiomas extranjeros.

Todos poseían conocimientos básicos en informática, un 20% tenía conocimientos medios y el 2%, conocimientos superiores. El 25% utilizaba el Laboratorio por primera vez.

Tomé (sobre los recursos de Internet para la enseñanza de FLE, 2006a y 2006b), de Mercedes Sanz (sobre el análisis de las TIC y estudios de casos en el aprendizaje de FLE, 2003), así como el blog de M.^a Jesús Lozano (2010) dedicado a recopilar materiales y actividades para la clase de Francés como lengua extranjera.

65. Sobre el Programa *Óptimas* véase el trabajo de Óscar Mateo en este mismo libro: “Tecnología, funcionalidad y mantenimiento de los Laboratorios de idiomas de tercera generación”.

En cuanto a los formadores, un factor relevante para el éxito de la experiencia radica en el hecho de que, salvo el técnico de Laboratorios de idiomas y medios audiovisuales, los restantes formadores eran filólogos como los participantes, algunos docentes y otros becarios (el Becario de Apoyo Técnico y Docente a los Laboratorios de idiomas y el técnico de apoyo al Campus Virtual). Esto contribuyó a que los asistentes perdieran el miedo a preguntar dudas y a manejar el Laboratorio de idiomas.

3. EXPERIENCIA DOCENTE

La experiencia docente se ha desarrollado en varias etapas:

- Sesiones de formación
- Sesiones de prácticas
- Sesiones de revisión
- Sesiones de aplicación

3.1. Sesiones de formación⁶⁶

Éramos conscientes de las ventajas que suponía la posibilidad de tener una formación programada por los participantes.

Además de dos cursos de introducción a las TIC, sobre el programa *Optimas* y el Campus Virtual respectivamente, hubo varios cursos más dedicados a herramientas complementarias: *Google docs*, *Audacity*, *Praat*, *Webquest*⁶⁷, *Caza de tesoros*⁶⁸.

3.2. Sesiones de prácticas

Dado que observamos un rechazo inicial debido posiblemente a una falta de motivación, procuramos fomentar y desarrollar la creatividad de los estudiantes del Máster con sesiones tras el curso teórico. De este modo, los cursos estaban estructurados en dos partes: teoría y práctica. Por lo general, tras la teoría se dedicaba la clase siguiente a una sesión de trabajo para hacer los ejercicios o diseñar las actividades propuestas por el formador o por nosotros; la puesta en común se hacía a la semana siguiente y la mayoría de las ocasiones en presencia del formador, quien desempeñaba el papel de revisor. En las prácticas se alternaba el trabajo individual, por parejas o en pequeños grupos, con el objeto de crear condiciones favorables para que se diera la interacción, la comunicación

66. Véase más información en este libro sobre las sesiones de formación en los trabajos de Alfredo Poves, Salud Jarilla y Patricia Fernández.

67. Véase el trabajo de Bernie Dodge (1995) sobre la integración de la WebQuest en clase.

68. Véase la base de datos de WebQuest/Cazas de Tesoros realizada por el Centro de Profesores/as del Gobierno Vasco (<http://www.aula21.net/cazas/ejemplos.htm>) y las diez cazas del tesoro para FLE, a modo de ejemplo, propuestas por SM en <http://www.frances.profes.net>.

entre los estudiantes y favorecer así el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia de aprendizaje de los alumnos (Giovannini *et al*, 1996 = 2007: 57 y 61). Se reducía así el discurso del docente al conjunto de la clase, pues el estudiante ocupa una posición central y esta forma de trabajo –individual, por parejas o en pequeños grupos– favorece que sean los protagonistas los alumnos.

Con la intención de motivarlos aún más, propusimos a los estudiantes la elaboración de actividades docentes recurriendo al programa *Optimas* y utilizando las herramientas complementarias explicadas en los distintos cursos.

Los estudiantes debían explicar las actividades en una ficha pedagógica y partían todos del mismo modelo de ficha:

Título de la actividad (destrezas)

Resumen:

Objetivos:

Duración:

Participantes:

Materiales y recursos utilizados:

Recursos multimedia:

Recursos web:

Funciones de *Optimas*:

Otros recursos:

Desarrollo:

Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:

Criterios para evaluar la actividad

Sugerencias:

Comentarios:

Cada alumno debía elaborar una ficha y se les proporcionó como material de apoyo dos de las más recientes publicaciones en la materia:

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, A. (2009): *Nuevas tecnologías para la clase de Francés Lengua Extranjera: teoría y práctica*. Madrid: Quiasmo Editorial.

TOMÉ DÍEZ, M. (dir.) (2009): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.

Disponían de un plazo determinado para diseñar actividades dirigidas a alumnos con un nivel de lengua A1. Tenían libertad para elegir la naturaleza de las actividades de aprendizaje de lenguas: de presentación, práctica, memorización, comprensión, aplicación, estrategias, reacción y respuesta, evaluación (Richards y Lockhart, 1994 = 2008: 148-153).

Tuvieron dos sesiones para presentarlas en clase y ser valoradas por sus compañeros. Se les trataba de inculcar así buenas prácticas en el uso de las TIC, pues, a una fase pre-activa de planificación y creación de materiales didácticos, seguía una fase de ejecución y evaluación de los mismos (Marquès, 2000).

3.3. Sesiones de revisión

Una vez elaboradas las fichas, estimamos conveniente comprobar su validez haciendo que las revisaran varios especialistas (en informática, didáctica y lingüística). El especialista en informática revisó principalmente la terminología e incluyó etapas necesarias en el desarrollo de la actividad; el especialista en didáctica observó carencias en los criterios de evaluación del rendimiento de los alumnos y de la efectividad de la actividad; el especialista en lingüística se fijó en la redacción de las fichas y la unificación del estilo.

Estas revisiones llevaron lógicamente su tiempo, pues los especialistas daban a los estudiantes las pautas para que ellos reflexionaran e hicieran las correcciones oportunas con vistas a mejorar la presentación de las fichas.

3.4. Sesiones de aplicación

Continuando con la intención de comprobar la validez de las fichas, tuvimos la idea de organizar un seminario en el que los estudiantes pudieran presentarlas a otros compañeros del Máster de otras especialidades, doctorandos, docentes,... a todo aquel que estuviera interesado en escucharles. Este seminario se celebró el 17 y 18 de febrero de 2010 y supuso un reto para los estudiantes y varias sesiones de preparación.

Los estudiantes también tuvieron la ocasión de poner en práctica las actividades docentes diseñadas con alumnos de francés, de nivel A1, quienes al final de la aplicación daban su opinión sobre la actividad. La experiencia y la evaluación hecha por los alumnos de A1 llevaron a revisar algunos apartados.

Estas sesiones de aplicación de las TIC sirvieron para que los estudiantes de Máster se dieran cuenta de que podían intervenir de forma más directa, creativa y estimulante en el aprendizaje de FLE, al tiempo que comprendían la multiplicidad de su futuro papel como docentes, ya que el profesor debía convertirse en “planificador, instructor, evaluador, tal vez autor y diseñador de programas y, sobre todo, gestor del tiempo de un colaborador (el estudiante)” (Álvarez, 2009: 37).

CONCLUSIONES

Con esta experiencia, el docente ha desempeñado una serie de papeles fundamentales (Giovannini *et al*, 1996 = 2007: 56) para la buena marcha de la clase:

- director, por haber establecido las condiciones idóneas para el aprendizaje;
- organizador, por haber planificado el desarrollo de la clase y haber diseñado actividades;
- guía, por haber organizado el trabajo en clase y ayudado a solucionar problemas;
- fuente de información, por haber proporcionado la información necesaria para elaborar las actividades;
- evaluador, por haber analizado el progreso de los alumnos y haber reflexionado sobre la actuación de los formadores y de su propia actuación, no sólo desde la perspectiva del profesor sino también del estudiante, pues ha asistido a todos los cursos;
- investigador, por haber localizado las necesidades de los estudiantes y haber estudiado la dinámica del grupo en las distintas etapas.

En calidad de organizador, el profesor ha puesto en práctica una técnica de aprendizaje muy eficaz: el “aprendizaje en cooperación” (Giovannini *et al.*, 199 = 2007: 60-61) mediante el trabajo individual, por parejas o en pequeños grupos. El protagonismo que adquieren los estudiantes trabajando así permite activar las estrategias de comunicación necesarias para aumentar su motivación, desarrollar un trabajo más personal, superar el miedo a enfrentarse a un grupo de alumnos.

El docente ha implicado en el proceso de aprendizaje no sólo a los estudiantes sino también a los formadores que han colaborado en esta experiencia, en especial a quien ha estado en todo el proceso, Alfredo Poves, Becario de Apoyo Técnico y Docente a los Laboratorios de idiomas en el curso 2009-2010. La implicación ha sido tal que en la última etapa de la experiencia existía una fluida comunicación entre los estudiantes y los formadores. Los primeros no cesaban de consultar dudas y los segundos procuraban resolverlas aportando material adicional, lo que mantenía una continua actividad intelectual y aumentaba el grado de implicación de todos ellos. De este modo, se enriquecía aún más el proceso de aprendizaje y reflexión sobre las TIC.

Estamos ante una experiencia creativa y motivadora en la que el docente ha ido aumentando el grado de creatividad a medida que iba consiguiendo una mayor motivación por parte de los estudiantes, especialmente por la inclusión de actividades reales. Asimismo, se trata de una experiencia fructífera y útil porque ha supuesto la aportación de materiales didácticos para la enseñanza de FLE y de mejoras para futuros cursos de formación con estudiantes de perfil similar, como el cambio de orden de los contenidos, un mayor tiempo para las prácticas y la necesidad de tener un manual sencillo de instrucciones, sin olvidar que se aporta un modelo aplicable al aprendizaje de empleo de recursos novedosos en la enseñanza de otras lenguas.

Esta experiencia es pionera porque ha incluido el curso de iniciación a las TIC en una asignatura de Máster y porque se ha realizado un seguimiento desde su inicio hasta el final, esto es, desde la impartición del curso teórico hasta la obtención de resultados: la elaboración y aplicación de fichas pedagógicas.

Cabe añadir que esta experiencia tuvo una proyección mayor de lo esperado por resultados positivos posteriores, ya que los estudiantes, en las prácticas que realizaron en los centros de enseñanza, pudieron comprobar que son ya muchos los que disponen de Campus Virtual y en los que se encuentra instalada la plataforma que se enseñó en el curso de iniciación al Campus Virtual.

Para terminar incluimos la valoración de los estudiantes representados por Nathalie Sáez:

Debo decir, en nombre de todos mis compañeros, que la oportunidad de recibir una formación eminentemente práctica para los que nos preparamos para ser profesores de francés, ha sido muy positiva y enriquecedora. En efecto, dentro de nuestras clases de *Lingüística aplicada a la enseñanza del francés*, hemos asistido a distintos cursillos, sobre el uso de *Optimas* y de otras aplicaciones informáticas, todos ellos de gran interés práctico para nosotros en el desempeño de nuestra futura profesión, puesto que desde las instancias públicas educativas se promueve la utilización de las nuevas tecnologías en el aula.

Además de las claras explicaciones recibidas, se nos ha facilitado documentación suplementaria (power points explicativos) y hemos tenido que aplicar lo aprendido elaborando actividades reales. Pese a ello, el dominio del Laboratorio de idiomas requiere una preparación y una práctica mucho más profundas.

En este sentido, las jornadas de los días 17 y 18 de febrero, en las que hemos tenido la oportunidad de presentar nuestras actividades originales ante un público que no era únicamente el de nuestros propios compañeros, han sido una prueba de fuego para un primer contacto “ante el peligro”. A nuestro lado, teníamos la mano del técnico de Laboratorio para ayudarnos con nuestros fallos en *Optimas*. Muy distinto sería estar completamente solos en el Laboratorio de idiomas ante un grupo de alumnos. Por eso, pensamos que sería muy necesario añadir un curso de prácticas para afianzar los conocimientos teóricos, así como contemplar la posibilidad de practicar en el Laboratorio en un horario concreto.

En efecto, los estudiantes han adquirido competencias básicas en el manejo de las TIC que les ha permitido conseguir un mayor rendimiento en determinadas actividades (preparación de apuntes y ejercicios, búsqueda y difusión de la información) y ser capaces de poner en marcha una práctica docente que aumenta la motivación y favorece la comunicación entre el profesor y los alumnos, el desarrollo de la iniciativa, la interacción, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información (Marquès, 2000).

Esta experiencia muestra, en definitiva, la conveniencia y utilidad de que los futuros profesores de idiomas reciban una formación que contemple el aprendizaje de los instrumentos tecnológicos que sirven para mejorar su práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, A. (2004): “Las TIC en el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE)”, *Revista de Educación*, n.º 335: 497-512.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, A. (2009): *Nuevas tecnologías para la clase de Francés Lengua Extranjera: teoría y práctica*. Madrid: Quiasmo Editorial. Centro de Profesores/as del Gobierno Vasco (Berritzeguneak de Vitoria-Gasteiz) (2010): *Cazas de tesoro*, en *Aula21*. <http://www.aula21.net/cazas/ejemplos.htm> [consulta, abril de 2010]

DODGE, B. (1995): *Some thoughts about WebQuest*. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html [consulta, abril de 2010]

GIOVANNINI, A. *et al* (1996 = 2007): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

LOZANO, M. J. (2010): *Tics en fle*. <http://ticsenfle.blogspot.com/> [consultado en abril de 210]

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): *Impacto de las TIC en el mundo educativo*. <http://pe-remarques.pangea.org/siyedu.htm> [consulta, abril de 2010]

MARTÍN PATIÑO, J. M.; BELTRAN LLERA, J.; PÉREZ, L. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.

PRATS, M. A. (2003): “30 actividades para utilizar las TIC en el aula”, artículo publicado en *Infonomia* (sección “Reflexiones Educativas”, www.infonomia.com) y en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6873 [consulta, abril de 2010]

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, Ch. (1994 = 2008): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen [trad. española de *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Pres, 1994].

SANZ, M. (2003): *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. Tesis Doctoral, Universitat Jaime I (25 de septiembre de 2003).

SM: *Profesores de francés. Propuestas didácticas*. http://www.frances.profes.net/propuestas2.asp?ciclo=4206&categoria=40388&nombre_id=Webquest&id_categoria=136&cat=Bachillerato [consulta, abril de 2010]

TOMÉ DÍEZ, M. (2006a): “L’enseignement de FLE et les ressources Internet”; *Cédille. Revista de estudios franceses*, 2: 114-133. <http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/tome.pdf> [consulta, abril de 2010]

TOMÉ DÍEZ, M. (2006b): “Vers une typologie des ressources, supports et dispositifs Internet pour le français langue étrangère”, *Estudios humanísticos. Filología*, 28: 311-326.

TOMÉ DÍEZ, M. (dir.) (2009): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.

Dos recursos hipertextuales para la enseñanza-aprendizaje de Francés Lengua Extranjera

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN

Servicio informático, Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: Este artículo expone la necesidad de trabajar en el aula de FLE las competencias lingüística, comunicativa, intercultural e hipertextual, fundamentales para lograr el éxito interactivo en una lengua extranjera. Se proponen aquí dos macroactividades que, sin llegar a ser unidades didácticas, pueden ayudar enormemente al profesor en esta tarea, como son las webquests y las cazas del tesoro. Las primeras son actividades creadas íntegramente en la red que permiten combinar el trabajo dentro y fuera del aula, dada la conjugación de al menos dos etapas presenciales (la presentación de la actividad y la tarea final), con una etapa intermedia de trabajo en internet (el proceso). Las segundas son actividades muy atractivas centradas en la comprensión lectora, plantean siempre un reto (la pregunta final) que el alumno ha de resolver respondiendo previamente a otras preguntas. En conclusión, se busca animar al profesor de Francés Lengua Extranjera (FLE) a la utilización y creación de dichos materiales interactivos

Palabras clave: Webquest. Caza del tesoro. Francés como lengua extranjera.

ABSTRACT: This paper begins by stating the need to practice linguistic, communicative, intercultural and hypertextual competences in the French as a foreign language (FFL) classroom, as they are all fundamental to achieve success in everyday interactions in a foreign language. After this, two macroactivities are shown which, without being didactic units proper, can greatly assist the teacher in this task, namely webquests and treasure hunts. The former are activities created entirely on the web, but they allow combining in-classroom and out-of-the-classroom work, as they consist of at least two in-classroom stages (the presentation of the activity and the final task) and an intermediate stage of work on the internet (the process). Treasure hunts are attractive reading comprehension activities in which there must always be a challenge (the final question) that the student has to resolve by previously answering other questions. In the conclusions, FFL teachers are encouraged to first use and then create this material.

Keywords: webquest, treasure hunt, French as a foreign language (FLE), hypertext

RÉSUMÉ: Cet article commence par une démonstration de l'importance d'enseigner aux élèves à développer les compétences linguistique, communicative, interculturelle et

hypertextuelle, puisque le contrôle de toutes les quatre se fait bien nécessaire pour le succès de la communication. On montre d'abord deux macroactivités (entre la simple tâche et l'unité didactique) sur internet pour l'enseignement du FLE. D'un côté, les webquests (cyberquêtes ou webquêtes) coordonnent le travail dans le classe et l'étude de l'élève sur internet. D'un autre, les chasses au trésor (à ne pas confondre avec les cyberralliés) permettent aux étudiants de chercher des informations pour répondre à la grande question finale, après en avoir répondu toutes les précédentes. Les conclusions finales essaient d'aider aux professeurs de français langue étrangère afin qu'ils perdent la peur à utiliser ces ressources sur internet, et, ensuite, et s'il en est le cas, de les stimuler à élaborer leurs propres «ciber-matériels» pour la classe de FLE.

Mots clé: Webquête/Cyberquête, chasse au trésor, français langue étrangère (FLE), hypertext

INTRODUCCIÓN

Es ampliamente conocido el uso generalizado de herramientas básicas de internet de utilización dentro y fuera de las aulas. Sin pretender hacer un inventario exhaustivo podemos clasificar entre ellas las siguientes herramientas: motores de búsqueda, diccionarios, conjugadores, correo electrónico, listas de distribución, foros de debate, prensa escrita on line, emisoras de radio o canales de TV que emiten en la red, webs en las que se cuelgan archivos audiovisuales, actividades para realizar en línea (diseñadas con el programa Hot Potatoes, otra de las herramientas de internet más difundidas en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera), campus virtual (Fernández-Pampillón Cesteros, 2009), podcasting, blogs, etc. (Higuera García, 1998). Podemos encontrar además páginas expresamente creadas para la enseñanza de lenguas extranjeras que, en el caso del francés, pueden ejemplificarse con los portales FLENET u ONYVA (Álvarez Álvarez, 2004 - 2006).

En estas páginas encontramos algunos instrumentos didácticos, como las webquests y las cazas del tesoro, creadas con el doble objetivo de compaginar el aprendizaje dentro y fuera del aula, generando por un lado, la motivación que supone el enfoque por tareas (Estaire, 1994) (Fernández Martín, 2007) y por el otro, el empleo de la informática y las comunicaciones. Este artículo trata de explicar en qué consisten estas dos herramientas y cómo pueden integrarse dentro de un curso de FLE.

1. TIC Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Una de las múltiples consecuencias del enorme impacto que están causando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, hecho que difícilmente puede separarse del empleo de las nuevas tendencias en los métodos de enseñanza de lenguas, como puede ser el enfoque por tareas o su antecesor, el enfoque comunicativo, que se sirven, entre otros recursos,

de un aprendizaje autónomo del alumno, convirtiéndolo en un agente consciente de su propio progreso (Aguádez Gómez y Pozo Vicente, 2009), permitiéndole al mismo tiempo aprender de forma interactiva, al usar la lengua con objetivos comunicativos, esto es, empleándola como un medio para alcanzar un fin y no como un simple fin en sí mismo (Bourdieu, 2008), siempre dentro de contextos reales de interacción mediante la utilización de las TIC, aunque paradójicamente estas sean virtuales (La Rocca, 2005); (Verdú, 2008: 187-201).

En la actualidad ya no basta con desarrollar la competencia lingüística, objetivo típico de los métodos estructuralistas, tales como el situacional, audiolingual, o el tradicional (Fernández Martín, 2009), ni con atender exclusivamente a la competencia comunicativa (Hymes, 1995) (Consejo de Europa, 2001: 13-14); tampoco es suficiente con la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2001: 47, § 5.1.1.3, § 5.1.2.2), ahora es necesario trabajar también la competencia hipertextual (Aguádez Gómez y Pozo Vicente, 2009: 317), entendiendo por ella la capacidad que tiene cualquier persona de comprender y crear hipertextos, esto es, textos que no tienen ni principio, ni centro, ni fin; textos que pueden permanecer inconclusos siempre, y cuyas características son la interconectividad (a través de los links), la multiplicidad de líneas (diversas opciones de lectura que son seleccionadas por el internauta) y la interactividad o la no-linealidad (dado que es el lector quien crea su propio texto) (Sanz Gil, 2003: 106 ss). En otras palabras, textos al gusto del consumidor (Verdú, 2008).

Por este motivo, creemos relevante traer a colación las *webquests* y las *cazas del tesoro*, porque se trata, como veremos a continuación, de recursos que permiten trabajar las competencias lingüísticas, comunicativas, interculturales e hipertextuales de una forma integrada y dentro, siempre, de los objetivos propuestos en el curso.

2. DOS RECURSOS HIPERTEXTUALES

Para alcanzar plenamente los objetivos con los que se crearon los dos recursos a los que vamos a referirnos es necesaria por un lado, la combinación de la interacción tradicional en el aula entre el profesor y el alumno o entre los propios alumnos, y por otro lado, un uso coherente y racionalizado de la red, plasmado en la búsqueda inteligente de información.

• *WEBQUESTS*

Las *webquests* (webquêtes, cyberquêtes) son actividades creadas plenamente en la web y como tales, precisan de un dominio en internet en el cual mantenerse. Se basan en los principios del constructivismo y del aprendizaje cooperativo (Hernández Mercedes, 2007a: 618) (La Rocca, 2005). Aunque su creación y su existencia es virtual, en la aplicación de sus contenidos o de sus actividades se conjuga el quehacer individual de la búsqueda de información, con el trabajo en grupo que consiste, por lo general, en la exposición de un tema en clase o en la redacción de un documento conjunto.

La *webquest* (WQ) tiene sus raíces metodológicas en el enfoque por tareas. A la hora de programar una WQ hay que partir de una tarea final (presentación en clase, redacción de un documento, selección del mejor texto) sobre la que versará todo lo demás: los recursos, el proceso y, por supuesto, la evaluación. Asimismo, es fundamental que las instrucciones sean claras y concisas; y también es muy importante motivar al alumno antes de que conozca la tarea encomendada.

Igualmente, se busca que el estudiante mejore su competencia en la lengua extranjera mediante la realización de una actividad en la que participa un alto nivel de implicación cognitiva, dado que se trata de transformar información, de convertir datos dispersos y aparentemente inconexos (con respecto a la tarea que se le ha encomendado) a través de una exposición coherente y cohesionada que deberá producir el alumno, bien de forma escrita, bien de forma oral (Hernández Mercedes, 2007a: 618).

Para conseguir estos objetivos, lo ideal es que la WQ se divida en las siguientes partes (Hernández Mercedes, 2007a: 618; Soto Cano, 2008)⁶⁹:

- Introducción (*Introduction*). Con un lenguaje apropiado al nivel del alumno; se trata de captar su atención y motivarle a realizar la actividad. Resulta muy útil ilustrar esta etapa con alguna imagen.
- Tarea (*Tâche*). En este apartado se tiene que especificar la tarea final. El alumno debe tener muy claro qué se espera de él, y suele ser muy eficiente darle todos los datos posibles. Así, si se le pide una redacción, se puede detallar cuántas palabras tiene como límite, si debe incluir o no imágenes, cómo se puede estructurar su texto, etc.
- Proceso (*Méthode, procédés*). Después de conocer la tarea final, el estudiante debe tener presente cuáles son los pasos que le conducirán a ella. En el ejemplo anterior de la redacción, se le puede señalar que el primer paso es seleccionar el tema que más le interese, de todos los posibles; el segundo paso consiste en informarse sobre ese tema y hacer una lluvia de ideas; a continuación, tendría que elegir la información más relevante y ordenarla siguiendo cierta estructura textual y, finalmente, debería redactar el texto que constituye el producto final.
- Recursos (*Ressources*). Esta parte es fundamental para darle al alumno las pautas de las webs que puede visitar. En los niveles inferiores, es recomendable darle un número pequeño de páginas web, mientras que en niveles medios y superiores la cantidad de información que puede asimilar es mayor y, por tanto, la serie de recursos con los que puede contar es también más amplia.
- Evaluación (*Evaluation*). La manera de evaluar la actividad debe estar presente desde el principio. Lo recomendable es que se le ofrezca al estudiante un criterio lo más cuantificable posible. En el caso de que tenga que redactar un texto se le

69. En el apartado "Referencias bibliográficas" ofrecemos una serie de páginas web que permiten ilustrar cada uno de los elementos que aquí se detallan.

puede señalar que será criterio de evaluación la gramática (el empleo correcto de los tiempos verbales, por ejemplo), el vocabulario (demostrar que ha leído determinadas webs sobre el tema), los conectores intradiscursivos (que hagan coherente su exposición), etc. Para ello, es muy útil elaborar una matriz de valoración, es decir, una tabla cuyas columnas cubran los distintos grados de aprendizaje (por ejemplo, insuficiente, suficiente, notable, sobresaliente), y cuyas filas hagan referencia a cada uno de los objetivos establecidos de antemano (Hernández Mercedes, 2007a). También puede resultar interesante realizar una autoevaluación para hacer consciente al alumno de su propio proceso de aprendizaje.

- Conclusión (*Conclusion*). La WQ termina con alguna reflexión sobre el tema estudiado y tiene como objetivo animar al alumno a que profundice en él.
- Guía didáctica (*Dossier pour les profs*). Los docentes agradecen alguna aclaración sobre el método de llevar al aula la WQ, así como aquello que se espera de ella (objetivos, contenidos, criterios de evaluación claros).

Teniendo en cuenta estas partes de la WQ, el profesor puede hacer más fácil su implementación en el aula, ya que es probable que se encuentre con alumnos que no han utilizado nunca un medio en el que se conjugue trabajo en el aula con trabajo en la red.

• CAZAS DEL TESORO

Las *cazas del tesoro* (Chasse au trésor) son páginas de trabajo en internet que consisten en una serie de preguntas sobre determinado tema, un conjunto de webs en las que pueda encontrar la respuesta a cada una de esas preguntas, y una pregunta final (la *grande question*) cuya solución debe inferirse de la lectura de la información encontrada en las webs (Mora González, 2010; Adell, 2003). Metafóricamente, el alumno debe encontrar el tesoro (la respuesta a la pregunta final) con la ayuda del mapa que el profesor le da desde el principio (las preguntas anteriores, y las webs en las que puede encontrarlas). La diferencia con otros recursos semejantes, como los *cyberrallies*, es la pregunta final, inexistente en estos últimos.

La estructura de las *cazas del tesoro* es más sencilla que la de las WQ (Adell, 2003; Mora González, 2010):

- Introducción (*Introduction*). Se emplea para presentar el tema de trabajo, lo que se debe hacer con las respuestas obtenidas y cómo se debe utilizar esa información para encontrar el tesoro. Lo ideal es que se trate de un tema muy concreto que quede claramente identificado (Olvera, 2005), pues dentro de la amplitud de información patente en internet, la búsqueda de un tema demasiado general puede llevar a una pérdida de tiempo impresionante y, en algunos casos, a la desesperación del alumno.
- Recursos (*Ressources*). Las páginas web que sirvan de guía a los alumnos para responder a las preguntas deben estar necesariamente activas, por lo que es aconsejable que

el profesor revise cada uno de los links antes de llevarlos a la actividad. También es recomendable (Olvera, 2005) utilizar páginas web institucionales (.com, .es, org) o con dominio propio (evitar, por ejemplo, los blogs) y limitarlas en función del nivel de lengua del alumno (por ejemplo, si es A1, ponerle tan sólo una web o, si son varias las que debe consultar, que sean motivadoras e ilustrativas).

- Preguntas (*Questions*). La serie de preguntas de la *caza del tesoro* debe conducir a una respuesta que obligue al alumno a reflexionar, a comprender lo que lea y a reconstruir una explicación, evitando en la medida de lo posible copiar y pegar un texto extraído de internet (Olvera, 2005).
- La pregunta final (*La grande question*). La prueba final consiste en un auténtico reto para el alumno que haya leído toda la información que se le ha ido proponiendo, y que haya ido respondiendo a las preguntas establecidas de manera coherente y elaborada.

Como puede comprobarse, son sólo cuatro las partes que componen las *cazas del tesoro* (frente a las WQ, que están formadas por siete fases, como máximo). La principal diferencia entre ambos recursos es que el orden de cada una de las partes de las cazas no es tan rígido como en el de las WQ, dado que se puede ofrecer primero los recursos y después plantear las preguntas, o a la inversa (Mora González, 2010; Adell, 2004), en función de la propia manera de trabajar del docente.

Asimismo, resulta evidente que la complejidad de las cazas dependerá de lo que el profesor busque en los alumnos, de tal manera que puede realizarse una caza muy sencilla con una o dos preguntas previas y facilitar un par de webs de consulta, o puede complicar un poco más la actividad ofreciendo una lista de preguntas más amplia y una serie de cuatro o más webs (Adell, 2004).

Finalmente, puede ser interesante utilizar las cazas como modo de evaluación de un determinado temario impartido en sesiones anteriores, limitando el tiempo de la realización de la actividad e intentando monitorizar las páginas de búsqueda para que los estudiantes no se distraigan (Olvera, 2005).

CONCLUSIONES

Tanto las WQ como las *cazas del tesoro* son actividades que se pueden utilizar como cualquier otra actividad, teniendo siempre en cuenta que se trata de macroactividades, puesto que son más amplias que un simple ejercicio, pero menores que una unidad didáctica.

A este respecto, cabe señalar que ambos recursos suelen adecuarse al currículo, no obstante es necesario estudiarlas a conciencia antes de llevarlas al aula (Hernández Mercedés, 2007b) para comprobar, entre otras cosas, en qué momento del curso podemos hacer uso de ellas, si podemos utilizarlas al principio del curso a modo de sondeo de conocimientos; si podemos emplearlas al final de una unidad didáctica para afianzar los conocimientos adquiridos recientemente por el alumno; si deseamos implementarlas

entre dos unidades didácticas aunque no estén intrínsecamente relacionadas, pero que posibilitan introducir elementos novedosos a la dinámica del curso y hacerles desconectar por unos días de los manuales habituales, etc.

Asimismo, son actividades que permiten que el alumno desarrolle las cuatro competencias citadas (cfr. Apartado 1): i) la competencia lingüística, porque la lengua deja de ser un simple *objeto* de estudio para convertirse en un *instrumento* de aprendizaje (Hernández Mercedes, 2007b) hecho al que, evidentemente, sólo puede llegarse tras un (breve) tiempo de dedicación; ii) la competencia comunicativa (Hymes, 1995), porque el alumno debe entenderse en una lengua extranjera en situaciones comunicativas reales (exposiciones de clase, discusiones en grupo, lecturas de páginas web); iii) la competencia intercultural (Rico Martín, 2005), porque el estudiante accede a contenidos típicamente culturales de la sociedad objeto, que amplían su comprensión y su representación mental de la sociedad por la que se interesa; y iv) la competencia hipertextual (Aguádez Gómez y Pozo Vicente, 2009), porque el aprendizaje acaba manejándose en la red que forman los hipervínculos y comprendiendo así la forma en que estos se interconectan.

Otra gran ventaja tanto de las WQ como de las *cazas del tesoro* es que permiten, si así lo desea el profesor, combinar la interacción presencial en el aula con un tiempo de trabajo grupal o individual fuera de ella: no debe preocupar al docente la idea de acabar siendo sustituido por herramientas informáticas o, concretamente, virtuales, puesto que, como podrá comprobar cualquiera que trate de utilizar ambos recursos, el alumno siempre sacará mayor rendimiento a su esfuerzo si cuenta con una guía adicional a lo simplemente tecnológico (Aguádez Gómez y Pozo Vicente, 2009: 8).

Finalmente, además de ser motivadoras para los alumnos y adaptables a cualquier nivel lingüístico, incentivan el uso de internet (Hernández Mercedes, 2007b; Olvera, 2005) y cuentan con una ventaja fundamental: son relativamente fáciles de crear, conceptualmente hablando. Si bien es cierto que desde la perspectiva técnica pueden acarrear determinados obstáculos para el docente (desconocimiento de lenguajes de programación, ignorancia del funcionamiento de la red), no es menos cierto que su realización no dista mucho de la programación de cualquier otra unidad didáctica (sin serlo realmente) que siga las premisas del enfoque por tareas (Estaire, 1994; Hernández Mercedes, 2007). Así, por ejemplo, se comenzaría pensando en una tarea final (en el caso de la WQ, una exposición en público sobre determinado tema, la redacción de un texto, una votación en el aula, la elección del mejor trabajo; en el de las cazas, *la grande question*) a partir de la cual se irían estableciendo las tareas posibilitadoras (en las WQ, las fases previas, como la búsqueda de la información, la elección del tema, la lluvia de ideas; en las cazas, las preguntas anteriores) que permitirán realizarla y alcanzar así los objetivos para los que se diseñó.

En cualquiera de los casos, antes de proponer la creación de un tipo de actividad es recomendable aceptar la primera fase de utilización. Si tenemos el deber de animar a los profesores de FLE a usar WQ (Vera Pérez, 2009; Adell, 2003), con mayor razón debemos convencerles de que creen, adapten o traduzcan *cazas del tesoro* en la enseñanza

de la lengua gala: sólo de esta forma lograremos seguir avanzando en la integración de las TIC en el aula de francés lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELL, J. (2003): *Internet en el aula: la caza del tesoro*, Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa, 16. Disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.pdf> [Consulta: 08/02/2010].

AGUÁDEZ GÓMEZ, J.I. Y POZO VICENTE, C. (2009): *Los alumnos Erasmus en la torre de babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC*. In Ortega Sánchez, I., Ferrás Sexto, C. (Coord.) *Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 2. [Consulta: 05/02/2010] Disponible en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_AGUADEZ_POZO.pdf.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, A. (2004): *Las TIC en el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE)*, *Revista de educación*, 335, 497-514. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_30.pdf [Consulta: 05/02/2010].

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, A. (2006): *ON Y VA! Un proyecto en constante creación*, *Çédille: revista de estudios franceses*, 2, 134-143. Disponible en <http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/alvarez.pdf> [Consulta: 05/02/2010].

BOURDIEU, P. (2008): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 05/02/2010].

ESTAIRE, S. (1994): *Formative evaluation in task-based learning*. In Lázaro, L. A.; Harris, M.; Levy, M.; Estaire, S.: *Acquisition and Assessment of Communicative Skills*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1994.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2007): *Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza del español para inmigrantes*, *Frecuencia L*, 34.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2009): *La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2*, *Marco ELE*, 9. Disponible en <http://marcoele.com/la-influencia-de-las-teorias-psicolinguisticas/>.

FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS, A. (2009): *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitarios en internet*. In Matesanz del Barrio, M. (coord.); López Alonso, M. C. (ed. lit.): *Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad*. Madrid, Biblioteca Nueva, 45-76, 2009.

HERNÁNDEZ MERCEDES, M. P. (2007a): *Evaluación y evaluaciones en las webquest*. In Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S.: *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universidad, 618-625.

HERNÁNDEZ MERCEDES, M. P. (2007b): *Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de ELE*. redELE, 5. Disponible en http://www.marcoele.com/num/5/02e3c09a050001405/pilarhernandez_wq.pdf [Consulta: 09/02/2010].

HIGUERAS GARCÍA, M. (1998): *La malla multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de E/LE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

HYMES, D. H. (1995): *Acerca de la competencia comunicativa*. In Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

LA ROCCA, M. (2005): *La creación de hipertextos en la clase de ELE*. redELE, 3. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista3/rocca.shtml> [Consulta: 05/02/2010]

MORA GONZÁLEZ, M. J. (2010): *Tres propuestas de explotación de internet en Francés lengua extranjera*. Disponible en <http://www.contraclave.org/colaboraciones/colidio-mas/trespuestas.PDF> [Consulta: 08/02/2010].

OLVERA, F. (2005): *La caza del tesoro: comenzar a usar internet en el aula de ELE*. redELE, 3. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista3/olvera.shtml> [Consulta: 08/02/2010].

RICO MARTÍN, A. M. (2005): *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: concepto, metodología y revisión de métodos*, Porta Linguarum, 3.

SANZ GIL, M. (2003): *Las tecnologías de la información y de la comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y análisis de casos en el aprendizaje del FLE*. Tesis doctoral disponible en http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0628104-113234//msanz.pdf [Consulta: 05/02/2010].

SOTO CANO, C. (2008): *La búsqueda documental y la caza del tesoro: trabajando competencias básicas en la biblioteca y el aula de francés lengua extranjera*, COMPARTIM: Revista del CEFIRE, 3.

VERA PÉREZ, C. (2009): *Le Web 2.0 dans l'enseignement du français*, Synergie Espagne, 2, 251-260.

VERDÚ, V. (2007): *Yo y tú, objetos de lujo. El personismo: la primera revolución cultural del siglo XXI*. Barcelona: Debolsillo.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS [Fecha de consulta: 09/02/2010]

- *Webquests*

<http://leonardofrances.en.eresmas.com/webquete/sisley.htm> - WQ en la que se busca a un ladrón de obras de arte.

<http://www.fe0.hvu.nl/koen2/TQafrique/> - WQ en la que se pretende dar a conocer al estudiante de FLE los países francófonos de África.

<http://www.onyva.es/polar/> - WQ para conocer Versalles.

<http://personales.ya.com/calonso/malade/index.htm> - WQ sobre Molière.

<http://web.educastur.princast.es/ies/infiesto/documents/departments/french/.WQUESTNORMANDIE/normandie.htm> - WQ sobre la Normadie.

- *Cazas del tesoro*

<http://www.elenet.org/multimedia/cazas/mortadelo/> - *Caza del tesoro* en español sobre Mortadelo y Filemón.

<http://enmitg.pbworks.com/FagPed2008> - *Caza del tesoro* en español sobre Pablo Neruda y su gusto por las patatas fritas.

marcoele.com/downloads/cazadeltesoroparaele1.docx1.docperplar.doc – *Caza del tesoro* para reflexionar sobre el significado de San Valentín.

- *General*

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/> FLENET. Web con recursos en internet para la enseñanza del francés como lengua extranjera.

<http://www.onyva.es/> Onyva! Web con recursos en internet para la enseñanza del francés como lengua extranjera.

<http://www.robertbibeau.ca/cyberquete.html> - Web personal de Robert Bibeau en la que se explica cómo hacer una WQ y dónde encontrar ejemplos.

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/cyberquetes.html> – Página web perteneciente al MEC con diversos recursos para utilizar en el aula de FLE.

Aplicaciones de *iGoogle* y *GoogleDocs* a la enseñanza de una lengua

SALUD MARÍA JARILLA BRAVO

Instituto de Lenguas Modernas y Traductores (IULMYT), UCM

RESUMEN: En este trabajo se presentan algunos de los diferentes usos de *GoogleDocs* e *iGoogle*, así como su posible aplicación didáctica en la enseñanza de una segunda lengua. Internet da la posibilidad de acceder a infinidad de recursos y muchas veces, por desconocimiento o falta de tiempo, no se aprovechan al máximo. En esta ocasión sólo se muestra un sencillo acercamiento a unas de las muchas herramientas que ofrecen una amplia gama de funciones y posibilidades de uso, como el envío de exámenes o cuestionarios, la creación de un chat o el almacenamiento de los ejercicios de los alumnos. Como la mayoría de los alumnos están muy familiarizados con todo tipo de recursos informáticos, por utilizarlos con frecuencia e incluso a diario, suelen mostrar un especial interés por todo aquello que proceda de este ámbito. Estas herramientas pueden llegar a convertirse en instrumentos de trabajo sumamente útiles para la enseñanza de lenguas, pero sólo son eso, instrumentos de trabajos, pues no sustituyen otros métodos más tradicionales.

Palabras clave: *GoogleDocs*. *iGoogle*. Enseñanza de lenguas extranjeras. TIC.

ABSTRACT: This paper presents some of the different uses of *GoogleDocs* and *iGoogle*, and their possible application to second language teaching methodology. Internet makes it possible to access multiple resources which, through ignorance or lack of time, often are not fully exploited. On this occasion just a simple approach is shown to one of the many tools that, thanks to their multiple applications, offer a wide range of functions and possibilities, such as sending quizzes or questionnaires, the creation of a chat or the storage of student exercises. As most students are very familiar with all types of computer resources, from their frequent, even daily, use thereof, they often show a special interest in everything having to do with this area. These tools can become very useful for language teaching, but they are just that, i.e. working tools; they do not replace more traditional methods.

Keywords: *GoogleDocs*. *iGoogle*. Foreign language teaching. ICTs.

RÉSUMÉ: Dans ce travail on a voulu exposer quelques-unes des différentes utilisations de *GoogleDocs* et *iGoogle*, et la possibilité de leur application didactique dans l'enseignement d'une deuxième langue. Il existe une infinité de ressources où nous

pouvons avoir accès à travers l'internet, mais par ignorance ou manque de temps, nous ne considérons pas leur utilisation. On montre ici une approche simple à l'un de ces outils avec une grande variété de performances qui offrent un large éventail de fonctions et de convivialités. La plupart des étudiants sont très habitués à toutes sortes de ressources informatiques, qui gèrent et utilisent tous les jours, et ils présentent donc un intérêt particulier pour tout ce qui vient de ce domaine. Ces outils peuvent devenir bientôt des instruments pour la conciliation du travail quotidien de l'enseignant, mais sans remplacer des méthodes plus traditionnelles.

Mots-clé: *GoogleDocs*. *iGoogle*. Didactique L2. TICs.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día con los cambios que ha sufrido la educación actual y con la incorporación de nuevos métodos de enseñanza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en unas herramientas indispensables para preparar, realizar o simplemente recibir una clase (Canovas, 2009; Arnold, 1999).

Algunas herramientas se pueden incorporar para ayudar en la tarea de aprendizaje por parte del alumno, al facilitar su participación en clase (virtual o presencial) o al permitirle mayor grado de interacción. Se han convertido, por tanto, en unos elementos esenciales en la introducción de nuevas estrategias de aprendizaje y han generado una serie de formas de aprendizaje novedosas y efectivas. Además, se debe tener en cuenta el riesgo que la utilización de ciertos recursos informáticos supone para el seguimiento de la clase; aunque, para ello, existen también otros programas que pueden monitorizar los trabajos de los alumnos a medida que se van desarrollando.

Son muchos los estudios que van exponiendo las ventajas de la incorporación de las TICs y los ordenadores a las actividades del aula (Cabero, 2004). Aun así, la aplicación desmesurada y sin control de ciertas estrategias no estaría justificada, pero sí se ha demostrado que ayudan en momentos puntuales dentro del programa lectivo convencional. Por otro lado, son una fuente inagotable de actividades para los docentes.

Si nos acostumbramos a ir incorporando, de vez en cuando, algunas de estas aplicaciones que están más cercanas al entretenimiento y “parece” que se alejan de la rigidez que han supuesto siempre las aulas tradicionales, podremos alcanzar resultados positivos y lograr incentivar la continuidad del estudio en horario extraescolar por parte del alumno. La mayoría de los alumnos, en especial las nuevas generaciones, están muy familiarizados con los recursos y los instrumentos de internet (que dominan y utilizan a diario) y, por tanto, muestran un especial interés por todo aquello que proceda de este ámbito.

Uno de los inconvenientes que se presenta cuando nos enfrentamos a nuevas herramientas es la adquisición por parte del profesor de las destrezas suficientes para dominar el manejo de dichos instrumentos que, desgraciadamente, requiere cierto tiempo. Para que puedan enriquecer de forma fehaciente los procesos de enseñanza y aprendizaje,

es necesario que los profesores tengan suficientes conocimientos y habilidades en el manejo de dichas herramientas antes de presentarse ante los alumnos. Es conveniente tener mucho cuidado al utilizar herramientas, sobre todo aquellas con poca rentabilidad pedagógica, cuya complejidad se vuelve poco productiva. Por consiguiente, siempre se debe encontrar un equilibrio entre el tiempo empleado en la preparación de la actividad y la rentabilidad pedagógica.

Las TIC se han convertido en las mejores aliadas de muchos profesores que se ocupan de la enseñanza de lenguas, gracias a la gran cantidad de complementos formativos que pueden encontrar en la red (Rodríguez, 2004). La utilización de Laboratorios multimedia, programas de audio, páginas web, etc..., se hacen indispensables para la enseñanza de una lengua.

El abanico de posibilidades de comunicación a través de las tecnologías de la información y la comunicación se ha ampliado y se continuará ampliando. La interacción que proporcionan estos medios implica cooperación y reciprocidad. Se defiende de esta forma un tipo de aprendizaje cooperativo, de interacción con los demás.

Como hemos observado, las TIC facilitan enormemente la tarea del profesor desde el momento de preparación de la clase hasta la evaluación individual del alumno. La incorporación en el aula de nuevas tecnologías y estructuras de trabajo en las que interviengan estas herramientas ayudan, en cierta medida, y se han convertido en un apoyo a la labor docente del profesor, ya que se trata de un medio fácilmente reconocible por los alumnos que se sienten predispuestos a su utilización en detrimento de la estática del aula.

1. *iGoogle*⁷⁰ y *GoogleDocs*

En este breve acercamiento a las diferentes herramientas que se encuentran disponibles en internet, vamos a acercarnos y a sugerir algunos posibles usos para dos aplicaciones que dependen directamente de *Gmail*: *iGoogle* y *GoogleDocs*, pero ¿cómo podemos acceder a ellas? Tanto *iGoogle* como *GoogleDocs*, pertenecen, como hemos anticipado ya, a *Google* y, para poder acceder a ellas, se necesita solo una cuenta de correo abierta en *Gmail*. Se trata de recursos gratuitos y no precisan de ningún tipo de instalación previa al uso.

En la Figura 1, que reproduce a una bandeja de entrada de *Gmail*, podemos observar, en la parte superior izquierda, situados en horizontal, los distintos accesos para las diferentes aplicaciones (*Calendar*, *Docs*, *Reader*, *La Web*...) Así, debemos situarnos encima de aquella en la que queremos entrar, y hacer *click* con el botón izquierdo del ratón para acceder a ella.

70. *iGoogle* (anteriormente: *Página principal personalizada de Google*), un servicio de *Google*, es una página de inicio personalizable basada en AJAX, similar a *Netvibes*, *Pageflakes*, *Mi Yahoo!* y *Windows Live Personalized Experience*. En un principio se puso en marcha en mayo de 2005. Sus características incluyen la capacidad de añadir web feeds y *Google Gadgets* (similares a las disponibles en *Google Desktop*). <http://es.wikipedia.org/wiki/Igoogle> [consulta: 3/3/2010].

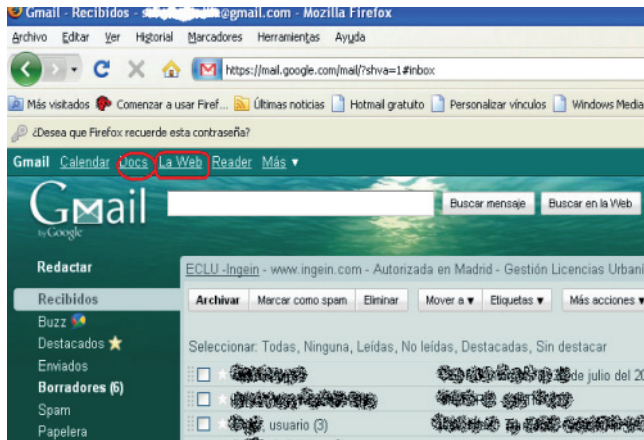


Figura 1. Bandeja de entrada de Gmail

1.1 *iGoogle*

Se trata de un tipo de aplicación que funciona como una página principal que nosotros mismos personalizamos y organizamos, añadiendo una serie de *gadgets*⁷¹ que se encuentran en internet. Podemos acceder desde el menú horizontal que aparece en la esquina superior izquierda de nuestra bandeja de entrada de *Gmail*, bajo el nombre de *La Web*, en la imagen anterior la vemos enmarcada en un recuadro rojo.

Aquí podemos gestionar algunos de los recursos y páginas que solemos utilizar para preparar actividades didácticas o simplemente sitios que visitamos como herramientas de trabajo.

Los *gadgets* se pueden colocar en distintas pestañas dentro de *iGoogle*, para presentarlos de una forma ordenada y, de esta manera, facilitar el acceso a los mismos.

Reproducimos, a continuación, otra pantalla de *iGoogle* en la que se pueden apreciar las aplicaciones HTML seleccionadas por el usuario, a saber, diccionarios en línea, prensa digital, *links* a vídeos de interés, etc.

71. Son aplicaciones HTML y JavaScript muy visuales que se pueden insertar en páginasweb. *iGoogle* soporta el uso de *gadgets* desarrollados para mostrar el contenido al usuario de la página.



Figura 2. Pantalla personalizada de *iGoogle*

Una forma de organizar esta página principal, por ejemplo, sería cargando precisamente una serie de *gadgets* de prensa en distintos idiomas para utilizar algún titular en actividades con los alumnos. Cuando accedemos a nuestro *iGoogle* personalizado localizamos rápidamente los titulares destacados de la prensa de los diarios, nacionales e internacionales (los que hayamos colocado previamente en nuestra web). Podemos crear una actividad donde se analice la forma de presentar una misma noticia en periódicos de distintos países. Además nos permite organizar y colocar algunos de los diccionarios⁷² en línea para poder utilizarlos de una manera más fácil y cómoda, sin tener que recurrir a *mis favoritos*, o escribir directamente su URL en el navegador. De esta forma si trabajamos en otro ordenador distinto del nuestro llevaremos nuestro “centro de trabajo” con nosotros y no tendremos que preocuparnos de si recordamos o no las páginas que solemos visitar.

1.2. *GoogleDocs*

Se trata de un programa gratuito, que nos permite no sólo crear una serie de documentos y almacenarlos en línea sino también compartir dichos documentos y facilita el trabajo en grupo.

Entre sus aplicaciones vamos a citar brevemente y a comentar las utilidades y los posibles usos didácticos del procesador de textos, las presentaciones y los formularios.

72. No todos los diccionarios disponibles en internet permiten su incorporación a través de *gadgets*.

En la figura 3 vemos a la izquierda el menú desplegable donde se puede elegir el tipo de aplicación que se quiere utilizar.

GoogleDocs, nos ofrece la posibilidad de trabajar con un *procesador de texto*, que permite escribir, editar, así como utilizar su corrector ortográfico donde podemos seleccionar el idioma de una forma rápida, herramienta muy útil para las clases de lengua. Por otra parte, los documentos de texto se pueden descargar en varios formatos incluido el formato *pdf* y guardarlos en la propia aplicación o descargarlos en nuestro ordenador, en un lápiz de memoria, etc...



Figura 3. Pantalla principal de *GoogleDocs*

Otra de las ventajas que presenta, para la realización de actividad en el aula o en el Laboratorio de idiomas es la posibilidad de que varias personas trabajen en un mismo documento. Se puede compartir un documento con los alumnos (organizando y distribuyendo a cada cual su parte para evitar que escriban unos sobre otros) y que ellos lo completen o corrijan según lo que se pretenda lograr.

Los alumnos que lo han utilizado han encontrado muy provechosa la posibilidad de compartir un documento y trabajar con varias personas sobre el mismo texto; así, para los ejercicios en grupo han podido ir incorporando, cada uno, sus opiniones y su parte del trabajo sin necesidad de quedar físicamente para hacerlo o ir pasándose el texto a medida que cada uno iba terminando su parte.

Otra herramienta que se ha convertido en imprescindible para presentar un concepto teórico o realizar un seminario o conferencia es la aplicación que nos permite hacer *presentaciones*. *GoogleDocs* ofrece la opción de crear presentaciones o editar otras anteriores.

Las podemos almacenar en Docs y utilizarlas para explicar algún tema concreto sin necesidad de que el ordenador posea el programa necesario para visualizarlas.

La creación de *formularios* es otra de las aplicaciones de *GoogleDocs* que puede convertirse en una herramienta muy eficaz para la realización de exámenes y para verificar el grado de conocimiento que posee el alumno de una lengua determinada. Muchas veces el hecho de llegar los primeros días con una prueba de nivel escrita, en una clase de lengua, aunque sólo sea, a título informativo, para tantear el grado de conocimiento lingüístico que los alumnos poseen, impone cierto respeto y puede provocar rechazo y miedo en los alumnos que ven dicha prueba como un ejercicio decisivo y rígido. Si creamos una prueba de nivel, utilizando un formulario en línea que podemos enviar a través de internet, los alumnos suelen afrontar la actividad más como un juego que como una imposición o un examen. Además en nuestro *GoogleDocs* se almacenarían todas las respuestas y sería posible procesarlas a través de la misma aplicación. También permite visualizar los resultados de forma estadística facilitando la tarea de evaluación. Se pueden visualizar o almacenar los resultados en cualquier otro programa. A continuación, incluimos un ejemplo de formulario en proceso de edición (figura 4).

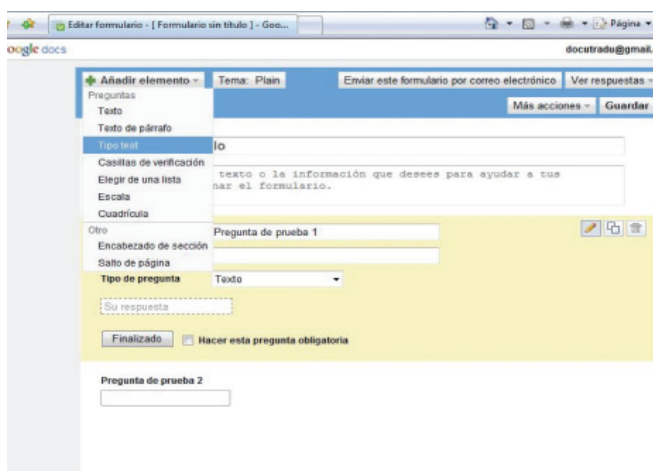


Figura 4. Creación de formularios en *GoogleDocs*

En la figura siguiente, aparece el resultado final de un sencillo formulario con elementos tipo “texto de párrafo” que el alumno puede rellenar y enviar automáticamente una vez haya terminado.



EXAMEN FINAL DE CURSO. MEMORIAS DE TRADUCCIÓN

Obligatorio

¿Qué uso puede hacer un traductor de Google Docs? *

¿Para qué se puede utilizar Igoogle? *

Figura 5. Vista de un formulario-examen hecho con *GoogleDocs*

Las diferentes herramientas de *GoogleDocs* ofrecen, pues, un amplio abanico de posibilidades de trabajo tanto en la preparación de actividades como en la utilización de dichas herramientas como instrumento de trabajo.

Las distintas aplicaciones de *GoogleDocs* permiten las funciones más básicas de creación de documento, creación de presentaciones, hojas de cálculo, formularios..., siempre a través de internet. Ofrecen también la opción de subir documentos ya creados en otros programas⁷³ y de trabajar sobre un mismo documento, que es posible compartir con otros usuarios de *Gmail* sin tener que desplazarse. Su utilidad es patente tanto para la realización de trabajos de alumnos como para el desarrollo de las normales actividades de los profesores, a saber, planes de estudios, memorias, etc.

CONCLUSIONES

Como hemos podido ir observando a lo largo de esta breve descripción que hemos presentado, nos encontramos ante unas aplicaciones de fácil uso y acceso, relacionadas con las tareas propias del profesorado y útiles para el alumno.

Todos estos recursos pueden convertirse en una nueva fuente de propuestas didácticas que utilicen herramientas de internet, haciendo uso de los servicios y aplicaciones gratuitos que se ofrecen y a los que, en muchas ocasiones, no prestamos atención. Asimismo, contribuyen a la familiarización con el manejo de una serie de instrumentos y

73. Dentro de la información que *Google* ofrece sobre sus aplicaciones se encuentran los formatos compatibles que pueden ser subidos y visualizados en dichas aplicaciones.

herramientas informáticas aplicables además a otros campos de estudio y de trabajo. Aunque hoy en día la gran variedad de recursos informáticos pueda parecer desmesurada, es recomendable saber utilizar algunos de ellos, siempre teniendo en cuenta las situaciones pertinentes. No es aconsejable abusar de las TICs, pero tampoco huir de ellas. Se han ido convirtiendo en unas aplicaciones que, como hemos observado, ofrecen una serie de ventajas, una vez superados los primeros inconvenientes y dificultades que supone su aprendizaje y asimilación, e incluso pueden llegar a facilitar el trabajo docente.

Si queremos que los alumnos integren este tipo de herramientas y espacios virtuales resulta necesario fomentar el empleo de las herramientas que hemos presentado en este trabajo mediante actividades que requieran de su uso en el aula y fuera de ella.

Estamos ante una serie de recursos muy útiles y prácticos para el profesor. El tiempo que se invierte en adquirir las destrezas necesarias para su asimilación será recompensado con la obtención de resultados didácticos productivos.

En muchas ocasiones, la incorporación de software por parte de un centro de enseñanza puede comportar un gasto elevado. Aquí hemos propuesto una serie de aplicaciones gratuitas que se pueden utilizar y consiguen suplir a algunos programas que para su instalación y uso necesitan algún tipo de licencia.

Por todo ello, creemos que la incorporación de ciertas herramientas informáticas (siempre sin abusar de ellas) crea un entorno de aprendizaje, en el aula y fuera de ella, más participativo y más atrayente sobre todo para los alumnos que suelen estar familiarizados con ellas y las reconocen fácilmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOLD, J. (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CABERO ALMENARA, J. (2004): *Formación del profesorado en Tic*. II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Jaén <http://tecnologiaedu.us.es/jaen/Cabero.pdf> [consultada el 16/06/2010].

CÁNOVAS, M.; GONZÁLEZ, M.; KEIM, L. (2009): “De la enseñanza presencial a la enseñanza virtual: antecedentes y perspectivas”, en *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

RODRÍGUEZ MARTÍN, J. R. (2004): “El uso de internet en el aula de ELE”, *REVISTA redELE*, n.º 2. <http://www.mepsyd.es/redele/revista2/rodriguez.shtml> [consultada 16/06/2010].

SARDELICH, M. (2006): *Las nuevas tecnologías en educación: aplicación e integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular*. Vigo: Ideaspropias Editoria.

Uso combinado de los Laboratorios de idiomas multimedia y el Campus Virtual para la enseñanza del inglés

JORGE ARÚS HITA
Dpto. de Filología Inglesa, UCM

RESUMEN: Este capítulo propone un modelo de explotación conjunta del Laboratorio de idiomas multimedia y el Campus Virtual que maximiza el potencial de cada uno de estos entornos de enseñanza. Se pretende facilitar tanto la exportabilidad, gracias al Campus Virtual, del trabajo realizado en el Laboratorio como la monitorización, gracias al Laboratorio, del material de práctica colgado del Campus Virtual, contribuyendo de esta manera a la consecución de un modelo equilibrado de enseñanza mixta, o blended learning. Se describen una serie de actividades de comprensión oral que van más allá de la mera práctica aislada, al proporcionar a los estudiantes, gracias a los medios audiovisuales, acceso a diversos aspectos culturales de la sociedad anglo-parlante. Se trata de unas actividades realizadas con una gran simplicidad técnica, con el objetivo de hacer más accesible el uso del Laboratorio a los menos avezados en el uso del mismo.

Palabras clave: Laboratorio de idiomas multimedia. Campus Virtual. Inglés.

ABSTRACT: This chapter proposes a model of joint exploitation of the multimedia language laboratory and the Virtual Campus that maximizes the potential of each of these learning environments. It aims to facilitate both the exportability, thanks to the Virtual Campus, of the work done in the laboratory and the monitoring, thanks to the laboratory, of the practice material available on the Virtual Campus, thus contributing to the achievement of a balanced blended-learning model.

In addition, the listening comprehension activities described here go beyond mere isolated practice, to grant students access, thanks to the audiovisual facilities, to various cultural aspects of the English-speaking society.

Last but not least, these activities stand out for their technical simplicity, which contributes to make the laboratory more accessible to the lay user.

Keywords: Multimedia Language lab. Virtual Campus. Blended-learning

RÉSUMÉ: Cet chapitre propose un modèle d'exploitation conjointe entre le laboratoire de langues multimédia et le Campus Virtuel qui maximise le potentiel de chacun de ces environnements d'apprentissage. Il vise à faciliter, grâce au Campus Virtuel, l'exportabilité du travail réalisé en laboratoire, ainsi que la monitorisation, grâce au la-

laboratoire, du matériel de stage qui est sur le Campus Virtuel, contribuant ainsi à la réalisation d'un modèle équilibré de co-éducation, ou blended learning.

En outre, les activités de compréhension orale décrites ici vont au-delà de la simple pratique isolée, en fournissant aux étudiants, à travers le matériel audiovisuel, l'accès à différents aspects culturels de la société anglophone.

Il faut aussi mettre l'accent sur la priorité donnée à la simplicité technique lors de l'exécution de ces activités, dans le but de faciliter l'utilisation du laboratoire aux enseignants les moins expérimentés.

Mots-clé: Laboratoire de langues multimédia. Campus Virtuel. Blended-learning.

INTRODUCCIÓN

Los Laboratorios de idiomas han experimentado un avance vertiginoso en los últimos años. De la mano de la tecnología, hemos pasado de los antiguos Laboratorios de Fonética, donde esta se practicaba, y se sigue practicando, de manera bastante aislada con respecto al resto de los aspectos lingüísticos, a los modernos Laboratorios multimedia, donde el maridaje de lo oral y lo visual permite una práctica de la oralidad mucho más amplia y variada, y en la que el componente fonético puede tratarse de forma integrada en el espectro lingüístico general, incluyendo el contexto extralingüístico. Esto es posible gracias a la gran cantidad de materiales audiovisuales auténticos que se pueden emplear en los nuevos Laboratorios y que permiten a los estudiantes trabajar la comprensión y expresión orales en condiciones de semi-inmersión en la cultura de la lengua objeto de estudio.

Todo esto, sin embargo, conlleva una mayor sofisticación de las herramientas que han de manejar los docentes en los Laboratorios de idiomas con el consiguiente incremento en la dificultad de uso, por mucho que, desde el punto de vista de los creadores de estas herramientas, se insista en que la tecnología proporcionada no presenta tal dificultad. Como puede leerse en la página web de Roycan, suministrador de los Laboratorios de idioma multimedia de la Facultad de Filología en la UCM, la tecnología *Optimas*, con la que se hallan equipados estos Laboratorios, "es la herramienta imprescindible para que el profesor del aula pueda comunicarse con sus alumnos, enviarles recursos audiovisuales a sus puestos (analógicos y digitales), controlar y supervisar sus tareas desde su puesto y administrar el aula *a través de una sencilla interfaz en su monitor*" (Roycan; énfasis mío). La realidad, sin embargo, es que muchos docentes, debido a lo novedoso del producto, se sienten perdidos cuando de enfrentan al Laboratorio de idiomas multimedia, lo que termina resultando en una infrautilización de los recursos disponibles.

Parece evidente que, a pesar de la amplia funcionalidad de los Laboratorios de idiomas multimedia, o tal vez a causa de ello, es necesario hallar la manera de proporcionar a los docentes formas simplificadas de uso de los Laboratorios que les transmitan la suficiente seguridad como para dar el primer paso y atreverse a utilizarlos. Una vez superado este miedo inicial, los profesores tendrán la oportunidad de familiarizarse con

el entorno tecnológico disponible y adentrarse, si así lo desean, en una explotación más avanzada de los recursos. El propósito de este trabajo es precisamente presentar un modelo de explotación simplificada de los Laboratorios multimedia en el que con un mínimo de manipulaciones por parte del profesor se consiga llevar a cabo una actividad útil y atractiva para los estudiantes.

Como se verá en las siguientes páginas, la práctica propuesta implica un uso conjunto del Laboratorio con el otro gran entorno docente relacionado con las tecnologías y disponible en nuestra universidad: el Campus Virtual. Lejos de que el uso combinado de ambos suponga una multiplicación de la dificultad, vamos a ver cómo dicho uso resulta, de hecho, en una simplificación en el uso de ambos entornos, lo que facilita el acceso de los docentes a dos herramientas tan esenciales de cara al futuro como son los Laboratorios multimedia y el Campus Virtual.

1. EL CAMPUS VIRTUAL EN EL LABORATORIO

1.1. En busca de la sinergia

A pesar de las indudables ventajas que tanto los Laboratorios de idioma multimedia como el Campus Virtual representan en el ámbito de la enseñanza, ambos entornos tienen, además de las eventuales dificultades de uso, sus (potenciales) inconvenientes. La tecnología disponible en los Laboratorios permite, en principio, almacenar el trabajo hecho en proyectos que son exportables fuera del Laboratorio. Eso presenta dos problemas principales:

- En primer lugar, el uso de esta función implica un conocimiento del manejo del Laboratorio que no es evidente para la mayoría de los usuarios.
- En segundo lugar, el software con el que se trabaja en los Laboratorios no es siempre tan evidentemente compatible con el software al que puedan tener acceso los estudiantes fuera del propio Laboratorio.

Por lo que respecta al Campus Virtual, la principal dificultad estriba en evitar utilizarlo como herramienta de *e-learning* (o enseñanza a distancia/virtual) exclusivamente. En una Universidad como la Complutense, donde el componente presencial es importante, la utilización del Campus Virtual como espacio donde simplemente colgar materiales como los apuntes de clase o las lecturas puede tener repercusiones negativas en la asistencia. El uso de las plataformas de Campus Virtual se ha de concebir en una universidad como la Complutense como de *blended-learning* (o enseñanza mixta), donde lo virtual sirve de complemento y apoyo a lo presencial (véanse Bartolomé, 2004; Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2008). Hay muchas maneras de conseguir este uso mixto, con diferentes grados de complejidad. El tipo de actividad que se va a proponer aquí facilita no sólo el uso mixto sino también el integrado, es decir, la utilización del

Campus Virtual no solo como herramienta de apoyo a la clase presencial sino integrada en esta. El Campus Virtual se explota aquí durante la clase presencial, y qué mejor lugar para ello que el Laboratorio de idiomas multimedia.

Al mismo tiempo, el uso del Campus Virtual permite continuar la práctica de manera no presencial, es decir después de la clase presencial (y/o, en otros casos, antes de), con lo que se simplifica la exportabilidad del trabajo hecho en el Laboratorio. Al estar usando el Laboratorio multimedia, con la tecnología en él disponible, pero sin utilizar material almacenado en él sino en el Campus Virtual, todo lo que hagamos estará disponible para los estudiantes fuera del Laboratorio sin necesidad de que el profesor tenga que hacer nada más que lo que hizo previamente para cargar el material en Campus Virtual, lo cual es una operación sencilla.

Con el uso combinado, pues, de ambos entornos de aprendizaje se pretende conseguir un resultado sinérgico en el que no solo se simplifique el uso tanto del Campus Virtual como del Laboratorio de idiomas sino que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar la oralidad de manera atractiva y eficaz. Pasemos a ver cómo lograrlo.

1.2. Preparando el terreno

En la figura 1 se muestra la página de inicio de la asignatura virtualizada para la cual se proponen las actividades aquí descritas (Inglés B.1.3., Grado en Estudios Ingleses). Las actividades en cuestión aparecen en la Figura 1 en los puntos 3 y 4. En la siguiente subsección entraremos en los pormenores de dichas actividades. Lo que aquí nos importa es ver que las actividades están ya cargadas en el Campus Virtual antes de la clase presencial. Al tratarse, como vamos a ver, de actividades que utilizan material procedente de Internet, se podría caer en la tentación de hacer la búsqueda sobre la marcha. Esto, sin embargo, siempre puede estar sujeto a imprevistos (por ejemplo, una URL equivocada), con lo que tener el material ya preparado facilita la tarea.

La plataforma virtual empleada es Moodle, una de las dos plataformas principales a disposición del profesorado de la UCM (la otra es *WebCT/Blackboard*). Subir enlaces a páginas web en *Moodle* es realmente sencillo (bastan cuatro clics de ratón), con lo que, por lo que respecta al uso del Campus Virtual, el llevar a cabo estas actividades requiere un conocimiento de la herramienta meramente elemental.

Alternativamente podrían colgarse archivos de video, si se quiere evitar el riesgo de que la URL en cuestión no esté disponible en el momento de realizar la actividad. Esta es también una operación muy sencilla, aunque de cara a una práctica más extensa con este tipo de actividades, no es recomendable colgar los vídeos directamente del Campus Virtual, pues este se ralentiza con tanto peso, sino utilizar repositorios como los existentes en la UCM, a los cuales se accede a través de un enlace. Este no es, sin embargo, el lugar donde profundizar en tal tipo de recursos adicionales, así que nos centramos en nuestra práctica a través de enlaces con recursos disponibles directamente en páginas web.

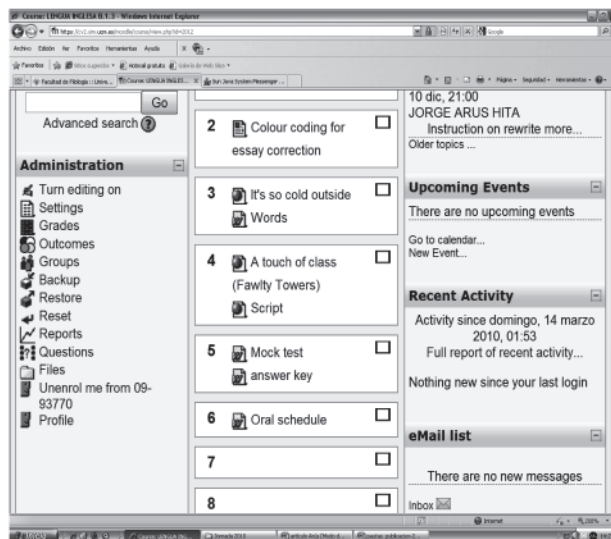


Figura 1. Página de inicio de asignatura virtualizada con las actividades colgadas

Una vez en el Laboratorio multimedia, lo único que tiene que hacer el profesor, una vez que se ha asegurado de que todos los ordenadores de los estudiantes están conectados correctamente con la consola del profesor, es: 1) meter a los estudiantes en un grupo; 2) seleccionar en la consola la opción ‘pantalla del profesor’; 3) meter el grupo en el canal activado (el 1, por defecto). A partir de este momento, todo lo que aparezca en la pantalla del profesor les aparecerá a los estudiantes y todo lo que se oiga desde su puesto se oirá en los de ellos (asegurándose, previamente, de que el amplificador de sonido está encendido).

1.3. Dos ejemplos de práctica de comprensión oral

La primera actividad propuesta consiste en el visionado de un vídeo-clip musical. Se trata de buscar un tema que sea accesible al nivel de los estudiantes, para que puedan sacarle el mayor partido. La experiencia muestra que las prácticas con música son atractivas para los estudiantes, así que la atención está garantizada. En la Figura 2 se muestra un pantallazo del vídeo-clip empleado en clase, que corresponde a la canción ‘Baby it’s Cold Outside’, interpretada por Tom Jones y Carys Matthews.



Figura 2. Pantallazo del videoclip visualizado

El siguiente paso es mostrar a los estudiantes la letra de la canción recién escuchada, a la que se le habrá previamente quitado algunas palabras para convertir en una práctica de rellenar huecos, como se puede apreciar en la figura 3. A continuación, se vuelve a ver el vídeo, esta vez con el texto visible, para verificar las respuestas dadas y rellenar los huecos que no se supieron rellenar. Otra opción es dejar el vídeo minimizado y sólo mirar el texto mientras se escucha la canción.

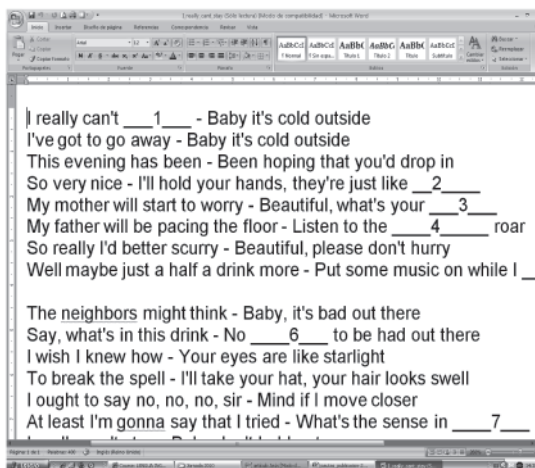


Figura 3. Letra de la canción con ejercicio de rellenar huecos

La práctica como tal en el Laboratorio con esta actividad terminaría aquí. Cabe recordar que uno de los puntos fuertes de realizar esta actividad en el Laboratorio multimedia

consiste en que los estudiantes disponen de los cascos para escuchar la canción, lo cual garantiza una calidad óptima de audio y facilita la comprensión. En cualquier caso, al estar la actividad disponible a través del Campus Virtual, aquellos estudiantes que hayan tenido dificultades para comprender la canción, ya sea el audio o la letra escrita (o ambos), tienen la oportunidad de repetir la actividad fuera del Laboratorio, o de centrarse en aquellos aspectos que más les hayan costado. Igualmente, aquellos estudiantes que no pudieron asistir a la sesión en la que se realizó la actividad, pueden acceder a dicha práctica.

La segunda actividad que aquí se propone consiste en el visionado de un capítulo de una serie, en este caso el capítulo 'A Touch of Class' de la serie británica *Family Towers*, tal como se ve en la figura 4. En este caso la práctica en el Laboratorio resulta más convencional: se trata de visionar el capítulo y explotarlo como al profesor le parezca conveniente. Por ejemplo, en el caso de la actividad aquí propuesta, el instructor para el vídeo cada cierto tiempo para hacer preguntas de comprensión, comentar determinadas cuestiones, etc. El comprender y seguir un capítulo de una serie conlleva en principio mayores dificultades para los estudiantes que el ver un vídeo-clip, así que es importante asegurarse de que se les presta la ayuda necesaria.



Figura 4. Pantallazo de la serie visualizada

De nuevo, el hecho de que esta actividad esté colgada del Campus Virtual permite a los estudiantes volver sobre ella, o incluso terminar de ver el capítulo si no ha dado tiempo a hacerlo en la clase presencial. Como soporte para la visualización sin ayuda del profesor, los alumnos tienen disponible el guión del episodio, para poder recurrir a él en caso de necesidad (se puede ver en la página de inicio como 'Script', en la figura 1, arriba). La figura 5 muestra un fragmento del guión tal como les aparece a los estudiantes al pinchar en el enlace correspondiente.

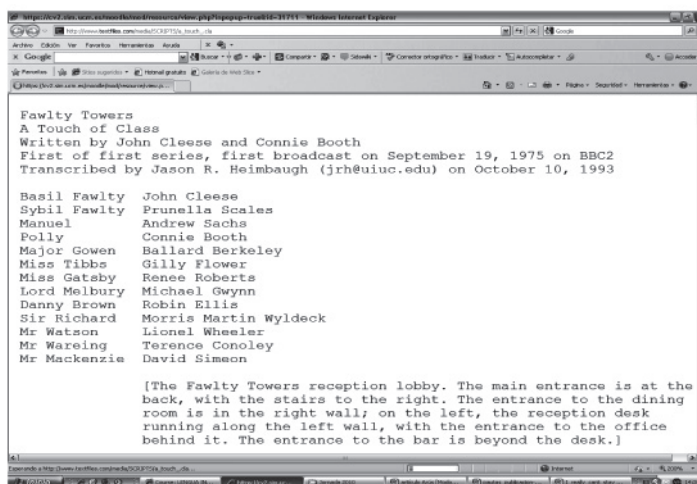


Figura 5. Guión del capítulo, disponible en el Campus Virtual

Al igual que en el caso de la actividad del vídeo-clip, los estudiantes se benefician del uso de los cascos en el Laboratorio para optimizar la comprensión, y al igual que en esa actividad, los estudiantes se benefician también de la posibilidad de llevar la práctica fuera de la clase, con lo que los efectos de la práctica realizada en el Laboratorio son más duraderos. Pasamos a continuación a sacar las conclusiones pertinentes por lo que respecta a los beneficios que los estudiantes obtienen de estas prácticas así como del potencial de las mismas.

CONCLUSIONES

Comenzábamos este trabajo con el compromiso de mostrar ejemplos de usos sencillos del Laboratorio de idiomas multimedia para ayudar a minimizar el estrés que suele acompañar al usuario no avezado. Además de su sencillez, las actividades expuestas han mostrado cómo maximizar el potencial tanto del Laboratorio como del Campus Virtual, al hacer de éste una herramienta de uso no sólo virtual sino también presencial y facilitar la exportación del trabajo hecho en aquél. De esta manera, los estudiantes pueden servirse de las tecnologías para practicar, en este caso la comprensión oral del inglés, de forma continua tanto en el aula —el Laboratorio— como fuera de él, en un claro caso de *blended-learning*.

Otro factor importante ya mencionado pero en el que conviene hacer hincapié es el de la motivación que este tipo de práctica produce entre el alumnado. Esta motivación viene dada no sólo por el uso (sencillo) de las tecnologías, sino por la posibilidad que éstas ofrecen de practicar el inglés, o la lengua de que se trate, de manera contextualizada, con una exposición a la cultura angloparlante a través del material audiovisual utilizado.

Las actividades aquí expuestas son solo dos de las muchas actividades de naturaleza mixta que se pueden crear. Cualquier actividad diseñada con un componente más monitorizado para explotar en el Laboratorio y un componente menos monitorizado para completar la práctica de manera no presencial tendrá muchas probabilidades de obtener los beneficios de los que hemos hablado. La mayor o menor dificultad técnica de las actividades dependerá de lo familiarizado que esté el docente con el uso del Laboratorio. En cualquier caso, y como suele suceder con el diseño de actividades para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, el límite viene impuesto por la imaginación de cada uno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOLOMÉ, A. (2004): “Blended Learning. Conceptos básicos”, en *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23: 7-20. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm> [consulta: 15-03-2010].

CABERO ALMENARA, J.; LLORENTE CEJUDO, M. C. (2008): *Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10440 [consulta: 25-03-2010].

ROYCAN. OPTIMAS. *El último desarrollo de Roycan para sus aulas*. Disponible en: http://www.roycan.com/es/productos/sistema_optimas.asp [consulta: 14-03-2010].

Actividades en el Laboratorio de idiomas para la clase de traducción

SALUD MARÍA JARILLA BRAVO
IULMYT (Instituto de Lenguas Modernas y Traductores), UCM

RESUMEN: El ejercicio de la traducción implica una amplia tarea de documentación. La asistencia documental es esencial en los diferentes procesos traductológicos, y la accesibilidad a los distintos y variados recursos que proporcionan las nuevas tecnologías facilita esta labor y la vuelve más efectiva. En el presente capítulo se han querido recoger una serie de actividades, aplicables a la enseñanza de la traducción, en las que se compaginan el aula de informática y el Laboratorio de idiomas. Como los estudios de traducción requieren un conocimiento previo avanzado de las lenguas de trabajo, no sólo realizamos actividades de traducción sino también actividades de lengua. Las actividades de lengua o traducción van encaminadas a la adquisición de unas determinadas destrezas con el objeto de mejorar tanto la competencia lingüística como traductológica del alumno. La informática y demás recursos, con el paso del tiempo, se han ido introduciendo en casi todos los ámbitos profesionales y por tanto se han convertido en una herramienta indispensable para incorporar en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Traducción. Lengua. TIC. Enseñanza.

ABSTRACT: The exercise of translating involves a wide documentation task. Documentary assistance is essential in the translational processes, and the accessibility to the different and varied resources offered by the new technologies facilitates this work and makes it more effective. This chapter shows a range of activities applicable to the teaching of translation which combine the computer room and the language laboratory. As translation studies require prior advanced knowledge of the languages with which one is going work, we carry out not only translation tasks but also language tasks. The language or translation activities are aimed at acquiring specific skills that will improve the students' linguistic proficiency as well as their translation skills. Over time, computer science as well as other resources have been introduced in almost all professional fields and therefore have become indispensable tools for learning processes.

Keywords: Translation. Language. New technologies. Teaching

RÉSUMÉ: L'exercice de la traduction implique une tâche importante dans la documentation. L'assistance documentaire est essentiel dans les différents processus impliqués dans

la traducción, et l'accessibilité aux diverses et variées ressources qu'offrent les nouvelles technologies, facilite ce travail et lui rend plus efficace. Dans cet chapitre on a essayé de montrer une série d'activités applicables à l'enseignement de la traduction, qui combinent la salle d'informatique et le laboratoire de langues. Les études de traduction nécessitent d'une bonne connaissance préalable des langues sur lesquelles on va travailler. Les activités de langue ou de traduction sont destinées à acquérir compétences spécifiques que l'élève utilisera plus tard dans son travail comme traducteur. L'informatique et autres ressources, au fil du temps, ils ont été introduits dans presque tous les domaines professionnels et donc ils ont devenu des outils indispensables pour être intégrés dans le processus d'apprentissage.

Mots-clé: Traducción. Langue. Nouvelles technologies. Enseignement

INTRODUCCIÓN

La pugna de la enseñanza tradicional frente a las nuevas propuestas que incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un debate abierto que sigue generando polémica y cierto tipo de rechazo hacia estas últimas, por considera que el uso de las TIC puede distraer y divertir en lugar de enseñar. Sin embargo, con su uso en las aulas se pueden conseguir una serie de resultados que los métodos más tradicionales no contemplan.

La informática y demás recursos, poco a poco, se han ido introduciendo en casi todos los ámbitos profesionales y por ello se han convertido en una herramienta indispensable en los procesos de aprendizaje. Dentro de las distintas disciplinas relacionadas con la lengua, el campo de la traducción ha sido uno de los pioneros en el uso de programas informáticos⁷⁴. El constante desarrollo de recursos y aplicaciones informáticas, de fácil acceso a través de la red y que se van perfeccionando con el paso de los años, constituyen una evolución en la inserción del ordenador en el trabajo diario. El profesional de la traducción ha dejado de considerar la máquina como un posible competidor y ha decidido aprovecharse de las ventajas del uso que dichas tecnologías ofrecían (desde el *e-mail*, hasta los distintos diccionarios electrónicos, pasando por los procesadores de texto y correctores ortográficos, incluso programas más específicos como las memorias de traducción).

La enseñanza de la traducción está orientada a desarrollar los conocimientos y las destrezas necesarias para aprender a traducir⁷⁵. Este tipo de aprendizaje requiere una formación previa y un dominio de las lenguas objeto de la traducción. Se deben conocer las lenguas tanto desde el plano lingüístico como desde el práctico para poder enfrentarse a los problemas que se presentan al traducir un texto.

74. La creación de programas de traducción automática desde los comienzos de la implantación del ordenador han ido de la mano. Cfr: Zapata Domínguez, I "Un recorrido por algunos principios de la Traducción Automática", en *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid: Ediciones pedagógicas, 1995.

75. Cfr. Hurtado Albir, *Enseñar a traducir. Teoría y fichas prácticas*, 2007, pp. 99-121.

Lograr familiarizar a los alumnos con una serie de herramientas y recursos que les ayudarán en su futuro trabajo como traductores nos permite observar de cerca en qué medida se convierten en elementos útiles durante el proceso de aprendizaje. Resulta importante conseguir que los alumnos adquieran confianza con cualquier aplicación informática, pues facilita su incorporación al día a día del aula (ya que de por sí han integrado el uso del ordenador en su vida cotidiana y reconocen sin problemas este entorno de trabajo).

Con el uso de algunos recursos podemos desarrollar ciertas destrezas:

- Aumento del grado de interactividad
- Mayor participación por parte del alumno que no tiene que esperar su turno para intervenir.
- Se potencia el trabajo cooperativo. Aunque la traducción es básicamente un ejercicio individual, no hay que olvidar el trabajo en grupo y el enriquecimiento que aportan los demás compañeros a la hora de aportar ideas o soluciones.

1. EL INSTITUTO DE LENGUAS MODERNAS Y TRADUCTORES Y SU ENTORNO DE TRABAJO

Los alumnos que forman parte del IULMYT proceden de distintas nacionalidades y muestran un grado de formación lingüística diferente y en algunos casos las lenguas con las que trabajan no son lenguas maternas. Esta peculiaridad nos acerca a una serie de alumnos que no llega a realizar traducciones directas a su lengua sino que en algunas ocasiones aprenden a traducir en dos lenguas que ha ido aprendiendo a lo largo de su trayectoria académica.

La incorporación del Laboratorio de idiomas puede ayudar a la asimilación de conceptos con el apoyo de soportes visuales que faciliten el aprendizaje. Así, el programa *Optimas* permite que todos los alumnos visualicen una misma presentación, en su propio ordenador, donde, por ejemplo, se plasmen nociones teóricas. Este programa, además, ofrece al profesor un total control del aula, ya que el profesor puede bloquear los ordenadores de los alumnos. Se puede hacer una demostración desde el ordenador del profesor del uso de un recurso sin que los alumnos puedan estar realizando otras tareas. Y están monitorizados, por lo que el profesor puede ir revisando el trabajo que están realizando, de esta forma si ve que algún alumno va mal encaminado puede darle las explicaciones pertinentes a través del chat

2. EJERCICIOS DE INTEGRACIÓN DE APLICACIONES

Conviene tener en cuenta que el ejercicio de la traducción es una actividad dominante en la mayoría de las asignaturas del Magister. Por eso, resulta vital que los alumnos conozcan y dominen una serie de recursos electrónico, como diccionarios, enciclopedias,

glosarios, bases de datos terminológicas, etc... Si cada alumno tuviese que traer todos esos materiales en formato libro, no podría con su peso; de ahí la importancia del uso en línea de muchos de estos materiales.

Las aulas de informática nos ofrecían la tecnología necesaria para consultar estos materiales en línea, pero se perdían algunas de las ventajas que ofrece un Laboratorio de idiomas, sobre todo para realizar tareas en grupos y poder registrar sus intervenciones.

A continuación se van a presentar algunas actividades que se pueden realizar en el Laboratorio de idiomas bajo el programa *Optimas* y que permite la integración de varias aplicaciones y destrezas.

2.1. Nombre de la tarea: Traducción de un texto en grupo

2.1.1. Objetivos didácticos

Con esta actividad se pretende la familiarización de los alumnos con el editor de texto en línea que ofrece *GoogleDocs*. Un grupo de alumnos va a trabajar sobre una misma traducción. Teniendo en cuenta el funcionamiento del procesador de texto, deberán respetar los turnos de intervención dentro del documento para no escribir todos a la vez y que se sobrepongan los textos. El programa *Optimas* instalado en el Laboratorio ayuda a crear grupos aleatorios y en esta primera parte permite que, a través del audio y la voz, se respeten los turnos de participación.

2.1.2. Materiales (TIC)

Lo necesario para el desarrollo de la actividad sería: un texto para traducir al inglés, francés u otro idioma, o un texto en español y que los alumnos realicen traducción inversa a sus idiomas de trabajo. Todos los alumnos deben tener una cuenta de correos abierta en *Gmail* para poder compartir el texto a través de *GoogleDocs*, y el programa *Optimas* para ayudar a gestionar los grupos de trabajo y facilitar el audio y la voz entre los participantes.

2.1.3. Desarrollo de la actividad

Mediante *Optimas* creamos grupos de trabajo separados por los idiomas de trabajo del Magíster (inglés, francés, italiano, chino, alemán y árabe).

A continuación entregamos a cada grupo un texto en español que tienen que traducir a su correspondiente idioma de trabajo.

Un miembro de cada grupo sube el texto a *GoogleDocs* y lo comparte con los miembros restantes.

Los alumnos utilizan el sistema de audio y voz del Laboratorio para comunicarse entre ellos. El texto que los componentes del grupo han compartido en el procesador de textos de *GoogleDocs* pueden modificarlo todos los miembros del grupo y por turnos irán escribiendo según les corresponda.

2.1.4. Evaluación de la tarea por parte de los alumnos y del profesor

Un miembro de cada grupo comparte a su vez el texto con el profesor que puede ir supervisando el desarrollo de la actividad en el aula y el grado de participación de cada miembro. Aprenden a cooperar en grupo y a respetar lo turnos de palabra y escritura, en caso contrario no se entenderían y se solaparían los párrafos borrando lo que han ido escribiendo.

El profesor evalúa el trabajo en equipo: el desarrollo de la actividad (grado de utilización del *GoogleDocs*), la presentación final de la traducción y la realización de la traducción en sí.

2.1.5. Práctica de la tarea

Con el desarrollo de esta actividad se pretende familiarizar al alumno con los procesadores de texto en línea y el trabajo en grupo. Al realizar esta práctica se han obtenido buenos resultados en el manejo de *GoogleDocs*, aunque se ha podido apreciar como los grupos que estaban más cerca entre sí han optado por utilizar menos el sistema de audio y voz de *Optimas*. Esto perjudica el desarrollo de la actividad, porque siempre algún miembro del grupo escribía y los demás solo sugerían posibilidades de traducción. En cambio, si los componentes del grupo estaban más alejados, los miembros utilizaban el audio y la voz, y además todos escribían en el procesador de texto por turnos para traducir. De esta forma se alcanzaba el resultado deseado.

Muchos de los alumnos se adaptaron a este formato de actividad y cuando se proponía una actividad en grupo decidían realizarla a través de *GoogleDocs*.

2.2. Nombre de la tarea: Búsqueda de recursos útiles para la traducción

2.2.1. Objetivos didácticos

Esta práctica se inserta dentro de la asignatura *Documentación aplicada a la Traducción*. Una de las destrezas útiles para el ejercicio de la traducción es el dominio y el conocimiento de los recursos en línea más útiles para la traducción. En la red se encuentran infinidad de recursos, aprender a usarlos y a descartar los menos fiables es un objetivo de este curso.

La intención de esta práctica consiste en que los alumnos discutan sobre la fiabilidad, accesibilidad y utilidad de una serie de recursos en línea.

2.2.2. Materiales (IIC)

Elegimos una serie de recursos para distribuir a cada pareja de alumnos, dentro de la cual hemos incluido algún recurso poco fiable y con dificultades.

Utilizamos *Optimas* para crear parejas y facilitar su comunicación a través del audio y la voz.

2.2.3. Desarrollo de la actividad

Comenzamos creando parejas aleatorias con *Optimas*.

A continuación repartimos a cada pareja una serie de recursos que tendrán que analizar, probar e indagar para qué son útiles y en qué momentos de la traducción los podrían utilizar.

Al final de dicha actividad cada pareja entregará un informe con una valoración de cada recurso.

2.2.4. Evaluación de la tarea por parte de los alumnos y del profesor

El profesor puede infiltrarse, a través del audio de *Optimas*, en cada pareja y escuchar como van desarrollando la actividad y analizando los recursos. Después evaluará el informe final entregado por cada pareja.

Los alumnos aprenden en pareja a analizar y valorar los recursos que se pueden encontrar en Internet y valoran su aplicación en el ejercicio de la traducción

2.2.5. Práctica de la tarea

La idea principal de esta práctica es averiguar como se manejan los alumnos ante los distintos recursos en línea y que comenten su utilización.

Los alumnos del Instituto de Lengua Modernas y Traductores con los que hemos realizado la actividad son de muy distintas nacionalidades y presentan distintos grados de competencia lingüística del español. Se ha pretendido crear parejas con distintos niveles de español intentando además la integración de los alumnos con más dificultades para expresarse y con lenguas maternas distintas. De esta forma nadie podía utilizar, para comentar la actividad, una lengua que no fuese el español, y algunos han empezado a perder el miedo a intervenir en las actividades.

Se ha logrado que aprendan a utilizar y a evaluar una serie de recursos de utilidad para los traductores. Además muchas parejas se habían adaptado a trabajar en red a través de *GoogleDocs*.

2.3.Nombre de la tarea: Recreación de una cabina de Interpretación: Relé

2.3.1. Objetivos didácticos

La enseñanza de la interpretación requiere una serie de destrezas y aparatos tecnológicos para recrear la actividad en una cabina de interpretación, y por ello, se convierte siempre en una de las prácticas más aparatosas. Dentro de las distintas formas de interpretación vamos a detenernos en la interpretación simultánea, por ser la que, habitualmente, necesita de una cabina de interpretación.

La interpretación simultánea consiste en la reproducción, en otro idioma, de un discurso oral a medida que se va pronunciando y es de carácter inmediato. El intérprete se suele situar en una cabina insonorizada donde por medio de auriculares escucha el discurso que, al mismo tiempo, a través de un micrófono, interpreta en tiempo real. Una

de las particularidades del ejercicio de la interpretación simultánea es lo que se conoce como *relé*.

En interpretación se llama *relé* al ejercicio que consiste en interpretar a partir del trabajo de interpretación que ya esta realizando otro profesional porque el idioma de lo que se dice en sala no lo conocen los demás intérpretes o alguno de ellos. Este método se utiliza en situaciones donde se trabaja con lenguas distintas (sesiones de trabajo con varios representantes de distintos países, etc.).

El *relé* implica interpretar lo que un profesional está reproduciendo por lo que el riesgo de error es mayor.

Esta actividad va a constar de dos fases: primero comenzaremos recreando un ejercicio de interpretación simultánea y después una interpretación simultánea con relé.

2.3.2. Materiales (TIC)

Necesitamos una serie de videos de conferencias en distintos idiomas o textos en distintos idiomas que los alumnos puedan leer como si de conferenciantes se trataran.

Utilizaremos el programa *Optimas* para distribuir a los alumnos por grupos de idiomas y facilitar el audio y la voz para el desarrollo de la actividad.

Todos los puestos de trabajo tienen un ordenador, auriculares y micrófono.

2.3.3. Desarrollo previsto de la actividad

Como tenemos alumnos que trabajan con distintos idiomas los vamos a colocar en grupos según su idioma de trabajo: inglés, francés, alemán, chino, italiano, árabe, etc. (figura 1).

El programa *Optimas* del Laboratorio de idiomas nos permite mandar a un solo miembro de cada grupo un video, por ejemplo en español, de una conferencia que uno de los alumnos tiene que interpretar a su idioma de trabajo. Sólo una persona del grupo ve y oye el video, el resto de miembros permanecen a la escucha de lo que reproducirá su compañero de grupo sin posibilidad de hablar, es decir, con la opción de voz desactivada.

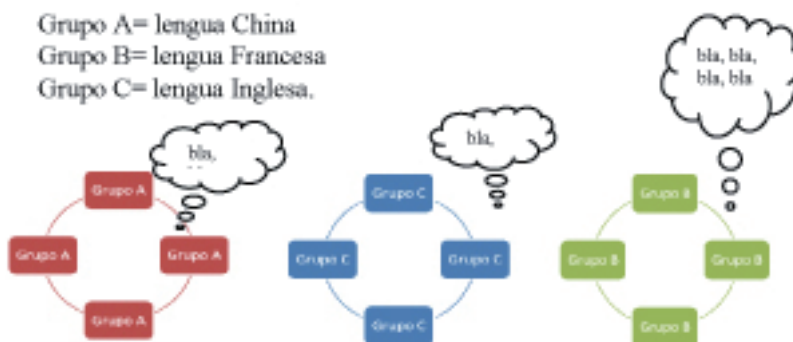


Figura 1. Configuración de los grupos de trabajo

A continuación vamos a realizar la segunda parte de la actividad, la prueba de *relé*:

Enviamos un vídeo en chino de una conferencia a una persona del grupo de chino. Esa persona va a ir interpretando al español mientras todo su grupo lo escucha. Previamente hemos “infiltrado” en el grupo a un alumno de inglés que está escuchando lo que el alumno está interpretando hacia el español y a su vez con el micrófono de uno de los ordenadores perteneciente al grupo de inglés va a ir traduciendo al inglés el discurso. Normalmente en las cabinas esto se soluciona a través de distintos canales, aquí hemos resuelto la práctica dejando un puesto libre del grupo de inglés y utilizando solo el micrófono para que el grupo escuche lo que el “infiltrado” en el grupo de chino va diciendo.

Los grupos deben estar cerca para poder utilizar el micrófono del ordenador libre por el alumno infiltrado en el grupo que pertenece a otro idioma.

La intención de esta práctica es crear una simulación de lo que podría ser una situación real de interpretación teniendo en cuenta la dificultad que entraña interpretar a un intérprete que está formándose. Hemos comprobado su efectividad para perder el miedo y enfrentarse a dificultades reales.

Por tanto, el “infiltrado” intérprete de inglés se coloca en el grupo de chino escuchando, por los auriculares, al igual que todo el grupo A (chino) la traducción al español del video. A su vez, el “infiltrado” valiéndose de un micrófono perteneciente al grupo C (inglés) va a interpretar, lo que escucha en lengua española, al inglés. Los demás componentes de ambos grupos, a excepción de las personas que van a interpretar, tienen anulada la función de voz para no crear interrupciones.

Al final de la actividad se pide a cada uno de los oyentes de ambos grupos, que no hayan interpretado, que hagan una especie de resumen de lo que han entendido.

2.3.4. Evaluación de la tarea por parte de los alumnos y del profesor

El profesor evaluará su organización para intervenir realizando la interpretación del video. También tendrá en cuenta el comportamiento de los demás componentes del grupo así como el resultado final.

Mediante otro programa podemos grabar las interpretaciones de cada uno de los alumnos y calificar su toma de contacto con el ejercicio de la interpretación.

2.3.5. Práctica de la tarea

Se pretende recrear una cabina de interpretación virtual y las dificultades que supone ese tipo de actividad.

Utilizar cabinas de traducción para practicar los distintos ejercicios de la materia de interpretación es algo que no se puede hacer habitualmente, además, en clases como en la que hemos probado dicha actividad, el número de alumnos es de 20 y sería muy complicado y largo realizar lo mismo en una cabina de interpretación. El programa *Optimas* permite al profesor entrar dentro de los grupos y escuchar cómo se va desarrollando la actividad.

Después el resultado se puede grabar en un archivo de audio que el profesor puede escuchar y valorar.

CONCLUSIONES

Mediante el uso del Laboratorio hemos podido apreciar una serie de ventajas:

- Constituyen una herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se da un alto grado de interactividad entre los estudiantes y con el profesor.
- Permiten atender simultáneamente a diferentes estilos de aprendizaje, capacidades y velocidades (los alumnos con menor grado de formación en español pueden seguir, de forma visual, la explicación en sus ordenadores).
- Podemos recrear situaciones de trabajo muy similares, como ocurre en el caso de la interpretación, etc...

Los alumnos de diferentes nacionalidades, como hemos verificado, pierden el miedo que crea en ocasiones un menor conocimiento idiomático y de esta forma se logra una mayor participación en las actividades. Además el uso de diferentes recursos supone una nueva fuente de actividades de aprendizaje. Gracias a la incorporación de *Óptimas* y demás programas, hemos podido realizar actividades que de otra forma requerirían mucho tiempo y se perdería el interés (interpretación en cabina). Se siguen utilizando las cabinas de interpretación dentro del programa formativo, pero para cosas más explícitas, es decir, mostramos su funcionamiento y hacemos algunas pruebas de traducción simultánea, pero empleando menos tiempo. Como sugeríamos, los grupos numerosos son más difíciles de gestionar en las cabinas de interpretación donde el espacio es mínimo.

Los alumnos van adquiriendo confianza y destrezas para luego enfrentarse a los trabajos cotidianos que llega a realizar un traductor o intérprete.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HURTADO ALBIR, A. (2007): *Enseñar a traducir. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.

ZAPATA DOMÍNGUEZ, I. (1995): “Un recorrido por algunos principios de la Traducción Automática”, en *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid: Ediciones pedagógicas.

Propuestas iniciales en la enseñanza de la traducción

TERESA LOSADA LINIERS

Dpto. de Filología Italiana, Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: El Laboratorio de idiomas proporciona una serie de instrumentos de los que carecíamos hasta hace muy poco para la enseñanza de la traducción que son útiles para el desarrollo profesional de tres competencias concretas en traducción: la subtitulación, la interpretación simultánea y las memorias de traducción. En los antiguos Laboratorios las prácticas de interpretación se realizaban con cintas que dificultaban el trabajo tanto a los profesores como a los alumnos. El doblaje y subtitulación sólo se podía enseñar con el ordenador del profesor y su propio programa. La ausencia de ordenadores para los alumnos y la carencia de aplicaciones informáticas hacían las clases lentas y aburridas y no permitía el aprendizaje personalizado del alumno. Este trabajo propone el uso del Laboratorio para el desarrollo de estas tres competencias de la traducción.

Palabras clave: subtitulación, interpretación simultánea, memorias de traducción, Laboratorios de idiomas

ABSTRACT: The modern language laboratory provides us with a series of translation teaching tools which have only become available to us in recent times, and which are very useful for professional development of the three translation competencies: subtitling, simultaneous interpretation and memory translation. In older laboratories translation was done using tapes, which made the task difficult both for teachers and students alike. Interpretation and subtitling could only be taught on the tutor's computer and with its program. The absence of computers for the students and the lack of suitable software made classes slow and boring, and did not permit the personalized teaching of the student. This study proposes the use of the laboratory for the development of these three translation competencies.

Key words: Subtitling, Simultaneous interpretation, Translation memory, Language laboratory

RÉSUMÉ: Le Laboratoire de langues met à disposition une série d'instruments très utiles –qui faisaient défaut jusqu'à très récemment– pour l'enseignement de la traduction et dans le cadre du développement professionnel de trois des compétences concrètes de la traduction: le sous-titrage, l'interprétation simultanée et les mémoires de traductions. Dans les premiers Laboratoires, les travaux pratiques d'interprétation se réalisaient à l'aide de cassettes qui rendaient laborieux le travail des professeurs, tout

comme celui des élèves. Le doublage et le sous-titrage ne pouvaient être enseignés que sur l'ordinateur du professeur et à partir de son propre programme. Le manque d'applications informatiques et d'ordinateurs pour les étudiants ralentissait les classes, les rendait ennuyeuses et ne permettait pas l'apprentissage personnalisé de l'étudiant. Le présent travail propose une utilisation du Laboratoire pour le développement de ces trois compétences de la traduction.

Mots-clé: Sous-titrage. Interprétation simultanée. Mémoire de traduction.

INTRODUCCIÓN

Los Laboratorios de idiomas digitales incorporan tres redes operativas independientes entre sí (informática, de audio y de vídeo), que permiten la realización de ejercicios de audición para la interpretación, la proyección de películas para la práctica de la subtitulación y la integración de programas para la creación de memorias de traducción.

Además, estas instalaciones ponen a disposición del profesorado una serie de utilidades que ayudan a la enseñanza de la traducción, entre las que destacamos: los recursos multimedia para la enseñanza de idiomas, la comunicación entre el profesor y los alumnos, individualmente o en grupo, y de los alumnos entre sí, la monitorización de las actividades que estén realizando cada uno de los alumnos, el control de su ordenador si lo considerara necesario, la creación de distintos grupos de trabajo dentro del aula y el trabajo individual sobre la base de contenidos digitalizados que permite el trabajo con el ritmo de aprendizaje que el alumno necesite. Por ejemplo, el alumno puede detener la reproducción y repetirla de nuevo dependiendo de sus necesidades específicas.

El Laboratorio también permite al profesor crear sus propios materiales didácticos. Es posible enviar ejercicios a los alumnos y recoger después, de modo virtual, sus respuestas para proceder a su corrección y, en su caso, almacenamiento. Todo ello ofrece grandes posibilidades para el control y seguimiento de los avances de los alumnos.

Estas utilidades de los Laboratorios multimedia permiten la realización de ejercicios de interpretación, que se aproximan a las situaciones reales a las que se tendrá que enfrentar el intérprete. En este sentido, el profesor, un alumno o una fuente de audio o vídeo pueden actuar como 'conferenciante'. Existe la posibilidad de que un solo alumno interprete para toda la clase, o de que cada alumno realice la interpretación en su propio equipo informático. El profesor puede entonces acceder a ella para proceder a su corrección y evaluación.

La bibliografía existente respecto a estos temas es muy escasa y está prácticamente fundada en la experiencia de una serie de profesores que han utilizado un Laboratorio de idiomas moderno para realizar prácticas de traducción y de subtitulación de películas. Entre ellos destacan el profesor Jovenko de la Universidad Lingüística Estatal de Moscú, los profesores Chiapello, González Royo, Navarro de la universidad de Alicante. A partir

de estas experiencias hemos elaborado una propuesta de uso de los Laboratorios de la Facultad de Filología UCM en la enseñanza de tres aspectos concretos de la traducción:

- La subtitulación
- La interpretación simultánea
- La creación de las memorias de traducción

1. LA SUBTITULACIÓN

La subtitulación y el doblaje constituyen dos actividades de la Traducción Audiovisual. En el Laboratorio de idiomas nos ocupamos solo de la subtitulación porque el doblaje está condicionado por el formato lo que hace que sea una actividad más compleja de preparar y realizar. Es un tipo de traducción subordinada a la imagen a la que tiene que adaptarse y a la duración del diálogo, es decir, las palabras que se pronuncian en la lengua original no pueden ser más largas ni más cortas que en la lengua traducida, tienen que intentar amoldarse al movimiento de los labios de la lengua original etc (Chaume, 2004:32).

La subtitulación, con la inclusión de un texto traducido (TT), es un tipo de traducción especial. Díaz Cintas define la subtitulación como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía o de la pista sonora⁷⁶. Este trabajo exige del traductor la habilidad de segmentar y sintetizar de los textos originales intentando acomodar la capacidad del ojo humano para percibir una serie de caracteres sin que por ello se impida la recepción de las imágenes que lo acompañan.

En la didáctica de la subtitulación, hemos observado que, para ajustarse a estas limitaciones temporales, es necesario que los estudiantes empiecen por una traducción palabra por palabra, para concluir con una traducción en la que se expresa el contenido del mensaje original reformulándolo de manera que quepa dentro del espacio disponible.

En el Laboratorio los alumnos tienen acceso a películas, documentales o cualquier otro tipo de archivo audiovisual y programas para la manipulación de vídeo. Para realizar las prácticas de subtitulación se pone a disposición de los alumnos películas con subtítulos y se les pide que las segmenten de nuevo y las corrijan o

76. Véase: Díaz Cintas, J., *Teoría y práctica de la subtitulación*, Barcelona, Ariel, 2003. Véase también: AGOST, R., *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona, Ariel, 1999. GUBERN, R. "Infidelidades" 83-89 en Miguel Duro (coord) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Madrid, Cátedra, 2001. LEVIN, S. J. *The subversive scribe: translating Latin American fiction*. Saint Paul, Minn.: Graywolf Press, 1991. RODRÍGUEZ ESPINOSA, M. "Subtitulado y doblaje como procesos de domesticación cultural" 103-117 en Miguel Duro (coord). *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Barcelona Cátedra, 2001..

mejoren. Los estudiantes tienen que distinguir entre lo que es fundamental para la comprensión de lo narrado y lo que es secundario o accesorio. Tratándose de un texto audio-visual, el texto sonoro y la imagen desempeñan en esta decisión un papel primordial. Sin el mutuo apoyo del sonido y de la imagen la subtitulación sería imposible. Estas limitaciones temporales obligan a los estudiantes a expresarse de manera más concisa, lo que para los traductores es un excelente ejercicio porque las traducciones en general tienden a ser más explícitas que el original. Las reducciones se obtienen mediante el uso de diversas estrategias como los antónimos, hipónimos, hiperónimos, o simplemente sinónimos más cortos; otra estrategia recurrente en la subtitulación es convertir oraciones compuestas en simples.

Cuando se agotan las posibilidades de reducción, los traductores recurren a la omisión. En las subtitulaciones se suele omitir lo obvio (los nombres de los personajes, una vez que el público sabe quién es quién), lo que ya se sabe, lo que se ve en la pantalla, los vocativos; también se excluyen las muletillas ya que su función es fundamentalmente pragmática y no referencial.

Además, la subtitulación puede aprovecharse para estudiar distintos aspectos de la lengua de llegada: sinónimos y antónimos, conectores, refranes y muletillas, etc.

2. LA INTERPRETACIÓN

La interpretación consiste en “traducir de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente”, “explicar el sentido de algo, y principalmente de un texto” y “explicaciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos”⁷⁷

Hay distintos modos de interpretación pero únicamente trataremos la interpretación simultánea por ser la más habitual y la que más riesgos presenta.

La interpretación simultánea (IS) se realiza, como su propio nombre indica, de forma prácticamente simultánea a la intervención del orador. Debido a la gran velocidad con la que se trabaja, los intérpretes simultáneos traducen siempre a un solo idioma de destino (normalmente, su lengua materna). En la interpretación simultánea el intérprete habla al mismo tiempo que el orador, por ello, son necesarias unas instalaciones especiales, fundamentalmente una cabina conectada a los asientos de los oyentes, que escuchan la interpretación mediante auriculares. Ahora la enseñanza de esta materia se ha facilitado enormemente gracias al Laboratorio de idiomas que permite simular estos espacios.

En la didáctica de la IS conviene tener en cuenta un factor de dificultad muy importante y que siempre está presente en la interpretación: la presión cognitiva, sea por saturación del intérprete o por una gestión errónea de su capacidad interpretativa. En este sentido, se propone utilizar un primer tipo de actividades didácticas que ayudan a superar esta dificultad y que están relacionadas con el trabajo de

77. Las definiciones están tomadas de la versión en la red: <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>.

escucha y análisis, el trabajo de producción del discurso y el entrenamiento de la memoria.

La escucha y el análisis engloban todas las operaciones mentales que nos llevan a la comprensión, desde la identificación de los sonidos por medio de nuestros órganos auditivos, la identificación de las palabras como tales hasta el momento en el que el intérprete le da significado o renuncia a dárselo. Hay que señalar que la parte de comprensión supera el simple reconocimiento de las palabras ya que llega a la fases de inferencia del significado.

Los esfuerzos de producción son el resultado de la interpretación, reúnen, por lo tanto, las operaciones mentales que intervienen desde que el intérprete decide traducir de un modo determinado una idea hasta el momento en que realiza verbalmente la traducción. Es fundamental que el intérprete sea capaz de traducir el discurso en razón de su significado y no de las palabras pronunciadas porque, al optar por la transcodificación, puede encontrarse con dificultades serias por las diferencias sintácticas y gramaticales existentes entre las lenguas, puede realizar inferencias falsas (falsos amigos, errores gramaticales) pueden limitarles sus propios recursos lingüísticos como orador y además, puede procesar el discurso de modo más superficial que si se centra en el significado.

Durante la interpretación actúan la memoria a corto y a largo plazo; en la interpretación simultánea se recurre más a la memoria a corto plazo y en cambio en la consecutiva funciona mejor la memoria a largo plazo. Hay una serie de razones que nos llevan a usar una u otra: el *décalage* nos lleva a utilizar la memoria a corto plazo, mientras que un discurso denso o poco claro o las diferencias sintácticas entre ambas lenguas pueden decidirnos a esperar un poco para decidir la traducción lo que inmediatamente activaría la memoria a largo plazo.

Un segundo tipo de actividades didácticas interpretativas están relacionadas con la capacidad de anticipación lingüística y extralingüística. La preparación previa a una interpretación implica la ampliación de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la interpretación en curso; esto supone la búsqueda de léxico en relación con el tema así como de información paralela que nos haga capaces de comprender al orador.

El tercer tipo de actividades didácticas las denominamos tácticas interpretativas. Son aquellas a las que recurre el intérprete para realizar con más comodidad su trabajo, por ejemplo en una interpretación consecutiva, controlar el micrófono; la pérdida del control del micrófono supone un esfuerzo doble para el intérprete; además, la distancia o *décalage* entre el momento en que se escucha el discurso y su traducción, es importante ya que a mayor *décalage*, mayor necesidad de retentiva; el intérprete tiene que minimizar las intererencias entre la recuperación de un segmento conflictivo y la transmisión de los segmentos adyacentes; dar la mayor información posible a los usuarios de la interpretación y maximizar el impacto del discurso.

En definitiva, se trata de lograr que el alumno aprenda a controlar una serie de elementos propios del proceso de traducción simultánea: escuchar prestando atención al texto original, controlar el cuerpo, ser eficaces en la búsqueda de sinónimos, antónimos y paráfrasis, en la reproducción del texto traducido (Darò, 1995:32). Es necesario desarrollar de modo independiente las distintas habilidades necesarias en el proceso de traducción simultánea. Para ello proponemos un proceso de aprendizaje basado en las siguientes operaciones:

- En primer lugar la recopilación de un corpus de textos escritos y orales y su catalogación por temas y niveles.
- En segundo lugar, se elaboran ejercicios para desarrollar las capacidades receptivas y memorísticas del futuro traductor.
- Se organizan también materiales para la reflexión lingüística: aspectos morfo-sintácticos, léxico-semánticos y ortográfico-fonéticos.
- Después de realizar estos ejercicios, los alumnos están capacitados para hacer las prácticas de traducción simultánea, y
- a partir de este momento pueden formar una base de datos propia susceptible de incrementarse y modificarse según sus necesidades; también es posible la formación de una base de datos que permita el análisis de errores, es decir, tipos y frecuencia de estos errores para poder prevenirlos y evitarlos.

En el proceso de aprendizaje de la interpretación simultánea hay, además, una serie de condiciones que los alumnos deben reunir: en relación con su competencia en las lenguas que utilizan, deben conocer ambas lenguas y sus culturas para evitar interferencias y para formar frases gramaticalmente correctas; tienen que tener una reacción positiva ante las dificultades, es decir, iniciar con frases abiertas con muchas posibilidades, utilizar una ambigüedad voluntaria, utilizar una paráfrasis ante palabras desconocidas, tener la posibilidad de sintetizar frases innecesariamente largas, etc.

Para ilustrar el proceso mostramos un ejemplo simplificado para realizar en una sesión de Laboratorio. La primera operación consiste en recopilar y clasificar un corpus de texto que puede obtenerse de internet utilizando los criterios de búsqueda de los navegadores (figura 1). Al menos el estudiante debería encontrar tres textos con las mismas características.

MANDATO D'ARRESTO EUROPEO – CONSEGNA DEL CITTADINO
ITALIANO – POSSIBILITA' – LIMITI

In tema di mandato d'arresto europeo, ai fini della valutazione in ordine alla domanda di consegna del cittadino italiano ai sensi dell'art. 18, comma 1, lett. r), L. 22 aprile 2005, n. 69, deve essere esaminata la richiesta di esecuzione della pena in territorio italiano, eventualmente formulata dal cittadino. La Corte ha osservato, in particolare, che sia nell'ipotesi di mandato d'arresto europeo emesso per finalità processuali, sia in quella di mandato d'arresto emesso per finalità esecutive, l'esecuzione della pena in Italia, anziché nello Stato membro di emissione, è influenzata dalle indicazioni provenienti dallo stesso soggetto interessato: se, da un lato, non vi sono ragioni di ordine pubblico interno per ritenere che nel contesto dell'U.E. la pena inflitta dall'autorità giudiziaria di uno Stato membro debba essere inderogabilmente eseguita in Italia, ove il cittadino condannato non lo richieda, dall'altro è evidente che egli potrebbe avere residenza, interessi, affetti, ecc., nell'ambito territoriale dello Stato di emissione., dovendosi pertanto ragionevolmente tener conto, in tal caso, delle opzioni esplicitate ai fini dell'individuazione del luogo di esecuzione della pena. (Fattispecie in cui, a seguito di un mandato d'arresto europeo emesso dall'autorità giudiziaria della Repubblica di Romania nei confronti di un cittadino italiano condannato con sentenza definitiva, era stata disposta la consegna nonostante egli avesse espressamente formulato la richiesta di esecuzione della pena in territorio italiano).

Figura 1. Ejemplo de texto preparatorio de una interpretación

En una segunda operación, los alumnos leen y repiten de memoria el texto, al principio no importa si entienden o no. La tercera operación consiste en buscar todo tipo de sinónimos y antónimos en los glosarios disponibles en Internet y recopilarlos para su posible uso durante la interpretación.

La interpretación comienza cuando tienen absoluto control sobre el texto y sobre el propio cuerpo, es decir, no se trabucan, ni dudan, ni balbucean: traducen como si lo conociesen de memoria, en un primer momento no está autorizada la toma de notas que se explicará más adelante. El profesor irá aumentando progresivamente la velocidad de la emisión a medida que los alumnos se sientan más seguros. El Laboratorio nos permite acomodarnos a la velocidad de aprendizaje de los alumnos de forma individualizada si fuese necesario.

El Laboratorio permite recrear el ambiente de una cabina de interpretación, con lo que su proceso de aprendizaje se realiza en condiciones muy similares a las del intérprete profesional; permite la realización de los ejercicios de interpretación utilizando, además, una extensa gama de recursos multimedia.

3. MEMORIAS DE TRADUCCIÓN

Son programas que nos permiten guardar y comparar las traducciones realizadas, así como crear glosarios. El programa que utilizamos en el Laboratorio se llama *OmegaT*, un programa fiable que se puede descargar de modo gratuito.

La pantalla de *OmegaT* es sencilla de utilizar, tiene tres ventanas definidas, que se pueden redimensionar como se quiera. En la ventana izquierda se halla el editor, es la ventana en la que se traduce, en la parte superior derecha, un visualizador nos muestra las coincidencias parciales, es la ventana que muestra las coincidencias de la memoria de traducción, abajo, se halla el visualizador de glosarios. En la ventana de edición se muestra el original segmentado (figura 2).

OmegaT organiza la traducción en un *proyecto de traducción*, por cada uno de los proyectos, el programa crea una carpeta que se usa para almacenar los textos originales que hay que traducir, los glosarios y cualquier memoria de traducción que se quiera utilizar. Al final, el programa crea una carpeta llamada *target* que contiene los documentos finales traducidos.

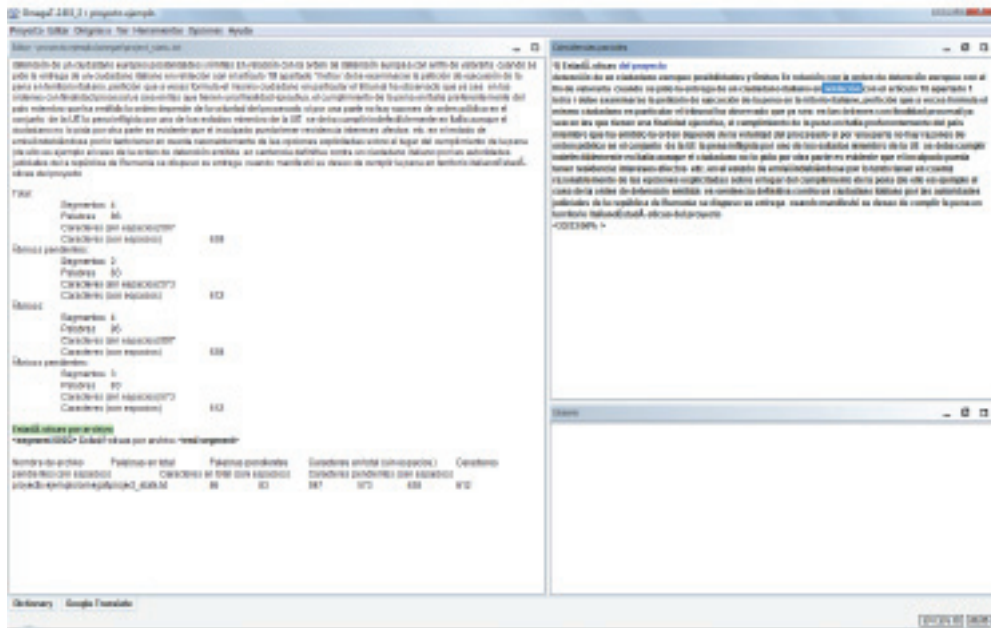


Figura 2. Software para memorias de traducción. En esta imagen vemos traducido el primer segmento en la ventana derecha y, en la izquierda, la estadística de palabras y frases de los segmentos traducidos. En verde nos presenta el siguiente segmento que debemos traducir

CONCLUSIÓN

Se ha abierto una vía de acceso a la enseñanza profesional de la traducción, al menos en los dos aspectos que he mencionado, un camino que hubiera sido impensable sin el Laboratorio de idiomas y que mejora enormemente la relación enseñanza/aprendizaje. Se han terminado las largas horas de repetición de textos en la voz del profesor, la limitación del material audiovisual, y la continua búsqueda de textos y voces nuevas; ahora los textos utilizados para ejercitar la memoria y para las prácticas son más variados, pertenecen a voces distintas, se puede aumentar o disminuir la velocidad de emisión y todo ello contribuye a mejorar el aprendizaje. Además, se ha abierto un camino espléndido para la subtitulación, uno de los campos en los que nuestros alumnos tienen la oportunidad de trabajar y, por último, la posibilidad de disponer de un programa de memorias de traducción, los prepara de modo más sólido para el ejercicio profesional.

El Laboratorio de idiomas digital apuesta por la aplicación de las TIC a la enseñanza combinando un funcionamiento como Laboratorio de idiomas tradicional y la posibilidad de utilizar internet y la tecnología multimedia.

Suprasegmentales: la elaboración de un programa de ejercicios de la prosodia danesa

EVA LIÉBANA

Dpto. de Filología Alemana. Sección de Lenguas Escandinavas, UCM

RESUMEN: Inspirada en los cursos impartidos por el equipo técnico y docente de los Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid, la autora ha diseñado una serie de materiales, con el objeto de que sirva para practicar los rasgos fonéticos suprasegmentales del idioma danés que suelen causar el mayor número de problemas a los estudiantes de esta lengua: la distinción entre vocales largas y breves, la producción del *stød* y la entonación tanto en palabras sueltas como en las oraciones, donde las palabras aparecen ordenadas en grupos prosódicos consecutivos.

En el texto se muestran ejemplos de los diferentes tipos de ejercicios diseñados. Para poder incluir estos ejercicios desde el primer contacto con el idioma danés, primero se recurre a grabaciones de sonidos *hm-hm* (es decir, omitiendo los rasgos segmentales) en sustitución de las palabras propiamente dichas. A continuación se van incluyendo las palabras y las oraciones en danés en un grado de dificultad cada vez mayor. Finalmente se indica la metodología a seguir para incluir nuevas tareas en el presente trabajo.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas. Prosodia. Laboratorio de idiomas. Danés.

ABSTRACT: Drawing upon courses offered by the Language Laboratory staff at the School of Philology, Universidad Complutense de Madrid, a series of materials have been designed in order to practice those suprasegmental phonetic features of the Danish language which typically pose problems for learners of that language: the distinction between long and short vowels, the production of *stød* and the intonation of both single words and sentences, where words are arranged in consecutive prosodic groups.

Examples are shown of different types of exercises which have been designed. To be able to include these exercises from the first contact with the Danish language, we first resort to the recording of *hm-hm* sound (i.e. without segmental features) instead of the words themselves. Danish words and sentences are then included with increasing difficulty. Finally, we discuss the appropriate methodology to include new tasks in this work.

Keywords: Language teaching. Prosody. Language Laboratory. Danish.

RÉSUMÉ: Guidés par la programmation des cours de l'équipe pédagogique et technique des Laboratoires de Langues de la Faculté de Philologie de l'Université Complutense de Madrid, nous avons mis au point une série de matériel pédagogique dans le cadre de la pratique des unités phonétiques suprasegmentales de la langue danoise qui s'avèrent souvent problématiques pour les étudiants de cette langue: la distinction entre des voyelles longues et brèves, la production du *stød* et l'intonation, qu'il s'agisse de mots isolés ou en contexte phrastique, où elles apparaissent organisées en unités prosodiques consécutives.

Dans ce texte, nous donnons des exemples des différents types d'exercices que nous avons confectionnés. Pour pouvoir inclure ces exercices dès les premiers contacts de l'apprenant avec la langue danoise, nous avons tout d'abord recours à des enregistrements de type hm-hm (c'est-à-dire que l'on omet les unités segmentales) qui substituent les mots. À continuation, nous introduisons des mots et des orations en danois avec des niveaux de difficulté croissante. Enfin, nous présentons la méthodologie à suivre pour inclure de nouvelles tâches à ce travail.

Mots-clé: Enseignement des langues. Prosodie. Laboratoire de langues. Danois.

Ya hace años que, en la enseñanza de idiomas, se viene enfocando en la importancia del aspecto comunicativo y la transmisión del dominio de las cuatro destrezas, es decir la comprensión escrita y auditiva así como la expresión oral y, también, escrita. Aquello de que "Mi sastre es rico" ha quedado atrás y ahora el alumno aprende cómo usar un registro apropiado en las diferentes situaciones de comunicación en las que se podrá ver envuelto. Estupendo, sin duda. Este hecho ha conllevado un considerable avance en la docencia de lenguas y ha conferido un aspecto pragmático muy necesario a la enseñanza de idiomas. Sin embargo, como el número de horas de clase normalmente no aumenta a pesar de la introducción de nuevas disciplinas docentes, cae por su propio peso que la implantación de nuevos aspectos en la enseñanza tiene que hacerse en detrimento de otros anteriores. Y en este contexto, durante los últimos años, la fonética muchas veces ha salido perdiendo. En otros momentos, sin embargo, fue al revés: es innegable que, en su día, la introducción de los laboratorios de idiomas en la enseñanza de idiomas significó un gran avance en la adquisición lingüística de los alumnos en el idioma objeto de estudio.

Es verdad que en algunas lenguas la parte fonética del idioma forma un capítulo relativamente sencillo de abarcar: con el aprendizaje y la práctica de unas cuantas reglas básicas de pronunciación el alumno llega a hacerse comprender verbalmente ante los nativos, al menos en el aspecto fónico. En el caso de la lengua danesa, sin embargo, este no es el caso. A pesar de la sencillez del sistema gramatical de este idioma nórdico, la comunicación de un extranjero con el nativo muchas veces es obstruida a causa de la complicada pronunciación de este idioma. Precisamente por esta razón ya se ha elaborado un amplio material pedagógico, especialmente de ejercicios del extenso sistema vocálico, para que el alumno en clase, en el Laboratorio de idiomas o en casa tenga la posibilidad de practicar la pronunciación de, por ejemplo la *æ*, la *ø* y la *å*.

En el caso de los suprasegmentales, no obstante, la situación resulta más complicada. Siempre es difícil tratar esta parte de las lenguas, muchas veces una persona ni siquiera es consciente de cómo maneja el acento hablado y la entonación en su propio idioma. Si además, tal como ocurre en el idioma danés, hay que acostumbrarse a que la duración de las vocales adquiere un significado crucial y a que la entonación, no sólo en las oraciones sino también en las palabras, comprende elementos necesarios para que la comunicación fluya, a que el acento de intensidad se distribuye a lo largo de la oración en grupos prosódicos y a que existe una especie de “hipo” que, por ejemplo, cambia el significado de *madre* en el de *asesinato*. Queda claro que aquí nos encontramos ante un tema que es necesario abarcar por muy impalpable que se presente a primera vista.

Aún hay otra dificultad: los fenómenos prosódicos se imponen desde el primer momento que se empieza a hablar un idioma, desde la primera palabra que se pronuncia. Mientras no se abarque reflexivamente esta vertiente del idioma es muy probable que los rasgos de la L1 se mantengan en los de la L2. Y por el anteriormente mencionado carácter inconsciente de los suprasegmentales, al estudiante muchas veces le resulta complicado más adelante erradicar los usos incorrectos de los rasgos prosódicos y adaptar los incorrectos.

Es, pues, deseable introducir la enseñanza y la práctica de los suprasegmentales en la fase inicial del estudio de los idiomas, pero resulta complicado conseguir que el alumno novel, aparte de pensar en los sonidos, el vocabulario y la estructura propios de la nueva lengua, también tenga la capacidad de detenerse en los rasgos prosódicos cuando está haciendo sus primeros intentos de hablar en el idioma que está aprendiendo.

Otro problema que se presenta al trabajar con los fenómenos prosódicos del habla es que éstos se entrelazan entre sí. Varios de ellos pueden estar presentes a la vez y, por ejemplo, en las palabras de más de una sílaba no es posible demostrar aisladamente la duración de la vocal en palabras. Es condición *sine qua non* que estarán presentes tanto la entonación, el acento prosódico y a veces incluso el *stod* al mismo tiempo.

1. LA IDEA

Durante uno de los múltiples cursos organizados por el Vicedecanato de Tecnologías aplicadas a la Filología de la UCM al que pertenecen los nuevos Laboratorios de Idiomas de la Facultad de Filología, se me ocurrió una idea con la que se podría producir un material docente para practicar los suprasegmentales. El Becario de apoyo técnico y docente presentó, entre otras cosas, el interesantísimo programa de análisis de fonética *Praat* (Boersma y Weenink, 2010) creado por dos profesores de la Universidad de Ámsterdam. Entre las múltiples posibilidades de uso que ofrece este programa de análisis espectrográfico hay una función que los autores denominan *hum*. A través de él, el habla introducida es convertida en una serie de *humes* o *hm-hmes*. Se prescinde, pues,

de los diferentes sonidos y vocablos mientras se conservan los rasgos suprasegmentales por lo que parece útil a nuestro propósito. Así, una oración como:

Viene mañana.

se convertiría en:

Hm-hm hm-hm-hm.

permitiendo que el alumno se fije en, por ejemplo, la entonación que se está empleando.

Después de varias pruebas, sin embargo, quedó claro que un uso extendido de la función *hum* de *Praat* se haría insoportable de escuchar y, menos aún, de imitar. Pero la idea estaba engendrada y decidí producir un material grabado directamente por el informante en *hm-hm*, para aislar la prosodia de lo segmentable. Plasmado en ejercicios podría suponer una herramienta útil para los alumnos que se estén iniciando en el estudio de la lengua danesa. Incluso antes de saber hablar en danés podrían practicar aquellos suprasegmentales que, tradicionalmente, más problemas de aprendizaje acarrear: la duración de las vocales, el *stød*, el acento de intensidad y la entonación, esta última tanto en las palabras como en las oraciones.

2. EL MATERIAL

Como base para una posterior grabación se elaboraron diferentes textos. En el caso de la duración y el *stød* este material estaba constituido por pares mínimos, es decir, que la única diferencia entre dos palabras consiste en que en una de ellas, por ejemplo, la vocal es larga y en la otra breve. En el segundo caso una de las palabras lleva *stød* y la otra no. Por lo demás, a pesar de una posible diferencia en la grafía, las palabras son homófonas.

El inventario de *la duración de la vocal*:

Breve	Larga
1. ville	hvile
2. hylde	hyle
3. vinde	vene
4. hælde	hæle
5. kilde	kile
6. kulde	kugle
7. minde	mene
8. sølle	søle
9. inde	ene
10. galde	gale

Y el del *stød*:

Sin <i>stød</i>	Con <i>stød</i>
1. guld	gul
2. (en) tiger	(en) tì'er
3. noget	nået
4. øre	øer
5. læsser	læser

Teóricamente el *stød* puede producirse tanto en vocal como en consonante. En el material empleado para la construcción del ejercicio sólo se han usado ejemplos con *stød* en la vocal.

El material para ensayar *el acento de intensidad y la entonación dentro de los límites de las palabras* danesas se seleccionó de un diccionario de frecuencia, procurando usar palabras de uso común. El inventario, en el que las palabras empleadas llevan de 2 a 5 sílabas, da lugar a que se refleje la particularidad de que, en el danés hablado en la parte oriental del país, la sílaba que sigue inmediatamente después de una sílaba acentuada se produce en un tono más alto que el anterior. En el danés occidental, sin embargo, encontramos el fenómeno inverso: la sílaba posterior a la acentuada se pronuncia en un tono más bajo. Las clases de palabras que en una oración danesa no marcada pueden llevar el acento hablado son varias. En el presente trabajo se emplean como muestra los sustantivos con un número creciente de sílabas:

1. kroner
2. tiden
3. eksempel
4. problemer
5. forbindelse
6. lejligheden
7. situation
8. telefonerne
9. offentligheden
10. bevægelserne

En lo que se refiere al material para practicar *la entonación en oraciones*, asimismo se compusieron textos cada vez más amplios. Sabiendo que, incluso para los alumnos que ya lleven tiempo estudiando danés, supone un reto pronunciar correctamente las oraciones extensas salvando todas sus características suprasegmentales, se incluyeron en el material oraciones de cierta envergadura. Así, el ejercicio aumenta en dificultad según va abarcando de 2 a 11 palabras de una y varias sílabas.

1. **Peter spiser**⁷⁸.
2. **Peter** spiser **is**.
3. Jens **Peter** spiser **is**.
4. **Peter** spiser **isen**.
5. Jens Peter **Jensen** spiser **isen**.
6. **Peter** spiser **ikke** isen med **ske**.
7. **Peter** spiser vist **is**.
8. Peter **Jensen** spiser vist med **ske**.
9. **Peter** spiser vist **isen** med **ske**.
10. Jens Peter **Jensen** spiser vist **ikke** med **ske**.
11. Jens **Peter** spiser vist **ikke is** med en **ske**.
12. Jens Peter **Jensen** spiser vist **isen** med en *teske*.
13. **Peter** spiser vist **ikke** isen med en *teske*.
14. **Peter** spiser vist chokoladeisen med en *teske*.
15. **Peter** spiser vist chokoladeis med en teske fra **Netto**.
16. Jens **Peter** spiser vist **isen** med en **plastic**teske fra **Netto**.
17. Peter **Jensen** spiser vist **ikke is** med en **plastic**teske fra **Netto**.
18. Peter **Jensen** spiser vist **ikke** chokoladeisen med en **plastic**teske fra **Netto**-butikken.
19. Jens Peter **Jensen** spiser vist chokoladeis med en **plastic**teske fra **Netto**-butikken.

3. LA GRABACIÓN

Esta parte del trabajo resultó muy complicada de realizar satisfactoriamente. Las dificultades eran triples, concernían tanto al equipo de grabación como al lugar donde realizar la misma y, además, a los informantes.

El equipo del que podía disponer personalmente no reunía las condiciones suficientes para conseguir una calidad satisfactoria. El Laboratorio de Idiomas tampoco tenía una grabadora portátil, pero tuve la suerte de poder hacer uso de la grabadora particular de uno de los técnicos de la Facultad.

Otra dificultad externa fue encontrar un lugar apto para efectuar la grabación. No existe ningún estudio propiamente dicho en la Facultad y, fuera al lugar que fuera para encontrar un sitio apropiado para llevar a cabo una grabación, siempre me encontraba con unos ruidos de fondo que hicieron imposible conseguir un resultado apto para el uso pedagógico del material. A la postre recurrí a hacer la grabación en mi propia casa en un lugar que, teóricamente, no debería constituir un lugar perfecto para esa actividad (el baño) pero que, aun así, permitió obtener una base sonora servible para el uso que se le iba a dar.

78. Las sílabas con acento principal aquí van marcadas en negrita. Se percibe el complejo sistema de acentuación de la lengua danesa, especialmente en lo que a sustantivos y verbos se refiere.

La última dificultad en lo que se refiere a la grabación de los textos sobre los que posteriormente se construiría el material pedagógico, residía en los mismos informantes. Como el resultado final del trabajo tenía que ser precisamente eso, pedagógico e instructivo y no de investigación de base, buscaba que la pronunciación, aparte de natural, fuera ilustrativa y concisa para indicar claramente lo que se deseaba mostrar. Una vez más el carácter “volátil” de los suprasegmentales causaron dificultades pero esta vez en la pronunciación de los fenómenos prosódicos por parte de los informantes. Inicialmente la intención fue realizar las grabaciones con hablantes tanto del este como del oeste de Dinamarca ya que uno de los rasgos suprasegmentales aquí representados, la entonación en las palabras, constituye la mayor expresión de la distinción entre los dialectos daneses tal como se manifiestan hoy en día. Sin embargo, todavía estoy en la fase de conseguir unas grabaciones válidas con informantes de Jutlandia. Recordando que los fenómenos prosódicos se superponen unos a otros, el provecho pedagógico de los ejercicios con palabras de más de una sílaba, por el momento, se encuentra, pues, restringido a ser usado por los alumnos cuyo profesor sea de la parte este del país o que deseen perfeccionar una pronunciación de esa misma zona.

4. EL TRATAMIENTO DE LO GRABADO

Con el uso del programa *Audacity* para la captación y la edición de audio, las grabaciones realizadas se convirtieron en una expresión visual de la cual se pudieron recortar las partes deseadas para, luego, recomponerlos e introducirlos en diferentes presentaciones de *Power Point*.

Para ilustrar cómo se manifiestan los textos orales cuando se les pasa por *Audacity*, a continuación mostraré el resultado del archivo en el que se ha juntado la grabación de los *hm-hmes* (figura 1) correspondientes a las palabras *inde-ene*, seguidas de la de esas mismas palabras. Se ve claramente la mayor duración de la primera vocal tanto en el segundo *hm-hm* como en la segunda palabra (correspondientes a *ene* que se pronuncia con la vocal larga):



Figura 1. Espectrograma de *inde-ene* generado con Audacity

De la misma forma se elaboraron archivos con grabaciones de palabras con y sin *stod* así como de palabras sueltas y oraciones para registrar el movimiento tonal en los grupos prosódicos que las forman. En todos los casos se registraron tanto las versiones en *hum* como las de palabra “natural”.

5. LA CREACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS EJERCICIOS

A partir de las grabaciones y su manifestación visual en *Audacity* el material se distribuyó en 2 o 3 niveles de dificultad diferentes para practicar cada fenómeno suprasegmental en los ejercicios. Los archivos de sonido se combinaron en juegos de diapositivas interactivas de *Power Point* interactivas, uno para cada palabra con su correspondiente versión *hum*, en los que el grado de dificultad va en aumento de la primera diapositiva a la última (figura 2). Cada nivel está representado por un color de fondo, azul o verde para el nivel básico (I), verde para el intermedio si existe (II) y rojo para el del nivel más alto (III).

En este caso usaremos como modelo los ejercicios para la práctica del movimiento tonal en las palabras sueltas:

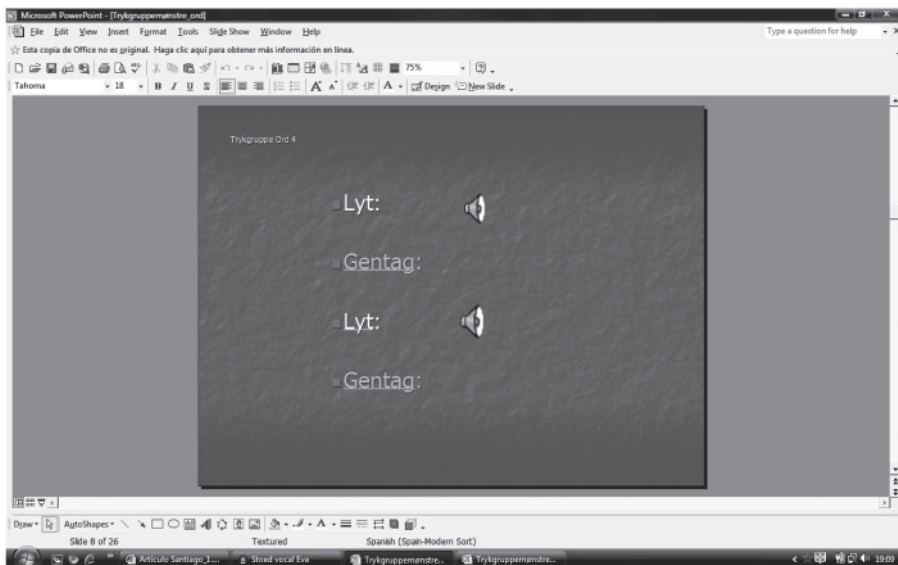


Figura 2. Ejercicios de prosodia, nivel I

Primero se indica que se escuche (*Lyt*). Al clicar sobre el altavoz se oye la versión *hum* de la palabra en cuestión. Se pide que el estudiante repita (*Gentag*) y a continuación que escuche otra vez. Cuando se pulsa el segundo altavoz se oye y posteriormente se podrá repetir la palabra natural correspondiente.

La idea es que el alumno que se está iniciando en el idioma danés debe trabajar exclusivamente en este primer nivel con las diferentes palabras. Sin embargo, si el que maneja los ejercicios ya tiene conocimientos previos del idioma, cuando considera haber practicado (escuchado y repetido) el tiempo suficiente, podrá pasar al siguiente nivel (figura 3).

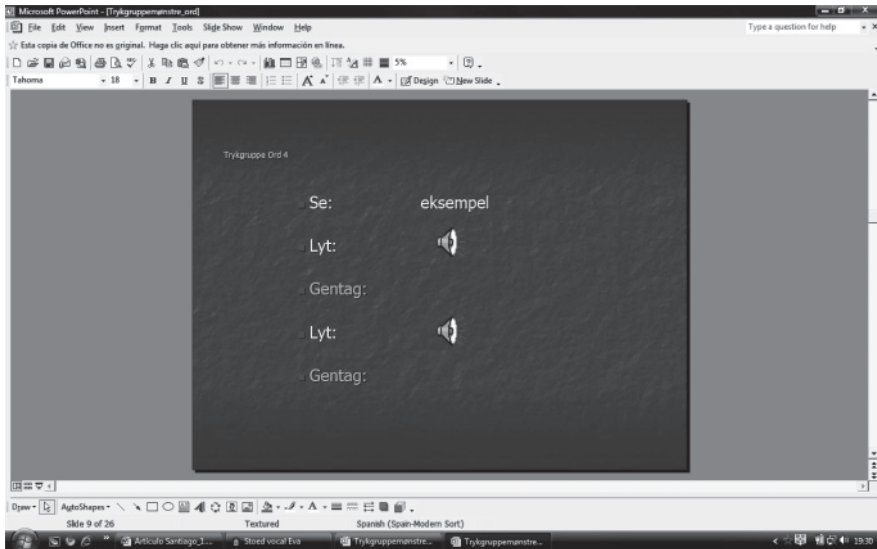


Figura 3. Ejercicios de prosodia, nivel 2

Una vez más se podrá escuchar tanto la versión *hum* como la verdadera palabra según el altavoz que se active. La diferencia aquí consta en que el alumno, al mismo tiempo que escucha y repite, puede ver (*Se*) la palabra escrita. En las pruebas de los ejercicios realizados con alumnos de danés, varios de ellos pensaban que les ayudaba a ver la palabra, pero, para conseguir lo que se pretende: creo que, en una primera fase, sin ningún conocimiento de danés, es preferible que solamente se trabaje con la parte sonora de los ejercicios para, así, agudizar el oído a los fenómenos fónicos que se trabajan.

En los ejercicios para practicar el *stød* se manejan tres niveles (figura 4):

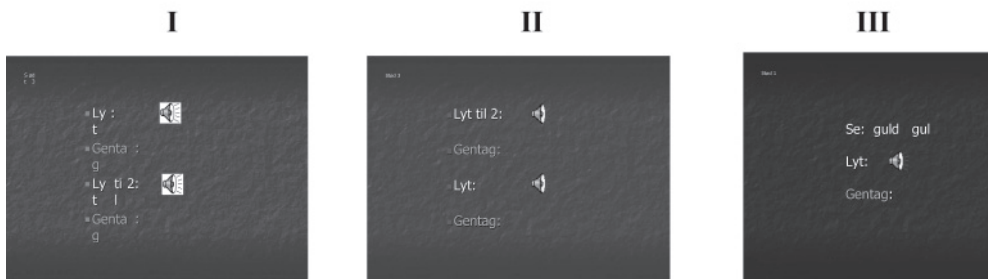


Figura 4. Práctica del *stød*

En el primero (I), se empieza activando la versión *hum* de la palabra que se practica y después, en el segundo icono de altavoz, el *hum* seguido directamente por la palabra en sí

(*Lyt til 2*). En el segundo nivel (II), también destinado a los que todavía no sepan danés, se repite la grabación doble y en el segundo altavoz se escucha, para luego repetirla, sólo la palabra en sí. En el tercer y último nivel (III), se añade la grafía a la grabación del sonido de la palabra.

Finalmente y de forma parecida se trabaja en dos niveles con los *bumes* y las oraciones cada vez más extensas para practicar la entonación y la división de la misma en grupos prosódicos.

CONCLUSIONES

Después de haber usado los ejercicios con alumnos en varios estados del aprendizaje de danés, no me cabe duda de que los ejercicios elaborados constituyen una herramienta muy útil para (intentar) perfeccionar la producción de los suprasegmentales. Después de vencer la inicial vergüenza que para la mayoría suponía articular los *bm-bmes*, los alumnos, tanto los que se acababan de iniciar en el estudio como los más experimentados, quedaron sorprendidos de sus logros. Por ejemplo, parecía poco probable que un principiante fuera capaz de reproducir las oraciones más extensas. Sin embargo, en la versión *hum*, con un poco de entrenamiento, los alumnos del nivel básico conseguían reproducir correctamente hasta las oraciones muy largas. ¿Quizás porque la versión *hum* en cierto sentido es comparable a una melodía que se pueda cantar/tatarear? De la misma forma quedaba evidente para todas las partes implicadas que los alumnos iniciados obtuvieron unos resultados marcadamente mejores en el *output* final después de practicar con la versión *hum*.

También era un hecho que los alumnos se divertían y que los ejercicios les evocaba un espíritu deportivo ante un trabajo que, a primera vista, les parecía imposible de realizar. Es probable que tanto el medio elegido para llevar a cabo los ejercicios como el novedoso carácter que tienen, contribuyan al resultado positivo obtenido.

Por el momento los ejercicios se han usado en el laboratorio de idiomas y en clase, es decir, ... en compañía de un profesor. Para ampliar el ejercicio de la primera y necesaria fase del aprendizaje, la de la identificación, sería interesante incluir en el material unos ejercicios de identificación directa sobre las materias estudiadas. Así, el alumno por su cuenta podría comprobar hasta qué punto ha llegado a distinguir el fenómeno estudiado. Se diseñaría, pues, un dispositivo que automáticamente indique si la opción elegida por el alumno (vocal larga/breve o palabra con o sin *stød*) es la correcta.

Ya mencioné que la parte del material que se refiere a la entonación y la acentuación en palabras de más de una sílaba y en las oraciones, sólo es plenamente apto para los alumnos que estudian el idioma danés tal como se manifiesta en el este del país. La ampliación del inventario sonoro con unas grabaciones realizadas por daneses de habla “jutlandesa”, oriental, aumentará la utilidad del material dado que, así, los mismos ejercicios podrán ser usados por los alumnos cuyo profesor y dialecto danés estudiado sean de la parte oeste del país.

AGRADECIMIENTOS

Sin los muchos conocimientos tan generosamente compartidos por el equipo de Informática de la Facultad de Filología, en este concreto caso especialmente los de Alfredo Poves, no hubiera podido realizar este trabajo ni elaborar el material docente presente. He aquí un valioso ejemplo de la importancia de la sinergia: reuniendo el esfuerzo de varios se ha conseguido un producto final novedoso y, ojalá, útil para que los alumnos mejoren en su dominio de un aspecto fonético de la lengua danesa que, normalmente, es muy difícil de conseguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGENHOLTZ, H. (1992): *Dansk frekvensordbog*. Copenhagen: Ed. G.E.C. Gads Forlag.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. (2010): *Praat. Doing Phonetics by Computer*. www.praat.org, versión 5.1.27.

GRØNNUM, N. (1998): *Fonetik og fonologi. Almen og dansk*. Copenhagen: Ed. Akademisk Forlag.

GRØNNUM, N. (2005): *Fonetik & fonologi*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 3ª ed.

LAHOZ, J. M. (2008): *Audio en Campus virtual: la enseñanza de la Fonética y la comprensión auditiva*. En *IV Jornada Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual (Resultados)*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 63-69.

CHAUME VARELA, F. (2002): “Nuevas líneas de investigación en la traducción audiovisual” en Bravo, J. M. (ed.) *Nuevas perspectivas de los estudios de traducción*, Valladolid, Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

DÍAZ CINTAS, J. (1999): *Teoría y práctica de la subtítulos*, Barcelona, Ariel, 2003. Véase también AGOST, R., *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona, Ariel.

GUBERN, R. (2001): “Infidelidades” 83-89 en Miguel Duro (coord) *La traducción para el doblaje y la subtítulos*, Madrid, Cátedra.

LEVIN, S. J. (1991): *The subversive scribe: translating Latin American fiction*. Saint Paul, Minn.: Graywolf Press.

RODRÍGUEZ ESPINOSA, M. (2001): “Subtitulado y doblaje como procesos de domesticación cultural” 103-117 en Miguel Duro (coord). *La traducción para el doblaje y la subtítulos*, Barcelona Cátedra.

Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras

JOSÉ MARÍA LAHOZ
I.U.I. Ortega y Gasset, UCM

RESUMEN: El Laboratorio de idiomas representa un lugar idóneo no sólo para la puesta en práctica de nuestra actividad docente, sino también para la investigación de nuevos y más eficaces métodos de enseñanza. En este artículo presento una nueva metodología de corrección fonética en la enseñanza de segundas lenguas, y ejemplos encaminados a la corrección del acento léxico en español como lengua extranjera. La sordera fonológica dificulta la percepción (y, por tanto, la producción) cuando el alumno escucha un modelo nativo. Sin embargo, el problema desaparece si se toma como modelo la propia voz del alumno, a la que se manipulan ciertas claves acústicas (F0 y duración) por medio de un ordenador y el programa gratuito Praat. Además, el método presentado aquí supone una manera eficiente de conseguir que los alumnos aprendan a reproducir una de las claves secundarias del acento en español, como es el retraso del pico tonal.

Palabras clave: Enseñanza de segundas lenguas. Español para extranjeros. Fonética. Laboratorio de idiomas. Acento léxico. Claves acústicas.

ABSTRACT. The language lab is a perfect setting not only for our teaching activity, but also to conduct research about new and more effective teaching methods. In this paper I present a new methodology of phonetic correction in second language teaching, and I offer some examples aimed at the correction of lexical stress in Spanish as a foreign language. Phonological deafness renders perception (and hence production) difficult when the student listens to a native model. However, this problem can be solved if we take the student's own voice as the model, after manipulating certain acoustic cues (F0 and duration) by means of a computer and the free software Praat. Moreover, the method that I present here is an efficient way to achieve the goal that our students learn to reproduce one of the secondary acoustic cues of stress in Spanish, namely the F0 peak delay.

Keywords: Second Language Teaching. Spanish as a Foreign Language. Phonetics. Language Lab. Lexical stress. Acoustic cues.

RÉSUMÉ: Le laboratoire de langues constitue un cadre idéal, non seulement pour l'enseignement lui-même, mais aussi pour le développement de recherches concernant

des nouvelles méthodes d'enseignement plus efficaces. Dans cet article je présent une nouvelle méthode de correction phonétique appliquée à l'enseignement de langues secondes, en utilisant des exemples qui concernent la correction de l'accent lexical en espagnol comme langue étrangère. La surdité phonologique rend la perception (et donc la production) difficiles quand l'élève écoute un modèle natif. Cependant, le problème disparaît si l'on prend comme modèle la voix de l'élève, dont on manipule certaines clés acoustiques (F0 et durée)   l'aide d'un ordinateur et du logiciel gratuit Praat. En outre, la méthode que je présente ici est une méthode efficace pour apprendre aux élèves à reproduire correctement une des clés secondaires de l'accent en espagnol, à savoir le décalage du pic tonal.

Mots-clé: Enseignement de langues secondes. Espagnol comme langue étrangère. Phonétique. Laboratoire de langues. Accent lexical. Clés acoustiques.

1. EL LABORATORIO, LUGAR DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

El Laboratorio de idiomas multimedia de la Universidad Complutense de Madrid ofrece una gran variedad de recursos de apoyo a la docencia de idiomas, así como a la enseñanza de las Filologías y la Ling stica. Sus infraestructuras posibilitan el trabajo colaborativo, gracias a un sencillo sistema de intercambio de materiales entre profesor y alumnos, o a la posibilidad de que, en un momento dado, todos los estudiantes puedan seguir desde sus propias pantallas lo que está ocurriendo en el ordenador del profesor, o incluso de otro compañero, que se toma como modelo para ejemplificar una explicación. Por otro lado, el uso del Laboratorio favorece una enseñanza más personalizada en función de las necesidades de cada alumno, puesto que el profesor puede enviar distintos materiales y tareas a cada uno por medio del sistema de canales de difusión, y además siempre puede monitorizar el trabajo personal de los estudiantes o intervenir remotamente en el ordenador de uno de ellos para ayudarle con alguna explicación. A estas características se añade el hecho de que, por un lado, permite la difusión de recursos analógicos, de modo que se pueden aprovechar materiales antiguos de calidad; por otro lado, también incorpora la tecnología digital, lo cual permite la utilización de diversas herramientas informáticas y programas especializados que sirven de apoyo a la docencia.

Ahora bien, el Laboratorio no sólo supone un buen entorno para el desarrollo de la actividad docente, sino que también es un lugar idóneo para llevar a cabo tareas de investigación. Indudablemente, el Laboratorio nos brinda tanto las herramientas como las situaciones para adquirir y analizar datos de habla, o para realizar experimentos de producción y de percepción. Por supuesto, esto es posible fuera de las horas de clase, con los voluntarios que participen en nuestras investigaciones. Pero, obviamente, también se extiende al ámbito de la clase, que proporciona unas circunstancias óptimas para el estudio de las lenguas en acción, en situación comunicativa. Y lo que es más importante, en la clase podemos no sólo enseñar, sino también investigar nuevas y más eficientes formas de enseñar.

En este trabajo presentaré algunos problemas que plantea la enseñanza del acento léxico en español como lengua extranjera, y propondré una nueva metodología docente que he desarrollado durante mis años de enseñanza e investigación en el Laboratorio.

2. LA POSICIÓN DEL ACENTO

A menudo, en la enseñanza del español a extranjeros, las explicaciones en torno al acento se limitan a dar una serie de reglas para saber cuándo una palabra es aguda, llana o esdrújula.

Normalmente los alumnos aprenden a deducir, según la ortografía de la palabra, cuál es la posición del acento, en función de dónde aparezca la tilde o, si no aparece, de cuál sea el último fonema de la palabra. Así, supuestamente, aprenden a pronunciar correctamente cuando leen. Y además esto les da autonomía en el aprendizaje de vocabulario, buscando en el diccionario. En última instancia, deben memorizar la posición de la sílaba tónica para incorporar esa palabra a su uso de la lengua, sobre todo en las destrezas orales, donde no vuelven a tener apoyo de la ortografía.

Algunos autores (por ejemplo, Rico, en prensa) sostienen que ese trabajo de memoria se puede aligerar considerablemente (aunque no del todo), pues existen formas de enseñar a los estudiantes de español a predecir la posición del acento sin conocer su forma ortográfica, simplemente a partir de cierta información morfológica y la secuencia de fonemas que componen la palabra. En la categoría de los verbos hay reglas precisas que permiten identificar la sílaba tónica en función del tipo de forma verbal de que se trate. Por otro lado, en categorías como el sustantivo, el adjetivo o el adverbio, existe una fuerte tendencia a que las palabras sean llanas si acaban en vocal, y agudas si acaban en consonante. Según Rico, sólo un diez por ciento del vocabulario, aproximadamente, supone una excepción a esta generalización, y es ahí donde se dependería exclusivamente de la memoria.

Ahora bien, el hecho de que un alumno conozca desde un punto de vista teórico dónde recae el acento léxico no significa que, cuando participe en una conversación con un hablante nativo de español, sepa percibir las diferencias, ni mucho menos que sepa pronunciarlas adecuadamente.

El objetivo de este artículo consiste en proponer una metodología eficaz para enseñar a los alumnos a controlar las claves acústicas necesarias para la percepción y la producción del acento.

3. CLAVES ACÚSTICAS DEL ACENTO LÉXICO EN ESPAÑOL

La realización fonética del acento implica el control de hasta tres claves acústicas: frecuencia fundamental (F0)⁷⁹, duración e intensidad. Puesto que el acento implica un *contraste*

79. Esto es, el tono más grave o más agudo de la voz, que depende de la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales.

entre una sílaba (acentuada) y otras (no acentuadas), la presencia del acento se marcará mediante un realce de una o más de esas claves acústicas, es decir, con un aumento de la F0⁸⁰, de la duración, o de la intensidad.

En español, contrariamente a la visión tradicional, muchos investigadores han puesto ya de manifiesto que el principal correlato acústico del acento no es la intensidad sino la F0 (cf. Alcoba y Murillo, 1998; Bolinger y Hodapp, 1961; Cutler 2005; Llisterri *et al.* 2003b). Por otro lado, la F0 es condición necesaria pero no suficiente, sino que debe ir acompañada de, al menos, otra de las dos claves, preferentemente la duración.

Otro aspecto importante en la caracterización del acento en español es la tendencia al retraso del pico tonal. Esto quiere decir que ese máximo local en la F0 normalmente no coincide con la sílaba supuestamente tónica desde un punto de vista léxico, sino que la F0 empieza a subir en la sílaba tónica, pero el pico aparece desplazado una o incluso dos sílabas a la derecha. El desplazamiento se bloquea, sin embargo, cuando la palabra en cuestión va seguida de pausa, o cuando existe una frontera sintáctica fuerte, como la que se produce entre el SN-Sujeto y el SV-Predicado (cf. Llisterri *et al.* 1995 para más detalles).

Por otro lado, Llisterri *et al.* (2003a) señalan que el pico tonal no suele sufrir retraso en la pronunciación de palabras aisladas. Por este motivo, si queremos favorecer que los alumnos aprendan a reproducir las características del acento tal y como se dan en el habla espontánea, debemos evitar plantear los ejercicios de acento con palabras sueltas, sino que éstas deben aparecer en un contexto oracional.

4. EL CONCEPTO DE SORDERA FONOLÓGICA

Ahora bien, para que el alumno entienda en qué consisten esas claves acústicas, primero debe ser capaz de percibir las correctamente. Llegados a este punto, conviene, pues, introducir el concepto de sordera fonológica (cf. Renard 1971, 2002).

Cuando escuchamos una lengua extranjera, estamos condicionados (y, en ese sentido, limitados) por las expectativas que nos impone nuestra propia lengua. Pondré un ejemplo que no se refiere al acento porque creo que es más sencillo de comprender. La /p/ del inglés se pronuncia seguida de aspiración en la mayoría de contextos en esa lengua: [p^h]. Sin embargo, para un hablante nativo de español, la presencia de aspiración no es un rasgo esperable. De alguna manera, al no considerar la posibilidad, pasamos por alto ese rasgo cuando oímos una [p^h] inglesa, y la interpretamos directamente como una [p] (/p/) española. En consecuencia, cuando debamos reproducir ese sonido, también pronunciaremos [p] en lugar de [p^h]. Por supuesto, este problema fonético acarrea a menudo también una falta de distinción fonológica. Mientras que el oyente español que percibe [p] sigue pensando en una /p/, cuando él pronuncie [p] corre un riesgo de que un oyente inglés entienda /b/, porque las características fonéticas de la /b/ inglesa son bastante parecidas a las de la /p/ española.

80. Para Bolinger y Hodapp (1961), en determinadas circunstancias, el contraste se logra precisamente al contrario, es decir con un acusado descenso.

El concepto de sordera fonológica se refiere, pues, a la dificultad (o imposibilidad virtual) de reconocer una diferencia fonética cuando ésta se basa en una distinción acústica que, para la lengua nativa del oyente, no es relevante. La falta de distinción, además, implica que esa persona no sabrá reproducir esa diferencia.

Como consecuencia práctica para los profesores de lenguas, todo esto implica que *para poder enseñar a pronunciar, primero tenemos que enseñar a percibir*.

Uno de los trabajos más habituales en los Laboratorios de idiomas consiste en que los alumnos escuchen una serie de grabaciones con pronunciaciones nativas, para que las imiten. A primera vista puede parecer que este tipo de actividades están centradas en la percepción y favorecen un entrenamiento auditivo. Sin embargo, este planteamiento no tiene en cuenta la sordera fonológica de la que los alumnos son víctimas. Si no son capaces de oír la diferencia entre el modelo y lo que ellos mismos pronuncian, eso significa que tampoco pueden autocorregirse.

Del mismo modo, y por llevarlo un poco al lado cómico⁸¹, no tiene mucha lógica insistir a un francés: –A ver, repite: librería. –Librería. –No, se dice: librería. –Librería. –Librería. –Librería. Podríamos seguir así hasta aburrirnos, o lo que es peor, hasta que los estudiantes se aburran.

5. AYUDA A LA AUTOPERCEPCIÓN MEDIANTE LA MANIPULACIÓN DE CLAVES ACÚSTICAS CON ORDENADOR

Como hemos observado, la sordera fonológica implica que los alumnos asimilan lo que oyen a sus propios esquemas (los que le impone su lengua materna). En este apartado voy a proponer una técnica de corrección fonética cuyo fundamento es partir de los propios esquemas del alumno para desmontárselos. Concretamente, partiremos de una grabación de la propia voz del alumno, y usaremos el programa de ordenador gratuito *Praat* (Boersma y Weenink 2009, descargable en <http://www.praat.org>) para manipular las claves acústicas oportunas de modo que el resultado se parezca a lo que el alumno *debería haber pronunciado*. Entonces, reproduciremos el nuevo sonido para que el alumno lo escuche. Mientras que, como comentábamos en el apartado anterior, la sordera actúa cuando el modelo presentado es una voz ajena (ya sea la del profesor o cualquier otra), al oír su propia voz el alumno entiende en qué consisten las claves acústicas que le queremos enseñar, y es capaz de repetir las adecuadamente.

Esta técnica es la más eficiente que he encontrado, puesto que permite obtener muy buenos resultados, y además de manera muy rápida. De hecho, tras la autoescucha, la repetición inmediata comporta el éxito casi seguro. El efecto puede irse esfumando con el paso del tiempo las primeras veces, pero una repetición de este ejercicio cada cierto tiempo contribuye a fijar la adquisición de manera permanente.

81. El anuncio de *Pepsi* de 2010 protagonizado por el futbolista Fernando Torres también es una ilustración magnífica, en tono cómico, del fenómeno de sordera fonológica: <http://www.youtube.com/watch?v=5LzJRbvTJu0>.

En otro trabajo (Lahoz, en prensa) he presentado una manera de aplicar este método para corregir otros aspectos de la prosodia, como la entonación y el tempo. La investigación que propongo hoy aquí supone una extensión lógica de aquella, puesto que, al enseñar el acento, simplemente tendremos que manipular de manera simultánea la F0 (como en la entonación) y la duración (como en el tempo). Además, ambas se pueden manipular desde la misma interfaz de *Praat*, lo que hace que el proceso sea más cómodo.

En el próximo apartado explico los detalles técnicos del manejo de *Praat* para proceder a dichas manipulaciones.

6. USO DE PRAAT EN LA MANIPULACIÓN DE F0 Y DURACIÓN

Para realizar el ejercicio propuesto, lógicamente, primero tenemos que grabar la voz de nuestro alumno. Una ventaja de trabajar en el Laboratorio de idiomas es que cada alumno puede grabarse, desde su propio puesto, pronunciando la frase o frases que le proponemos como ejercicio. Estas frases pueden ser distintas de un estudiante a otro, atendiendo a las dificultades que le plantea la interferencia con su lengua materna. La grabación se puede realizar con cualquiera de los programas instalados en el Laboratorio, como por ejemplo *Audacity* o *Praat*. Si lo hace en *Praat*, el alumno deberá ir al menú *New > Record mono sound*. Aparecerá una grabadora típica (con las instrucciones *record, stop, play*, etc.). Al terminar de grabar, le dará al botón *Save to list & close*. Aparecerá el sonido en la lista de objetos, a la izquierda. A continuación, el alumno deberá guardar ese sonido en el disco duro (*Write > Write to WAV file...*), elegir la ubicación donde desea guardarlo y un nombre para el archivo, y añadir a mano la extensión *.wav*. Ahora puede transmitir el archivo al ordenador del profesor a través de la red interna del Laboratorio y nosotros podremos realizar las manipulaciones pertinentes.

Cuando recibamos el archivo del alumno, lo guardamos en algún lugar de nuestro disco duro, y lo abrimos en *Praat* (*Read > Read from file...*). Se cargará en la lista de objetos a la izquierda. A la derecha hay una columna con una serie de botones: le damos a *To manipulation*. En general, podemos aceptar los valores por defecto. Si queremos ser más cuidadosos y obtener mejor resolución, conviene cambiar el valor *Minimum pitch* en cada caso según se trate de un alumno (75) o una alumna (100). Damos a *OK*. En la lista aparece un nuevo elemento *Manipulation*. Le damos al botón *Edit*. Nos aparece una gráfica con tres partes. Arriba del todo se encuentra la onda del sonido; en medio, un panel con la curva de la entonación; y abajo, otro panel para la duración, que de momento está vacío (pone *no duration points*).

En primer lugar vamos a simplificar la vista de la curva de la entonación, para quedarnos tan sólo con los puntos relevantes de cambios de trayectoria: lo podemos hacer con el menú *Pitch > Stylize pitch (2st)*. Ahora podemos realizar varios tipos de manipulaciones, según sea necesario. Podemos añadir o quitar puntos en la posición del cursor, con las opciones correspondientes en el menú *Pitch* (a saber, *Add pitch point at cursor*, *Remove pitch point*). También podemos pinchar en uno de los puntos y desplazarlo con el ratón a otra posición. En el trasfondo siempre queda la gráfica original, en gris pálido, que sirve como referencia.

Así podemos modificar la curva de F0 del alumno. Se trata de que, sin modificar en exceso la línea general de entonación de la frase, introduzcamos modificaciones en el nivel de la palabra para asegurarnos de que las sílabas tónicas vayan emparejadas con un pico tonal. Teniendo en cuenta la regla de desplazamiento del pico (siempre que sea pertinente su aplicación), pondremos un punto de anclaje en el inicio de la vocal acentuada, y ahí iniciaremos un ascenso, hasta llegar a un pico en la sílaba siguiente (que marcaremos con otro punto), y de nuevo descenderemos.

Después procederemos al panel de la duración. Existe una línea punteada que sirve de referencia (es decir, los puntos situados encima de esa línea significan que la duración es igual que la original). Si introducimos un punto de duración (con el menú *Dur > Add duration point at cursor*) más alto que la línea de referencia, quiere decir que durará más, y por debajo de la línea de referencia lo que hará será acortar la duración del original.

Lo que queremos es aumentar la duración de la sílaba tónica y reducir la de aquella sílaba que el alumno ha pronunciado erróneamente como tónica. Para ello, “rodearemos” cada una de esas sílabas con puntos sobre la línea de referencia, y dentro de ese segmento añadiremos otros dos puntos, en posición alta o baja, en función de la manipulación requerida en cada caso. Todo esto se entenderá mejor si se observa la figura 1.

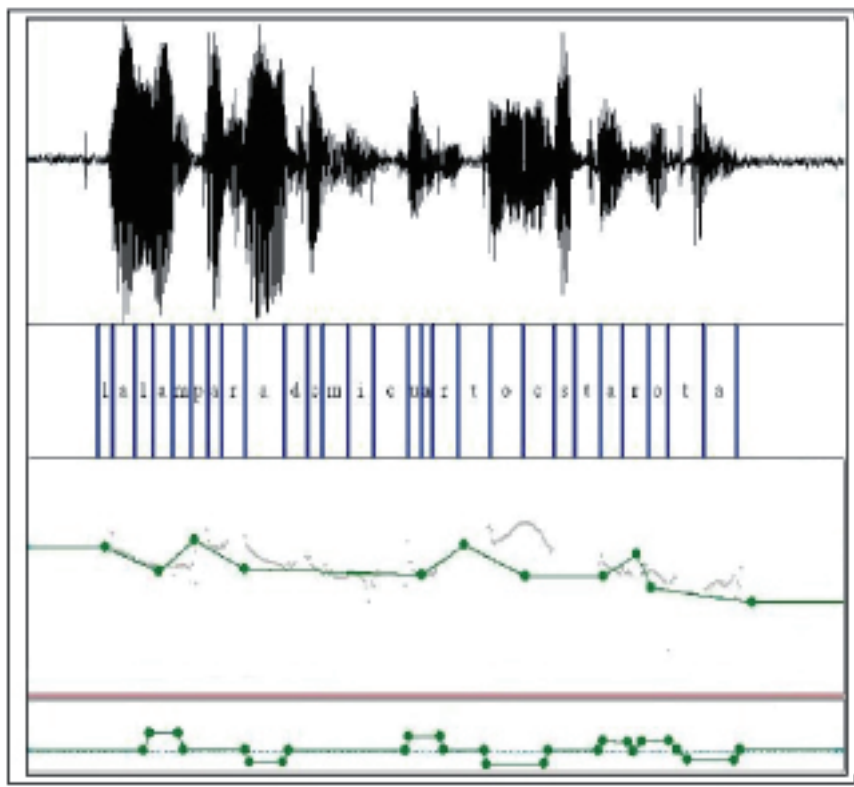


Figura 1. Ejemplo de manipulación de F0 y duración con Praat

En el montaje de la figura he añadido un panel intermedio con la transcripción correspondiente, por facilitar la lectura. Nótese, sin embargo, que ese panel no aparece originalmente en *Praat*, de modo que el usuario debe ser capaz de interpretar la onda del sonido para decidir dónde debe colocar los puntos.

La figura 1 corresponde a la corrección de la frase “La lámpara de mi cuarto está rota” dicha por alguien con una fuerte pronunciación francesa.

Una vez realizadas todas las manipulaciones, podemos reproducir el resultado directamente desde esta interfaz si le damos a la barra que hay debajo de todo esto en *Praat*. Sin embargo, es mejor que guardemos el sonido en el disco duro y se lo volvamos a enviar al alumno a través del sistema que proporciona el Laboratorio. Para ello, debemos volver a la ventana de *Objetos* y, con el objeto de manipulación seleccionado, darle al botón *Get resynthesis (overlap-add)*. Aparecerá un nuevo objeto de tipo audio al final de la lista de objetos, que corresponde al resultado de la manipulación. Entonces lo podemos guardar en nuestro disco local con el comando *Write > Write to WAV file...*, y ya entonces mandárselo al alumno. Cuando el alumno escuche su propia voz manipulada, será capaz de percibir las modificaciones necesarias y podrá reproducir las características acústicas del acento de una forma mucho más adecuada. Además, como podrá guardárselo en su memoria USB, puede llevarse sus grabaciones a casa, para seguir practicando y afianzar el efecto a largo plazo, como he mencionado anteriormente. Por otro lado, al llevar un registro de todos esos materiales, el alumno es más consciente de su progreso, y eso lo motiva en el proceso de aprendizaje.

Otra ventaja del trabajo en el Laboratorio es que podemos hacer que el alumno vea en su pantalla, en tiempo real, las modificaciones que estamos efectuando sobre su grabación. Al tener acceso a imágenes como la de la figura 1, el estudiante cuenta con un apoyo (*feedback*) visual que facilita la comprensión de la ubicación y altura relativa de los distintos picos tonales, así como de las duraciones silábicas.

Este tipo de ejercicios, por supuesto, suponen un trabajo bastante personalizado con cada alumno. Sin embargo, aunque pueda parecer que se pierde mucho tiempo, la práctica hará que realicemos las manipulaciones de manera bastante rápida y, por otro lado, la eficiencia del método, a mi juicio, lo merece.

CONCLUSIONES

En la enseñanza del español a extranjeros, el tema del acento léxico se ha enfocado, normalmente, hacia el estudio de una serie de reglas que permitan saber la ubicación teórica (fonológica) del acento en cada palabra. Sin embargo, este conocimiento no implica que el alumno sea capaz de percibir, ni de pronunciar, las realizaciones fonéticas asociadas, en términos de claves acústicas.

Para corregir los problemas derivados de la interferencia de la lengua materna, y así salvar el escollo de la llamada *sordera fonológica*, he propuesto una metodología que consiste en partir siempre de una grabación del alumno, y sobre ella manipular las claves acústicas necesarias (F0 y duración). El resultado se propone como modelo al alumno,

quien, después de escuchar su propia voz manipulada, inmediatamente percibe la diferencia y la reproduce adecuadamente.

El Laboratorio de idiomas pone a nuestra disposición un entorno muy adecuado para realizar este tipo de correcciones, gracias a la instalación de las herramientas informáticas que utilizamos para la manipulación (*Praat*), pero también en la medida en que permite que el profesor y los alumnos intercambien de manera eficaz materiales de diversa naturaleza: grabaciones de audio, apoyos visuales, etc. Por último, el Laboratorio no sólo brinda la posibilidad de llevar a la práctica una serie de metodologías más modernas, sino que, precisamente, supone un enclave y situación ideales para poner a prueba nuevas ideas y así comprobar la validez y eficacia de nuevos métodos de enseñanza de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOBA, S.; MURILLO, J. (1998): “Intonation in Spanish”, en Hirst, D. y Di Cristo, A. (eds.): *Intonation systems. A survey of twenty languages*. Cambridge: CUP, 152-166.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. (2009): *Praat: doing phonetics by computer* [programa informático]. Versión 5.1.17. [Consulta: 29-09-2009, en <http://www.praat.org/>].

BOLINGER, D. L.; HODAPP, M. (1961): “Acento melódico. Acento de intensidad”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* 13, 33-48.

CUTLER, A. (2005): “Lexical stress”, en Pisoni, D. B. y Remez, R. E. (eds.): *The handbook of speech perception*. Oxford: Blackwell, 264-289.

LAHOZ, J. M. (en prensa): “La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo”, en Gil Fernández, J. (ed.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.

LLISTERRI, J. *et al.* (1995): “Factors affecting F0 peak displacement in Spanish”, en *Eurospeech 95. Proceedings of the 4th European Conference on Speech Communication and Technology*, 2061-2064.

LLISTERRI, J. *et al.* (2003a): “Algunas cuestiones en torno al desplazamiento acentual en español”, en Herrera, Z. y Martín Butragueño, P. (eds.): *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas*. México: Colegio de México, 163-185.

LLISTERRI, J. *et al.* (2003b): “The perception of lexical stress in Spanish”, en Solé, M. J., Recasens, D. y Romero, J. (eds.): *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences. Barcelona, 3-9 August 2003*. 2023-2026.

RENARD, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.

RENARD, R. (ed.) (2002): *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles: De Boeck Université.

RICO, J. (en prensa): “El acento y la sílaba”. Gil Fernández, J. (ed.): *Aproximación a la enseñanza de la fonética*. Madrid: Edinumen.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS [Fecha de consulta: 11/04/2010]

<http://www.youtube.com/watch?v=5LzJRbvTJu0>

Formación e iniciación de los profesores en los nuevos Laboratorios de idiomas

ALFREDO POVES LUELMO

Servicio de Medios Audiovisuales y Laboratorios de idiomas,
Facultad de Filología, UCM

RESUMEN: Este capítulo es una reflexión sobre la iniciación al uso de los Laboratorios de idiomas para docentes, doctorandos y estudiantes de Máster en Formación de Profesorado, a raíz de la realización de cursos de formación durante el año académico 2009- 2010 en la Facultad de Filología (Universidad Complutense de Madrid). En dichos cursos, la enseñanza se centró en el manejo del sistema informático de gestión del Laboratorio, en particular con el programa *Optimas*, así como en el aprovechamiento de una serie de herramientas para las clases de Lengua. La formación llevada a cabo durante este periodo ha permitido extraer una serie de conclusiones de suma utilidad para mejorar los contenidos de futuros talleres, porque se ha tenido en cuenta la opinión de los asistentes a través de puestas en común y encuestas. De esta forma se pretende conseguir una optimización de los recursos y una mejora en la calidad de la enseñanza impartida en los Laboratorios.

Palabras clave: Laboratorio de idiomas. Enseñanza de lenguas, Formación de profesores, Didáctica.

ABSTRACT: This chapter is a reflection on the initiation to the use of language labs for teachers and students of the Master in Education following the experience gained from training workshops during the academic year 2009 - 2010 in the Faculty of Philology at the Universidad Complutense Madrid. These workshops focused on the use of the computerized management system of the Laboratory, specially *Optimas* software as well as on the use of a set of tools for language classes. The training carried out during this period has allowed drawing a number of very useful conclusions to improve the content of future workshops, as the views of the participants have been taken into account by means of the sharing of ideas and surveys. This should lead to an optimization of resources and an improvement in the quality of laboratory-teaching.

Keywords: Language Lab, Language Teaching, Teacher Training

RÉSUMÉ: Réflexion sur l'initiation à l'utilisation des Laboratoires de Langues pour enseignants et étudiants de Master de formation du professorat à partir de l'expérience apportée par la réalisation d'ateliers de formation pendant l'année

académique 2009-2010 à la Faculté de Philologie de l'Université Complutense de Madrid. Lors de ces ateliers, l'enseignement a été centré sur le maniement du système informatique de gestion du Laboratoire, *Optimas*, de même que l'exploitation d'une série d'outils pour les classes de langue. La formation réalisée pendant cette période a permis de tirer une série de conclusions de grande utilité pour améliorer les contenus de futurs ateliers car l'opinion des participants a été prise en compte grâce à des mises en commun et à des enquêtes. Il s'agit, de la sorte, d'optimiser les ressources et d'améliorer la qualité de l'enseignement en Laboratoires.

Mots-clé: Laboratoires de langues. Enseignement de langues. Formation de professeurs, Didactique

INTRODUCCIÓN

El uso de Laboratorios de idiomas como herramienta complementaria en la enseñanza de las lenguas tiene una larga tradición en la Facultad de Filología de Universidad Complutense de Madrid⁸². Sin embargo, en los últimos dos años se ha llevado a cabo una transformación radical en la tecnología que emplean estos Laboratorios con la llegada de los llamados Laboratorios digitales de tercera generación⁸³. Un cambio que vuelve a poner a la Facultad de Filología en la vanguardia del empleo de TICs en la enseñanza de idiomas, pues aporta nuevos espacios docentes en los que poder combinar cualquier recurso multimedia con herramientas informáticas (internet a la cabeza) y con las funciones ,tradicionales' de los antiguos Laboratorios. Este cambio, tanto en la tecnología como en la funcionalidad de los Laboratorios, supone una dificultad inherente a la introducción de cualquier herramienta novedosa: hay que enseñar a sus potenciales usuarios a manejarla. No extraña, por tanto, que la formación de los profesores sea señalada como un factor determinante en el éxito de estas tecnologías, como ponen de manifiesto directivas internacionales: “la formación de profesores es la clave para que la introducción y el desarrollo de los nuevos medios tengan éxito” (Comisión Europea, 2003)

En este capítulo se describen y analizan las actuaciones relativas a la formación del profesorado en el Laboratorio de Idiomas a lo largo del curso 2009-2010. Por lo novedoso de la experiencia, gran parte de este programa formativo fue concretándose y modificándose a medida que se daba uso real a los nuevos Laboratorios y se reflexionaba sobre las primeras experiencias docentes. En los apartados siguientes se pretende reflejar ese proceso de reflexión y cambio, poniendo énfasis en por qué y cómo se han ido tomando las decisiones con respecto a la formación por parte de la Facultad (equipo técnico y becario de apoyo técnico y docente). Analizar esta experiencia innovadora puede servir de ayuda a otras instituciones educativas para enfrentarse con situaciones semejantes.

82. Véanse los capítulos de Pedro Gomis y Gonzalo Tamames en este libro.

83. Véanse los capítulos de Óscar Matero y Ana Fernández-Pampillon en este libro.

1. CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN LOS NUEVOS LABORATORIOS DE IDIOMAS

Se pueden identificar tres grandes focos de dificultad en la formación de los profesores en los Laboratorios de idiomas⁸⁴:

- i) En ciertos casos, el profesor no tiene la suficiente familiaridad con el uso de ordenadores para incorporar de manera ágil una nueva herramienta informática a su actividad docente.
- ii) El esfuerzo y la dedicación que requiere este aprendizaje no están suficientemente reconocidos; el profesor no suele disponer de mucho tiempo para este tipo de formación.
- iii) De manera general, hay una actitud escéptica por parte del profesorado ante las ventajas didácticas que puede aportarle una herramienta como el Laboratorio de idiomas.

Entendemos, por supuesto, que parte de estos problemas (la falta de tiempo o la dispar familiaridad con el uso de ordenadores) escapan a nuestro control, pero es fundamental tenerlos en cuenta para poder diseñar un plan de formación eficaz.

En primer lugar, este plan tiene que simplificar al máximo la forma en que se presenta el Laboratorio a los profesores que lo utilizan por primera vez. Uno de los motivos por los que se eligió el software de gestión del Laboratorio *Optimas* (Rogerio y Cantalapiedra y Mateo Martínez, 2007) es la sencillez de su uso; la interfaz gráfica simula el espacio del aula, y a todas las funciones se accede mediante iconos representativos y mecanismos sencillos (pulsar, seleccionar y arrastrar...) típicos de los sistemas operativos convencionales. El manejo del programa resulta, pues, muy intuitivo para usuarios con cierta experiencia en el uso del ordenador en su día a día, pero presenta más dificultades para aquellos cuyo contacto con la informática ha sido más reciente. La disparidad en los perfiles (y los conocimientos informáticos) de los profesores que se inician en el Laboratorio hace necesario simplificar al máximo la formación y la manera de explicar el programa. Resulta de gran ayuda la elaboración de manuales de uso propios que, redactados por profesores, expliquen las funciones más básicas del programa de manera sencilla y sin tecnicismos.

Otro foco de dificultad es sin duda la falta de tiempo del profesorado para realizar este tipo de formación. Quienes las diseñan tienen que buscar constantemente la eficacia formativa, esto es, tratar de impartir cursos que sean rentables para el profesor, en los que se maximice el aprendizaje. Esto nos lleva directamente a tratar de analizar

84. Véase el capítulo de Ana Fernández-Pampillón, en este mismo volumen.

qué tipo de contenido se quiere transmitir cuando se enseña a utilizar el Laboratorio de idiomas. Como en el aprendizaje del uso de cualquier herramienta, es necesario adquirir un conocimiento de tipo técnico (¿cómo se utiliza?) y un conocimiento de tipo metodológico-funcional (¿para qué se utiliza? ¿Qué ventajas me aporta su uso?). Ambos se implican mutuamente, sobre todo si el objetivo final es utilizar dicha herramienta en un contexto real. El problema que se plantea desde el punto de vista formativo es la secuenciación que se debe seguir para explicar dichos conocimientos.

La tercera gran dificultad mencionada es la falta de motivación (o al menos el escepticismo generalizado) ante las ventajas didácticas que puede aportar el uso del Laboratorio como herramienta de apoyo en la enseñanza de lenguas. La formación del profesorado juega aquí un papel muy relevante, ya que en muchos casos los cursos de iniciación son el primer contacto real del profesor con el Laboratorio de idiomas. Una formación ceñida al aspecto técnico de su manejo difícilmente podrá despertar algún interés en el futuro usuario. El profesor que jamás ha utilizado un Laboratorio de idiomas necesita experimentar por sí mismo las posibilidades docentes que se le están ofreciendo; tan importante como explicar para qué sirve uno u otro botón es realizar demostraciones de cómo el Laboratorio permite desarrollar actividades que en otro contexto serían impensables. Este aspecto de la formación cobra especial relevancia en los Laboratorios de tercera generación. Cumplen, por supuesto, las mismas funciones que los antiguos Laboratorios, pero, al estar basados en ordenadores con conexión a internet, sus posibilidades en cuanto a acceso a recursos y flexibilidad metodológica aumentan exponencialmente. Las sesiones de formación juegan en este aspecto un papel clave, pues pueden aprovecharse para motivar y hacer reflexionar a los profesores sobre el potencial didáctico de los Laboratorios desde el punto de vista de la metodología de lenguas extranjeras.

2. CASO DE ESTUDIO: EL MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO

A lo largo del mes de noviembre de 2009 se realizaron una serie de cursos de formación en los que participaron los alumnos de la asignatura “Lingüística francesa aplicada a la enseñanza de FLE”, perteneciente al *Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas* e impartida por la profesora Julia Sevilla. En ellos se presentaron una serie de herramientas informáticas útiles en la docencia del francés como lengua extranjera⁸⁵. Una de ellas⁸⁶ –y a la que más tiempo se dedicó– fue el Laboratorio de idiomas, cuyo manejo se incluía por primera vez como contenido de una asignatura reglada de Máster.

Una de las premisas previas en el diseño de este curso fue el dar una formación eminentemente práctica. Los alumnos (que mayoritariamente no habían utilizado nunca un Laboratorio de idiomas) tenían que llegar a manejarlo por ellos mismos, así

85. Una descripción detallada de la experiencia se encuentra en el texto de Sevilla en este mismo volumen.

86. Para el resto de la formación impartida, veáanse los textos de Marín y Jarilla en este mismo volumen.

como reflexionar sobre cómo y por qué lo utilizarían en una situación docente real. Para ello, se les pidió que –una vez explicadas las funciones del sistema de gestión del aula– diseñasen una actividad didáctica específicamente pensada para su aplicación en el Laboratorio⁸⁷. El contexto del Máster fue en este sentido privilegiado, pues permitía planificar una formación que fuese más allá del curso aislado y hacer un seguimiento personalizado de cada alumno. La experiencia consistió en las siguientes sesiones:

- Un curso de iniciación, de carácter teórico y práctico, en el que se explicó el funcionamiento del programa de gestión del Laboratorio *Optimas*.
- Una serie de sesiones en las que se discutió el potencial didáctico del Laboratorio en las clases de lengua y se pusieron en común ideas para el desarrollo de las actividades.
- Sesiones de práctica individual en las que los alumnos consultaron dudas sobre el manejo de *Optimas* y pusieron en práctica las actividades que habían diseñado.
- Una demostración pública de las actividades diseñadas, dentro del contexto de la *III Reunión Científica sobre Informática aplicada a la Filología*.

El diseño de actividades didácticas por parte de los alumnos fue quizás la parte más satisfactoria de la formación que se les impartió; motivó a los participantes a plantearse el uso del Laboratorio en un contexto real, y potenció la búsqueda y la puesta en común de una gran cantidad de recursos multimedia disponibles en internet. Se intentaron potenciar actividades que aprovecharan al máximo las funciones del Laboratorio, siguiendo los criterios de eficacia (López Murcia, 2005) que se utilizan para evaluar materiales didácticos digitales. Estos criterios ponen énfasis en que las actividades sean diseñadas específicamente para el Laboratorio, no un mero calco de las que se pueden desarrollar mediante recursos tradicionales. La mayoría de las que se propusieron en esta formación cumplían estos criterios y son sumamente originales, pero aún hubo demasiadas que hicieron un uso muy limitado de los recursos disponibles.

Una vez finalizada la experiencia se pasó a los alumnos una encuesta mediante la que se pretendía evaluar de manera global la formación que habían recibido. De los resultados se pudieron extraer reflexiones muy interesantes que *a posteriori* ayudarían a replantear la formación en los Laboratorios de idiomas impartida por la Facultad. En un principio, la actitud hacia el Laboratorio por parte de los alumnos era bastante negativa: lo percibían como una herramienta difícil de dominar y a la que no veían

87. Se pueden encontrar estas actividades en la segunda parte de este volumen.

ningún potencial didáctico. Afortunadamente, esta percepción cambió después de las primeras sesiones de formación y, hacia el final de la experiencia, la actitud general hacia el Laboratorio era positiva. La mayoría de los alumnos opinaron que el Laboratorio puede tener un uso específico (que no pueden cumplir otros recursos) en la enseñanza del Francés, e incluso que “una misma actividad presentada a través del Laboratorio de idiomas puede resultar más atractiva para muchos alumnos, en especial para los más jóvenes”. Un punto de inflexión en este cambio de opinión fue el momento en que los alumnos empezaron a desarrollar sus propias actividades: la motivación aumentó a través de la práctica, pues vinculó directamente la formación a su futura práctica profesional como docentes. El manejo de *Optimas* no les supuso al final demasiadas dificultades, y todos los alumnos consideraron que sí disponían de los conocimientos informáticos necesarios para poder utilizarlo. Estimaban que habían recibido la suficiente formación, pero de manera generalizada se demandó mayor tiempo para practicar y coger soltura usando el programa. Además, hubo opiniones que evidenciaron un hecho que no había pasado (ni pasa) inadvertido para quienes impartimos formación en el Laboratorio de idiomas: se necesitan referentes (textos, materiales didácticos) desarrollados por especialistas en didáctica de lenguas extranjeras que sirvan de base para quienes empiezan a utilizar esta tecnología.

2.1. Conclusiones de la experiencia formativa

Por primera vez se había incluido un curso de iniciación al Laboratorio de idiomas dentro de una asignatura de Máster. Analizada desde el punto de vista de la formación, la experiencia fue positiva y fructífera por muchos motivos:

- Aportó datos para un replanteamiento de los cursos de formación
- Se constató la necesidad de incluir un mayor tiempo de prácticas en la formación.
- Evidenció la necesidad de una mayor colaboración entre docentes y formadores, así como la conveniencia de incluir actividades reales.
- Logró un amplio interés por parte de los participantes.
- Se diseñaron algunas actividades sumamente originales.
- Se evaluó la formación realizando un seguimiento del aprendizaje desde la impartición del curso hasta la obtención de resultados (elaboración y aplicación de fichas pedagógicas).
- Constituyó un primer paso en la elaboración de un esquema formativo aplicable en Masters en Formación de Profesorado de otras lenguas.

3. LA INICIACIÓN AL LABORATORIO DE IDIOMAS: DEL CURSO AL TALLER

Los primeros meses de utilización de los nuevos Laboratorios de idiomas, los diversos cursos de formación para profesores y el trabajo con los alumnos del *Máster en Formación del Profesorado de FLE* conformaban ya cierta base empírica sobre la que reflexionar. Después de acumular estas experiencias iniciales, el Vicedecanato de Tecnologías aplicadas a la Filología convocó la *III Reunión Científica sobre Informática y Filología*, dedicada enteramente al tema del Laboratorio de idiomas y la enseñanza / aprendizaje de lenguas. El objetivo de la reunión era propiciar un foro en el que se recogiesen las experiencias iniciales de los profesores que ya estaban utilizando los nuevos Laboratorios, así como poner en común sus necesidades y sus propuestas. En último término, se buscaba establecer una conexión productiva entre quienes nos ocupábamos de la gestión de los Laboratorios (el departamento de Medios audiovisuales, el propio Vicedecanato y sus becarios) y sus usuarios finales: los alumnos y los profesores.

Entre los aspectos que se discutieron en esta *III Reunión* y las reflexiones que acompañaron a las ponencias tuvo un lugar destacado el tema de la formación de profesores en el Laboratorio. Una valoración crítica de cómo se habían desarrollado los cursos hasta el momento derivó en una propuesta de renovación sobre la manera como la Facultad de Filología planteaba la formación. Algunos de los factores que se tuvieron en cuenta en este cambio fueron los siguientes:

- La necesidad de un mayor tiempo de práctica en el Laboratorio antes de su utilización dentro de la clase.
- Personalizar la formación: distintos niveles, grupos más pequeños, cursos para profesores de un mismo Departamento, etc.
- Vincular la formación a la práctica docente.
- Propiciar una reflexión sobre las ventajas didácticas y metodológicas del Laboratorio que incida directamente en los cursos de formación.
- Fomentar el desarrollo de material didáctico especialmente diseñado para el trabajo en el Laboratorio.

De manera general, la iniciativa proponía “un calendario regular y continuo de talleres prácticos de iniciación y formación avanzada en el uso del Laboratorio y la tecnología multimedia. Los talleres tienen una duración máxima de tres horas y se realizan con un número de asistentes pequeño, no más de cinco profesores⁸⁸.”

Mediante el cambio en la denominación (ya no se organizarían “cursos” sino “talleres”) se pretendió reflejar una transformación más profunda de las sesiones de

88. Véase el capítulo de Ana Fernández-Pampillón, en este volumen.

formación. Cada taller tendría un máximo de cinco asistentes, por lo que se conseguía un aprendizaje más dinámico en el que el profesor tenía mucho más tiempo para establecer un contacto directo con el programa de gestión del Laboratorio. Los talleres de iniciación (de tres horas de duración) se dividieron en dos sesiones de hora y media, que se impartían en semanas consecutivas (tabla 1).

Taller de iniciación	
Sesión 1 (1,5 h)	Sesión 2 (1,5 h)
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación: herramientas disponibles en los Laboratorios de tercera generación - Demostración: ejemplos de actividades para el Laboratorio - Funciones básicas de <i>Optimas 1</i> (encendido, envío de materiales multimedia, grupos y parejas) - Práctica - Funciones básicas de <i>Optimas 2</i> (control, envío de archivos) - Práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de las funciones básicas del Laboratorios - Practica individual con materiales del profesorado - Simulación de actividades

Tabla 1. Programación de los talleres

Además de dedicar mucho más tiempo de las sesiones a la práctica, otras dos innovaciones mejoraron cualitativamente la formación. Por una parte, antes de comenzar cualquier explicación sobre las funciones del Laboratorio, se simulaban un mínimo de dos actividades reales (que utilizan en sus clases otros profesores de la Facultad o de las propuestas por los alumnos de Máster en Formación del Profesorado) para que sirviesen de ejemplo del tipo de ejercicios que se pueden realizar en el Laboratorio. De esta manera aumentaba la motivación de los asistentes, pues desde el inicio de la sesión tenían en mente casos reales de lo que estaban aprendiendo; además, se trata de una manera de vincular a los profesores que ya utilizan el Laboratorio con aquellos que acaban de empezar, fomentando que se compartan recursos y conocimientos. Por otra parte, dividir la formación en dos sesiones permitía que el profesor acabase la primera con una idea general de las funciones del Laboratorio, dedicando la segunda enteramente a la práctica. Durante la semana de intervalo entre ambas se pedía a los asistentes que recopilasen materiales (generalmente audiovisuales) propios de su idioma, y que pensasen en algún ejercicio concreto que pudiesen aplicar en sus clases. De este modo, la segunda sesión se llevaba a cabo con los materiales de los propios asistentes, vinculando la formación a su práctica docente. Sería ingenuo pensar que esta formación tan breve es suficiente para que un profesor maneje con soltura una herramienta tan

completa como el Laboratorio de idiomas, pero mediante este nuevo formato de taller se conseguía que el primer contacto fuese lo más real posible, dando una mayor cantidad de tiempo al profesor para que experimentase de manera directa las posibilidades del Laboratorio.

Otra novedad en la formación llegó con la necesidad de organizar talleres de nivel más avanzado, una demanda de aquellos profesores que ya utilizaban los Laboratorios pero querían seguir formándose y así poder sacarle un mayor partido. Los talleres avanzados se programaron con los siguientes contenidos (tabla 2).

Taller de uso avanzado (1,5 h)
- Repaso de funciones básicas de <i>Optimas</i>
- Funciones avanzadas (envío de archivos, digitalización, chat, herramientas de control, combinación de funciones)
- Práctica
- Combinación de <i>Optimas</i> con otros programas ¹
- Puesta en común de actividades para el Laboratorio

Tabla 2. Contenidos del taller avanzado

El objetivo de este taller es el de profundizar en el funcionamiento avanzado del programa de gestión del Laboratorio. Además, pretende aprovechar de manera directa la experiencia previa de los asistentes, a los que se anima a compartir y enseñar las actividades que realizan en sus clases. Pese al esquema de contenidos se trata de un taller muy abierto, cuyo desarrollo final varía en función de las propuestas y las sugerencias de los asistentes.

Entre febrero y junio de 2010 se celebraron dos talleres de iniciación y un taller de uso avanzado; todos tuvieron muy buena acogida por parte de los profesores asistentes, y varios de ellos empezaron a utilizar el Laboratorio regularmente poco después. Aún así, es todavía difícil evaluar este plan de formación: se necesita más tiempo para llevarlo a la práctica y para desarrollar mecanismos que nos permitan hacer un seguimiento más preciso del aprendizaje de los profesores.

CONCLUSIONES

El desarrollo de un plan de formación específico para los Laboratorios de idiomas ha sido sin duda uno de los factores causantes del aumento en la ocupación y en el número de asignaturas impartidas en ellos. A lo largo del curso 2009–2010 se han replanteado completamente los cursos promovidos por la Facultad y se ha llevado a cabo una experiencia innovadora con la introducción de la formación en el Laboratorio de idiomas dentro de un Máster en Formación del Profesorado.

Recopilando parte de lo expuesto anteriormente, consideramos que éstos son algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta para planificar una formación en el Laboratorio de idiomas:

- Simplificar la formación técnica desarrollando manuales de uso propios.
- Involucrar a los profesores con más experiencia en el uso del Laboratorio en la formación de aquellos que comienzan a utilizarlo.
- Impartir cursos eficaces que rentabilicen al máximo el esfuerzo del profesor.
- Gestionar la necesidad de práctica individual para que el profesor se familiarice con el Laboratorio antes de impartir sus clases en él.
- Mantener en perfecto estado los Laboratorios y así generar confianza en los profesores.
- Mejorar el uso general del Laboratorio compartiendo recursos y experiencias (a través de jornadas, reuniones científicas, portales web, etc).
- Ligar la formación a la práctica docente del profesorado.
- Introducir la formación en el Laboratorio dentro de los Másteres en Formación del Profesorado.
- Promover el aprendizaje de herramientas complementarias que puedan utilizarse en el Laboratorio.
- Desarrollar mecanismos de evaluación de la formación (cuestionarios, puestas en común) que sirvan para una mejora constante de la misma.

Consideramos que reflexiones como las presentadas en este trabajo ayudan a mejorar la calidad de la formación (así como el funcionamiento general de los Laboratorios), pero es necesaria una experiencia más prolongada para poder validar las actuaciones propuestas. Al tratarse de una herramienta tan nueva resulta muy difícil predecir cuales serán las dificultades o las necesidades concretas de los profesores en un futuro, por lo que este artículo no puede ser sino parte de un trabajo en marcha. Más que dictar conclusiones sobre la formación en los Laboratorios de idiomas se han pretendido señalar pautas generales de trabajo y promover un espíritu crítico y de constante evaluación sobre la propia actividad de la Facultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ROGERO Y CANTALAPIEDRA, F., MATEO MARTÍNEZ, O. (2007): *Manual de usuario OPTIMAS® SCHOOL*.
Disponible en http://www.roycan.com/descargas/optimas/manual_usuario.pdf
- LAHOZ, J.M. (2008): *Audio en el Campus Virtual: la enseñanza de la Fonética y la comprensión auditiva*. En Fernández-Valmayor; Sanz; Merino: *Experiencias en el Campus Virtual: Resultados*. PP 63-69 Editorial Complutense. Disponible en el repositorio e-prints de la UCM: <http://eprints.ucm.es/7789/>.
- LÓPEZ MURCIA, F. (2005): *Aula Multimedia. Propuesta de trabajo y formación de profesores*, en Actas de FIAPE I Congreso Internacional: *El español, lengua de futuro*. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/lopez_murcia.pdf
- VVAA (2003): Informe de la Comisión Europea: *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages, a report commissioned by the Directorate General of Education and Culture*. Disponible en <http://www.icc-europe.com/>.

PARTE III.
FICHAS DE ACTIVIDADES FORMATIVAS EN
EL LABORATORIO DE IDIOMAS

Introducción

Esta parte contiene las fichas pedagógicas elaboradas por los estudiantes de Máster en Formación de Profesorado (Universidad Complutense de Madrid) durante el curso 2009-2010 en la materia “Lingüística francesa aplicada a la enseñanza-aprendizaje de Francés”, bajo la coordinación de la profesora, la Dra. Julia Sevilla Muñoz y con la colaboración Alfredo Poves y Manuel Sevilla, en calidad de revisores del contenido informático y pedagógico respectivamente.

Todo el proceso de creación de las mismas queda explicado en el texto de Julia Sevilla, publicado en este libro. Asimismo, para una mejor comprensión de las mismas, resulta interesante y conveniente leer los textos de Salud Jarilla, Patricia Fernández y Alfredo Poves.

Estas fichas suponen una aportación novedosa no sólo por el marco en el que se han realizado sino también por quiénes han sido sus diseñadores y por haber utilizado el programa *Optimas* para el desarrollo de una serie de actividades en el Laboratorio de Idiomas. Surgen como muestra de las posibilidades pedagógicas de los Laboratorios digitales, así como de ejercicios para la formación de otros profesores y estudiantes en el uso del Laboratorio de idiomas.

La femme chocolat (Comprensión oral y expresión oral)

NURIA TORIBIO CAMPO

RESUMEN	Trabajo de dos competencias básicas (comprensión oral y expresión oral) mediante la audición de una canción para realizar preguntas a los alumnos y averiguar las palabras que faltan en la letra de la canción.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar la comprensión oral. 2. Trabajar la producción oral. 3. Trabajar la interacción entre los alumnos. 4. Dar a conocer la cultura musical francesa.
DURACIÓN	20 minutos aproximadamente.
PARTICIPANTES	Toda la clase por parejas. Nivel A2
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia</i> audio y vídeo de una canción</p> <p><i>Recursos web</i> <i>Youtube</i> (portal de vídeos): http://www.youtube.com/watch?v=aClbCqBkOd4 Fecha de consulta: [28-01-2010]</p> <p><i>Funciones de Optimas</i> enseñar pantalla del profesor / grupos / enviar archivos / parejas</p> <p><i>Otros recursos</i> procesador de textos</p>

DESARROLLO	<p>0. El profesor presenta la canción a los alumnos diciéndoles el título y el nombre de la cantante.</p> <p>1. Se pregunta a los alumnos de qué creen que trata la canción antes de escucharla.</p> <p>2. Se reproduce el vídeo de la canción de Olivia Ruiz, <i>La femme chocolat</i>, en las pantallas de los alumnos, utilizando la función de <i>Optimas</i> “enseñar pantalla del profesor”.</p> <p>3. El profesor divide la clase en dos grupos</p> <p>4. Se envía a cada uno de ellos un archivo que contiene la letra de la canción, con huecos diferentes para cada grupo, con el objeto de que localicen los nombres, verbos o artículos para completar la letra.</p> <p>5. El profesor utilizará la función “denegar aplicaciones” para evitar que los alumnos abran internet durante el transcurso de la actividad.</p> <p>6. Utilizando <i>Optimas</i> se forman parejas de alumnos pertenecientes a grupos distintos. Habrá que hacerlo de forma manual, pues <i>Optimas</i> no dispone de una función para formar parejas con un alumno de cada grupo.</p> <p>7. Durante diez minutos, los alumnos -escuchando por los cascos y hablando al micrófono de los cascos- deben hacerse preguntas en francés para conseguir rellenar los huecos de la canción.</p> <p>8. Una vez finalizado este tiempo, se hace una puesta en común de forma oral durante diez minutos para corregir los resultados</p>
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i></p> <p>Comprobaremos que los alumnos han realizado correctamente la actividad si, tras la corrección, observamos que han sido capaces de averiguar los “huecos” de la canción. Asimismo, observaremos el interés de los alumnos durante el desarrollo de la actividad para verificar que la actividad les ha motivado.</p>
SUGERENCIAS	<p>La actividad podría ampliarse realizando una revisión sobre el vocabulario del cuerpo (ya que aparece en la canción) y un debate sobre la importancia de la apariencia física.</p>
COMENTARIOS	<p>Puede que, a priori, la actividad dé una imagen considerada “tradicional” sobre el uso de las canciones en la enseñanza de lenguas, pero el empleo del programa <i>Optimas</i> le da un giro más dinámico e interactivo. Se trata de una actividad que fomenta el interés de los alumnos por la cultura francesa a través de la música.</p>

Un monde parfait (Comprensión oral)

INMACULADA GAMARRA DE LA CRUZ

RESUMEN	Audición de una canción relacionada con los animales, con el objeto de trabajar la comprensión oral y acostumbrarlos a los sonidos franceses.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la comprensión oral. 2. Acostumbrar al oído a los sonidos franceses. 3. Aprender la fonética a través de las canciones. 4. Motivar a los alumnos mediante el uso de las nuevas tecnologías..
DURACIÓN	Unos 15 minutos.
PARTICIPANTES	Toda la clase. Nivel A 2
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia</i> audio y vídeo de una canción</p> <p><i>Recursos web:</i> Tv5.org (portal de noticias): Vídeo: http://www.tv5.org/TV5Site/musique/clips-1864-un_monde_parfait.htm Letra: http://www.tv5.org/TV5Site/musique/paroles-1392-un_monde_parfait.htm [paginas consultadas el 10 de febrero del 2010]</p> <p><i>Funciones de Optimas</i> ejecutar aplicaciones / grupos / enviar archivos</p> <p><i>Otros recursos</i> video proyector, procesador de textos</p>

DESARROLLO	<p>1.El profesor hace que se abra la página web del vídeo en los ordenadores de los alumnos mediante la función “ejecutar aplicaciones”.</p> <p>2. Los alumnos ven el vídeo de la canción dos veces.</p> <p>3. Se forma un grupo con todos los alumnos de la clase.</p> <p>4. Se envía a los alumnos un documento de texto con la letra de la canción en la que faltan palabras para que las adivinen.</p> <p>5. Se corrige el ejercicio mediante una puesta en común en la que cada alumno debe leer en voz una frase con la palabra que falta.</p> <p>6. Cada alumno cantará una frase de la canción utilizando un video en versión karaoke que descargaremos de youtube.</p>
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> Este ejercicio lo repetiremos un mes más tarde para saber si los alumnos han avanzado y recuerdan el vocabulario. Además se les hará una prueba de comprensión oral en la que ellos mismos pondrán en práctica sus conocimientos fonéticos.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> El grado de motivación obtenido y de los resultados positivos alcanzados.</p>
COMENTARIOS	<p>Optimas permite que ellos puedan escuchar la canción con cascos, captar mejor los sonidos y concentrarse más en la actividad.</p> <p>Se trata de una manera de utilizar las nuevas tecnologías y de fomentar la motivación de los alumnos.</p>

ANEXO I: letra de la canción

Ce j’imagine un dessin sans nuage
 Avec quelques couleurs comme vient mon pinceau
 Du bleu, du je me sens sage comme une image
 Avec quelques maisons et quelques

Ce matin j’imagine un pays sans nuage,
 Où tous les ne vivent plus en cage
 Des jaunes, des verts, des blancs, je fais ce qui me plaît
 Car c’est comme ça que j’imagine un parfait...

{Refrain:}

Un, un enfant, une
Le bleu du ciel, un beau sourire du bout des lèvres
Un, une, du soleil
Et ce soir je m'endors au pays des merveilles
Un oiseau, un crayon, une chèvre
Le bleu du ciel, un peu de sucre, un peu de sel
Un crocodile, quelques fleurs, une
Et ce soir je m'endors au pays des merveilles

Ce j'imagine un dessin sans étoile
De toute les couleurs un dessin sans
Quand ça m' plait plus j'efface tout et je recommence
Avec d'autres maisons et d'autres

Ce j'imagine un pays sans nuage,
Où tous les perroquets ne vivent plus en cage
Des jaunes, des verts, des blancs, je fais ce qui me plait
Car c'est comme ça que j'imagine un parfait...

{au Refrain}

Ohhh c'est beau ça, ah ouai,
C'est comme ça que t'imagine un monde parfait
Ah avec un oiseau, un enfant, une chèvre,
Un crocodile, une vache, du soleil
Moi aussi ce soir je m'endors au pays des merveilles...

Ce matin j'imagine un dessin sans étoile
De toute les couleurs un dessin sans
Quand ça m' plait plus j'efface tout et je recommence
Avec d'autres maisons et d'autres

¡Señores, han cantado bingo!
(Comprensión oral de números cardinales)

SAMUEL BLÁZQUEZ GÓMEZ

RESUMEN	Audición activa en la que los alumnos juegan al bingo, y escuchan números de 3 y 4 cifras, para que los estudiantes sean capaces de distinguirlos.
OBJETIVOS	Culturales: Simular un juego real e introducir aspectos culturales asociados al juego que se realiza en cada país. Lingüísticos: Distinguir los números y establecer la correspondencia de lo escrito con lo oído.
DURACIÓN	10/15 minutos
PARTICIPANTES	La actividad está pensada para un número total de 8 alumnos (curso de 3º ó 4º de la ESO).
RECURSOS Y MATERIALES	<i>Recursos multimedia</i> audio previamente grabado <i>Funciones de Optimas</i> grupos / enviar archivos / reproducir audio digital <i>Otros recursos:</i> procesador de texto

DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor introduce a cada uno de los ocho alumnos en los grupos de los que disponemos en <i>Optimas</i>. Debe haber un solo alumno por grupo. 2. Se envían los documentos de texto a los alumnos. Se trata de una tabla de nueve casillas con números de tres o cuatro cifras y donde el alumno tachará el número oído como si se tratase de un cartón de bingo. 3. A continuación, se reproduce el audio con la herramienta de <i>Optimas</i> “reproducir audio digital”. Se trata de un archivo de audio en el que están registrados los números que deberán escuchar. 4. Para poder tachar sobre el documento, nos serviremos del botón “resaltar” sobre la barra de herramientas y elegiremos un color. 5. Se realiza la escucha de números y la primera persona que tache todos, ¡cantará bingo! Ganará un formidable viaje de ensueño a El Caribe. 6. Al finalizar el ejercicio, se escribirán en la pizarra las cifras para solventar dudas respecto a su pronunciación.
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> Al servirse de un archivo grabado, se puede hacer una evaluación posterior a la audición que consiste en repasar de uno en uno los números escuchados. Se escuchará de nuevo para verificar que cada uno de los estudiantes lo ha entendido.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> El número de aciertos conseguidos.</p>
SUGERENCIAS	<p>Se puede adaptar la actividad a otras temáticas para conseguir el mismo juego de ¡Bingo! De esta manera se puede utilizar vocabulario nuevo para que la escucha activa tenga pleno significado, es decir, para que los alumnos sean capaces de reconocer lo que han oído y realizar una tarea con ello. Por ejemplo: animales, frutas, partes del cuerpo, etc.</p>

¡Señores, han cantado bingo! (Comprensión oral de números cardinales)

COMENTARIOS	El empleo de <i>Optimas</i> permite controlar en todo momento la actividad. El alumno sólo podrá interactuar con lo que ve en su monitor, por lo que no existe la posibilidad de distracción. El bloqueo que proporciona <i>Optimas</i> sobre la pantalla ayudará a que el alumno se centre sobre el ejercicio. El empleo del programa <i>Optimas</i> en esta tarea nos ha permitido acercar las nuevas tecnologías al público adolescente y recrear un juego que podríamos haber realizado con papel.
-------------	--

Devine le personnage (Expresión oral)

MARÍA SOLEDAD RIVILLA MORALES

RESUMEN	Se trabaja la expresión oral mediante el desarrollo de un juego de preguntas y respuestas sobre personajes de la cultura francesa, lo que permite además trabajar con texto y documentos gráficos
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fonético: Practicar la pronunciación. 2. Léxico: Trabajar la interacción y el vocabulario relacionado con la descripción física de una persona, la descripción del carácter y de las profesiones. 3. Gramatical: Practicar los diferentes tipos de interrogación en francés. 4. Cultural: Descubrir a personajes importantes de la cultura francesa.
DURACIÓN	15 minutos
PARTICIPANTES	alumnos de 4º de la ESO (A2). Se trabaja por parejas.
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia</i> imágenes</p> <p><i>Recursos web:</i> Wikipedia (enciclopedia online): http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal Fecha de consulta [02-02-2010] Google Images (buscador de imágenes): http://images.google.es Fecha de consulta [02-02-2010]</p> <p><i>Funciones de Optimas:</i> grupos / enviar archivos / parejas</p>

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad seguirá este esquema: • Alumno A pregunta---Alumno B respuesta (OUI/NON) • Alumno B pregunta---Alumno A respuesta (OUI/NON) <ol style="list-style-type: none"> 1. La clase se divide en dos grupos (A y B) 2. El profesor introduce en la carpeta del profesor los archivos con las fotografías de personajes del ámbito sociocultural francés y algunos datos biográficos. 3. Utilizando <i>Optimas</i> se forman dos grupos y parejas, de modo que los miembros de la pareja pertenezcan a grupos distintos. El emparejamiento se hace manualmente, pues <i>Optimas</i> no dispone de una función para formar parejas con un alumno de cada grupo. 4. A continuación los alumnos se ponen los auriculares y abren el archivo con la primera imagen. 5. Los miembros del equipo A realizan preguntas a los del B para intentar adivinar el personaje que aparece en la pantalla de éstos últimos. Los miembros del equipo B sólo podrán responder SI o NO. 6. Se tratará de adivinar el personaje y pasar a otra imagen para que el miembro del equipo B haga a su vez preguntas a su pareja para adivinar el personaje que le ha correspondido. Su pareja sólo podrá responder SI o NO. 7. Una vez adivinados los primeros personajes los alumnos abren en orden el resto de imágenes enviadas previamente por el profesor.
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i></p> <p>Se comprueba si los alumnos han mejorado su competencia oral y si han reducido el número de fallos con respecto a una intervención anterior.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i></p> <p>El grado de motivación de los alumnos y el número de respuestas positivas determinarán si la actividad es válida para cumplir los objetivos previstos.</p>
SUGERENCIAS	<p>En función del perfil del alumnado, se elegirán los personajes o incluso, los estudiantes pueden hacer sugerencias en este sentido. Seis es el número de imágenes recomendable para una actividad.</p>

Devine le personnage (Expresión oral)

COMENTARIOS	Esta actividad resulta mucho más eficaz al utilizar <i>Optimas</i> pues se puede trabajar con todos los alumnos simultáneamente y favorece la concentración en la tarea, lo que sería imposible con métodos más tradicionales. Es importante enviar un archivo de imagen diferente para cada alumno con el objeto de evitar confusiones y la repetición de los personajes.
-------------	--

ANEXO I: fichas de la actividad

1



2



3



1. Charles Pierre Baudelaire, né à Paris le 9 avril 1821 et mort le 31 août 1867 à Paris, est un poète français, il est l'un des poètes les plus célèbres du XIXe siècle: en incluant la modernité comme motif poétique, il a rompu avec l'esthétique classique; il est aussi celui qui a popularisé le poème en prose.

2. Président de l'UMP, Nicolas Sarkozy remporte l'élection présidentielle de 2007 avec 53,06% des voix au second tour, face à Ségolène Royal. Il prend ses fonctions de président de la République le 16 mai 007.

3. Napoléon Bonaparte (né le 15 août 1769 à Ajaccio, en Corse; mort le 5 mai 1821 sur l'île Sainte-Hélène) fut général, Premier consul, puis empereur des Français. Il fut un conquérant de l'Europe continentale.

BD L'oreille coupée (Comprensión oral y escrita)

ANA BELÉN MARÍN JIMÉNEZ

RESUMEN	Realización de ejercicios para trabajar la comprensión oral a través de un tebeo interactivo, con el objeto de familiarizar al alumnado con este tipo de texto de manera individualizada y dinámica..
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familiarizar a los alumnos con un tipo de texto (el tebeo interactivo). 2. Permitirles poner en práctica sus estrategias de aprendizaje para llegar a la comprensión oral y escrita. 3. Trabajar los diferentes recursos lingüísticos. 4. Fomentar la lectura
DURACIÓN	20 minutos aproximadamente.
PARTICIPANTES	Nivel A2/A2+. Se trabaja por grupos.
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia:</i> Vídeo de L'oreille coupée: cortometraje de animación interactivo</p> <p><i>Recursos web:</i> Lisgar.net (web de una asociación de alumnos): www.lisgar.net/zamor/Fran11/oc.html [Fecha de consulta: 01-02-2010]</p> <p><i>Funciones de Optimas:</i> ejecutar aplicaciones / grupos / enviar archivos</p> <p><i>Otros recursos</i> procesador de textos</p>

DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una lluvia de ideas con los alumnos sobre la novela para ponerles en situación. 2. El profesor abre la página web en los ordenadores de los alumnos mediante la función “ejecutar aplicaciones”. 3. Los alumnos hacen un visionado del tebeo interactivo en el que cada uno puede seguir su propio ritmo hasta llegar a la comprensión global del documento. 4. Se divide la clase en dos grupos en función de los niveles (A2 y A2+). 5. A cada grupo se le envía un documento. El grupo 1(A2) trabajará sobre un cuestionario la comprensión global del tebeo. El Grupo 2(A2+) inventará un final diferente y poder así mejorar la producción escrita. 6. La duración óptima de ambos ejercicios será de unos 8 min. 7. Los alumnos enviarán sus respuestas al profesor para que este pueda comprobar si han comprendido correctamente.
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> La corrección de los ejercicios propuestos y el interés que muestran los alumnos a través de sus comentarios en el Foro de FLE.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> El grado de motivación y el número de aciertos.</p>
SUGERENCIAS	<p>Tras la primera toma de contacto, este texto podría permitir al profesor explotar las 5 habilidades (CO, CE, EO, EE, y la Interacción) a través de ejercicios de vocabulario (de la novela policíaca), gramática (passé composé), temas culturales como el tebeo y su lectura entre los jóvenes de Francia y de España (debate para fomentar la producción oral y la interacción...), y todo ello si se realiza a través de <i>Optimas</i> despertará seguramente la motivación de los alumnos..</p>
COMENTARIOS	<p>El programa <i>Optimas</i> nos ofrece la posibilidad de explotar el texto con la creación de grupos y el envío de documentos dirigidos para trabajar con diferentes niveles permitiendo así que el alumno aprenda de forma autónoma.</p>

À chanter!

(Comprensión oral)

NATALIA LOZANO PRIETO

RESUMEN	Audición de una canción para motivar a los alumnos a aprender francés y habituarlos a los sonidos franceses. El ejercicio se llevará a cabo con grupos con el objeto de fomentar el trabajo en equipo. Habrá una puesta en común en clase para perder el miedo a hablar en público en otro idioma.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la comprensión oral a través de la audición de un documento auténtico oral (una canción). 2. Hacer que los alumnos pierdan el miedo a hablar en público en otro idioma. 3. Fomentar el trabajo en equipo. 4. Trabajar la fonética francesa.
DURACIÓN	30 minutos
PARTICIPANTES	Estudiantes de 3º de ESO, con un nivel de idioma A2. Trabajan en grupos.
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia</i> audio y vídeo de una canción</p> <p><i>Recursos web</i> Youtube (portal de vídeos): http://www.youtube.com/watch?v=eKWOz5AwA6Q [Fecha de consulta 15/02/2010]</p> <p><i>Funciones de Optimas</i> enseñar pantalla del profesor / grupos / enviar archivos</p> <p><i>Otros recursos</i> procesador de texto</p>

DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reproduce el vídeo de la canción en las pantallas de los alumnos, utilizando la función de <i>Optimas</i> “enseñar pantalla del profesor”. 2. El profesor divide a la clase en grupos 3. A cada grupo se le envía un archivo –un documento de texto- con la letra de la canción en la que faltan palabras, y ellos deberán averiguar cuáles son y rellenar así los huecos. 3. La canción se reproduce dos o tres veces más hasta que todos los grupos averigüen la letra completa de la canción. 4. El profesor utilizará la función “denegar aplicaciones” para evitar que los alumnos abran Internet durante el transcurso de la actividad. 5. Se lee en alto la letra para corregirla y ponerla en común a la vez que se estudia la fonética. 6. Se reproduce la canción una última vez y los alumnos la cantan por grupos.
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> Se comprobará el grado de comprensión oral mediante la corrección oral de la letra y la fonética de la canción por parte del portavoz del grupo.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> El grado de motivación alcanzado y el número de aciertos por parte de los alumnos.</p>
COMENTARIOS	<p>Resulta positivo realizar este ejercicio con <i>Optimas</i> porque no solo se trata de una forma para motivar a los alumnos a que utilicen las nuevas tecnologías, sino también de introducir un elemento novedoso en el desarrollo de la clase.</p>

El léxico en clase de FLE

SARA MARTÍN MENDUIÑA

RESUMEN	Mediante la visualización de un aula, los alumnos aprenderán a nombrar los objetos del aula.
OBJETIVOS	1. Léxico: Aprender el vocabulario básico referido al contexto del aula. 2. Fonético: Aprender a nombrar los objetos de su entorno en el contexto de la clase de FLE mediante ejercicios de escucha, interacción oral, escritura y lúdicos.
DURACIÓN	10/15 minutos aproximadamente.
PARTICIPANTES	1er año de la ESO. Nivel A1 (11-12 años). Trabajan por grupos.
RECURSOS Y MATERIALES	<i>Recursos multimedia</i> entorno interactivo con imágenes y sonido <i>Recursos web</i> Europschool (portal de recursos educativos): http://www.europschool.net/static/dico/fr/classe/classeFR.swf Fecha de consulta [07-02-2010] <i>Funciones de Optimas</i> grupos / ejecutar aplicaciones

DESARROLLO	<p>1. Se divide la clase en dos grupos con <i>Optimas</i>.</p> <p>2. El profesor abre la página web en los ordenadores de los alumnos mediante la función “ejecutar aplicaciones”. La página contiene la representación de un aula con objetos que son familiares a los alumnos. El alumno puede escuchar la pronunciación de las palabras que definen estos objetos haciendo clic sobre la imagen de cada objeto.</p> <p>3. Por turnos, se bloquea el sonido de los alumnos de uno de los grupos, mientras que el otro puede escuchar la pronunciación de las palabras.</p> <p>4. Un alumno del grupo con acceso al sonido hace clic sobre una de las imágenes para escuchar la pronunciación de la palabra, y a continuación la repite en voz alta.</p> <p>5. Los alumnos del grupo “sin sonido” deben (por turnos) tocar el objeto pronunciado o dibujarlo, escribiendo la palabra escuchada en la pizarra. Si es correcto, su grupo tendrá acceso al sonido y el otro ya no.</p> <p>6. El ejercicio se repite, anotando un punto para el equipo que ha actuado con éxito en un contador dibujado en el encerado. Se trata de conseguir que, uno por uno y en grupo, todos los alumnos escuchen, pronuncien, escriban e interaccionen.</p>
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> La obtención de un número mínimo de palabras y la posterior utilización del léxico.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> El grado de motivación y el número de aciertos.</p>
SUGERENCIAS	<p>El equipo que acumule más puntos en su contador podrá decidir sobre una actividad lúdica relacionada con el tema que se realizará en el futuro (visionado de película, por ejemplo).</p>
COMENTARIOS	<p><i>Optimas</i> es una herramienta eficaz para desarrollar la escucha, la producción oral y escrita, actitudes de interacción en grupo y de expresión individual, estrategias de comunicación gestual, visual, auditivas... así como la adquisición de un vocabulario (los objetos del aula, los colores, los números), con vistas a su empleo en clase de FLE por alumnos principiantes de ESO.</p>

Se présenter
(Comprensión oral y expresión oral)

RAQUEL DONES VILLAMUELAS

RESUMEN	Trabajo de dos competencias básicas (comprensión oral y expresión oral) mediante el visionado de un vídeo y la realización de una actividad de interacción por parejas.
OBJETIVOS	<p>Capacitar al alumno para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender una presentación en francés. • Responder preguntas sobre una presentación. • Presentarse de forma oral a un compañero. • Hablar de sus gustos, estudios, preferencias...
DURACIÓN	15 minutos.
PARTICIPANTES	nivel A2.
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia</i> vídeos de presentaciones</p> <p><i>Recursos web:</i> Vídeo: http://www.hku.hk/french/starters/video/index.htm (el primero: Marie et Sarah à Hong Kong) Fecha de consulta [04-02-2010]</p> <p><i>Funciones de Optimas</i> enseñar pantalla del profesor / grupos / enviar y recibir archivos / parejas / chat</p> <p><i>Otros recursos</i> procesador de texto</p>

DESARROLLO	<p>1. Se inicia la actividad explicando el tema del que trata el vídeo.</p> <p>2. El profesor reproduce los vídeos de las presentaciones en las pantallas de los alumnos, utilizando la función de <i>Optimas</i> “enseñar pantalla del profesor”. El tiempo estimado para realizar la actividad de visionado es de 5 minutos.</p> <p>3. Se forma un grupo con todos los alumnos de la clase.</p> <p>4. Se envía a los alumnos un archivo con un cuestionario que deberán rellenar en 5 minutos. Pasado este tiempo el profesor recoge las respuestas a través de la función “enviar y recibir archivos”. El profesor recibe tantas versiones del archivo como alumnos haya en la clase.</p> <p>5. Utilizando <i>Optimas</i> se forman parejas.</p> <p>3. Se compartirá un archivo desde la carpeta del escritorio del profesor a través de <i>Optimas</i>. Este archivo es un cuestionario que los alumnos deberán rellenar durante 5 minutos.</p> <p>4. Se abre un chat para que las parejas se presenten durante 5 minutos.</p>
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> Los resultados del cuestionario permitirán comprobar si los alumnos han comprendido los vídeos. Además, se valorarán los esfuerzos realizados en la interacción. Para comprobar que los alumnos se han presentado, se puede hacer que presenten a su compañero.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> El grado de motivación y el número de aciertos.</p>
COMENTARIOS	<p>El programa <i>Optimas</i> nos permite realizar actividades innovadoras, que motivan más a los alumnos. Se puede trabajar de forma más individual las competencias comunicativas (comprensión oral, expresión oral e interacción).</p>

ANEXO I: diálogos

Présentations de Marie et Sarah.

Questionnaire.

Présentation de Marie

- Où est née Marie?
- Qu'est ce qu'elle fait comme études?
- Est ce qu'elle a habité au Maroc?
- Combien de temps a-t-elle vécu à Athènes?
- Quel est son rêve?

Présentation de Sarah

- Quel âge a-t-elle?
- Qu'est ce qu'elle fait comme études?
- Où est ce qu'elle fait ses études?
- Pouvez-vous énumérer ses passions?

Qu'est ce qu'elle aime faire?

“¿Vous avez vu la lune?”
(Expresión oral)

ANA MOHEDAS RODRÍGUEZ

RESUMEN	Ejercicio de improvisación a partir de un fragmento de la película <i>Se souvenir des belles choses</i> , en el que los dos protagonistas mantienen una conversación. Los alumnos por parejas deberán imaginar, improvisar y reconstruir su propia versión de la escena a partir del visionado sin sonido de la misma.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permitir a los alumnos desarrollar su capacidad de improvisación en francés, a través de una actividad lúdica, y la posibilidad de expresarse libremente dentro un marco y tiempo limitados. 2. Sensibilizar al alumno sobre los indicadores no verbales de la comunicación, muy útiles para compensar la falta de recursos lingüísticos propia de los niveles principiantes.
DURACIÓN	El ejercicio puede desarrollarse en varios niveles. Puede limitarse a la fase de visionado e improvisación (10 minutos), o bien ir más lejos al grabar las producciones de los alumnos para que las escuche el resto de la clase, lo que supone dos minutos más por cada pareja y unos 5 minutos más para escuchar la grabación y comentar cuál es la mejor grabación.
PARTICIPANTES	Toda la clase, trabajando por parejas. Nivel A2+
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia</i></p> <p>Vídeo de un fragmento (1:39 mn) de la película <i>Se souvenir des belles choses</i> de Zabou Breitman.</p> <p><i>Recursos web:</i></p> <p>Youtube (portal de vídeos): http://www.youtube.com/watch?v=iVxg9FIHfP8 [Fecha de consulta 14-02-2010]</p> <p><i>Funciones de Optimas</i></p> <p>enseñar pantalla del profesor / parejas / grabar audio alumno / grupos / reproducir audio digital</p>

DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor explica la actividad y dice la primera frase del diálogo <i>¿Vous avez vu la lune?</i>, de modo que todas las parejas partan del mismo punto. 2. El profesor reproduce el vídeo sin sonido en las pantallas de los alumnos, utilizando la función de <i>Optimas</i> “enseñar pantalla del profesor” y bajando el volumen al máximo. 3. Los alumnos visionan una o dos veces la escena sin sonido con el objeto de familiarizarse con la situación, los personajes y sus gestos. 4. Se forman parejas con <i>Optimas</i>. 5. En 3 minutos los alumnos han de decidir qué papel quieren interpretar y cómo van a desarrollar el diálogo. 6. Las parejas restituyen su versión improvisando las partes que no les hubiese dado tiempo a concretar en la fase anterior. El profesor les graba, creando un grupo en el que se incluye junto con la pareja y utilizando la función de <i>Optimas</i> “digitalizar audio alumno”. 7. Una vez realizadas todas las grabaciones (que se almacenan en la “carpeta del profesor”), el profesor las reproduce en los ordenadores de los alumnos. 8. Para concluir, la clase vota cuál es el mejor diálogo.
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> Originalidad, coherencia en el diálogo, nivel de corrección del idioma francés.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> La grabación de las producciones de los alumnos permite escucharla una y otra vez, detenerse en los puntos fuertes y débiles que han ido manifestándose durante todo el ejercicio.</p>
SUGERENCIAS	<p>Otra variante de esta actividad podría darse reemplazando la frase de salida “¿Vous avez vu la lune?” por un tema impuesto por el profesor. De este modo, se pueden trabajar campos semánticos concretos, sin interferir en el ejercicio de improvisación de los alumnos, que debe permanecer el objetivo principal de esta actividad.</p>

“¿Vous avez vu la lune?” (Expresión oral)

COMENTARIOS	<p>A día de hoy <i>Optimas</i> no permite grabar simultáneamente varias producciones orales. Para evitar el problema, se debe grabar pareja por pareja, lo cual sólo es técnicamente posible si el profesor se agrega a cada una de ellas. Esto plantea evidentemente un problema de tiempo, cuanto mayor sea el grupo más tiempo se requiere para realizar la segunda parte de la actividad. Por eso, poder grabar las producciones de los alumnos debería ser una función básica de <i>Optimas</i>, si tenemos en cuenta no sólo el lugar relevante de la expresión oral en el aprendizaje de idiomas sino también el interés que supone para el alumno poder tomar conciencia de sus errores y progresos.</p> <p>A pesar de estos problemas, <i>Optimas</i> resulta una herramienta ideal para este tipo de actividades, ya que nos permite trabajar con un grupo y medir varias competencias a la vez, al tiempo que facilita su evaluación, tanto por parte del profesor como de los propios alumnos.</p>
-------------	--

Pour rire: le spécialiste du jonglage (Comprensión oral)

NATHALIE SÁEZ BOURDEAUT

RESUMEN	La actividad presenta un video de una actuación del humorista Gad Elmaleh. Los gestos y juegos de palabras provocan la risa de los espectadores. Los estudiantes deberán ser capaces de comprender globalmente dicho humor para contestar correctamente a un cuestionario de tipo elección múltiple, que no sólo pretende evaluar la comprensión en el plano lingüístico, sino también hasta qué punto los alumnos son capaces de entender, de forma implícita, el humor que provoca la risa en el público francés utilizando representaciones de su propia cultura.
OBJETIVOS	1. Comprender un documento sonoro auténtico representativo del humor francés con una carga cultural alta. 2. Reflexionar sobre la interculturalidad de la risa.
DURACIÓN	15-20 minutos
PARTICIPANTES	Nivel A2+. Esta actividad está especialmente dirigida a un público adolescente, porque el humor y el tema futbolístico les resulta especialmente motivador.
RECURSOS Y MATERIALES	<i>Recursos multimedia</i> vídeo de un fragmento de un programa de televisión. <i>Recursos web</i> Youtube (portal de vídeos): http://www.youtube.com/watch?v=ztHb0qyxAOA . [Fecha de consulta: 02-02-2010] Herramienta <i>Spreadsheets</i> (que permite elaborar cuestionarios) de <i>GoogleDocs</i> (suite ofimática online): http://docs.google.com/ . <i>Funciones de Optimas</i> reproducir video digital / grupos / ejecutar aplicaciones.

DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve presentación del humorista de origen marroquí Gad Elmaleh. 2. El profesor reproduce el vídeo en los ordenadores de los alumnos mediante la función “reproducir vídeo digital”. 3. Los alumnos visualizan el sketch del humorista al menos dos veces. Es necesario dar la posibilidad a los alumnos de visualizar el video más de una vez, ya que la calidad del sonido, al tratarse de una grabación en directo, no siempre es la ideal. 4. Lluvia de ideas del profesor y los alumnos para reconstruir la actuación y preparar la siguiente fase de la actividad. 5. Se forma un grupo con todos los alumnos de la clase. 6. El profesor hace que se abra la página web que contiene el cuestionario en los ordenadores de los alumnos mediante la función “ejecutar aplicaciones”. 7. Los alumnos responden de forma individual al cuestionario (véase documento adjunto), realizado en <i>GoogleDocs</i> y abierto con la función “ejecutar aplicaciones”. Una vez completos, se puede acceder a los resultados desde <i>GoogleDocs</i>.
EVALUACIÓN	Mediante el análisis de los cuestionarios recibidos, el profesor podrá establecer unos porcentajes de acierto/error por cada pregunta, para comprobar la comprensión global del video y de los elementos del humor.
SUGERENCIAS	Para trabajar el segundo objetivo, se puede dividir la clase en dos grupos y proponer un chat a través de <i>Optimas</i> sobre los elementos humorísticos que más les han impactado (palabras, acento, gestos...).
COMENTARIOS	En cuanto a la utilización de <i>Optimas</i> , permite al grupo-clase acceder a los recursos de internet con facilidad y abrir la puerta a nuevas actividades (<i>chat</i> , etc)

ANEXO 1: Cuestionario

Pour rire: Le spécialiste du jonglage

Choisir une seule réponse par question:

Quelle est la profession du personnage?

Magicien

Jongleur

Footballeur professionnel

Dans quelle équipe espagnole voudrait-il jouer?

Barça

Real Madrid

Betis

Quelle publicité provoque ici le rire?

Les fromages Gervais

Citröen

L'Oréal

Quel est le titre du livre écrit par le personnage?

Le livre de la jungle

Le livre du foot

Le livre de la jongle

Gad El Maleh: Les Français (Comprensión oral)

VALÉRIE SANDRÉ

RESUMEN	Presentación de un vídeo con una actuación en directo de Gad Elmaleh, el apartado dedicado a los franceses y la cortesía, con el objeto de que los alumnos reconozcan el humor y las fórmulas de cortesía más usuales.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender un documento sonoro auténtico representativo del humor francés. 2. Reflexionar sobre la cortesía de los franceses, la similitud y la diferencia con respecto a los españoles. 3. Aprender las normas socioculturales de las fórmulas de cortesía. 4. Saber utilizar el <i>tu</i> y el <i>vous</i>.
DURACIÓN	50 minutos
PARTICIPANTES	A1+ / A2. Trabaja toda la clase.
RECURSOS Y MATERIALES	<p><i>Recursos multimedia</i> vídeo de un fragmento de un programa de televisión.</p> <p><i>Recursos web:</i> Youtube (portal de vídeos): http://www.youtube.com/watch?v=nWLzjViq6M [Fecha de consulta 16/03/10].</p> <p><i>Funciones de Optimas</i> enseñar pantalla profesor.</p>

DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve presentación del humorista de origen marroquí Gad Elmaleh. 2. Se lleva a cabo una puesta en común con los alumnos para elaborar una lista de todos los términos de cortesía que conocen. Se escriben los resultados en la pizarra. 3. El profesor reproduce (al menos dos veces) el <i>sketch</i> del humorista a través de la función “enseñar pantalla del profesor” de <i>Optimas</i>. 4. Los alumnos han de intentar reconocer los términos de cortesía empleados en el <i>sketch</i> 5. Juego de rol: con canevé dirigido y en grupos de tres <ul style="list-style-type: none"> • En un restaurante. Dos clientes, un camarero. • Dos clientes llegan al restaurante. • Los recibe el camarero. • Se sientan y piden. • El camarero trae la comida. • Los clientes comen y se marchan. 6. Lluvia de ideas sobre las similitudes y diferencias entre la cortesía de los franceses y de los españoles.
EVALUACIÓN	<p><i>Criterios para evaluar los resultados de los alumnos:</i> En un primer lugar, comprobamos los pre-requisitos de los alumnos al respecto, para comprobar los conocimientos finales. La evaluación se hará sobre el juego de rol donde se comprobará la utilización adecuada de las fórmulas de cortesía. Comprobaremos así si han entendido las normas socioculturales. En el juego de rol, sólo se evaluará la utilización adecuada de los términos utilizados.</p> <p><i>Criterios para evaluar la actividad</i> Grado de motivación y de mejora de la competencia lingüística en francés de los alumnos.</p>

Les Cornichons (Comprensión oral, expresión oral y escrita)

NATALIA PIVIDAL GONZÁLEZ

RESUMEN	Con la audición de la canción de Nino Ferrer <i>Les Cornichons</i> (de los años 60), se pretende repasar el vocabulario de la comida (sustantivos). Con la segunda audición, los alumnos buscarán el correspondiente artículo definido, indefinido y partitivo de los sustantivos.
OBJETIVOS	1. Temático: Abordar el tema de la comida. 2. Léxico: Repasar el vocabulario de la comida. 3. Gramatical: repasar los artículos definidos, indefinidos y partitivos.
DURACIÓN	15 minutos.
PARTICIPANTES	Estudiantes de nivel A2/A2-1.
RECURSOS Y MATERIALES	<i>Recursos multimedia</i> audio y video de la canción <i>Les Cornichons</i> , de Nino Ferrer. <i>Recursos web</i> Youtube (portal de vídeos): http://www.youtube.com/watch?v=b2CwuvHiPQM&feature=related [Fecha de consulta 01/02/2010]. <i>Funciones de Optimas</i> enseñar pantalla del profesor / enviar y recibir archivos / grupos <i>Otros recursos</i> procesador de texto

ANEXO I: letra de la canción y actividades

Letra de la canción de Nino Ferrer: “Les Cornichons”

On est parti, samedi, dans une grosse voiture,
Faire tous ensemble un grand pique-nique dans la nature,
En emportant des paniers, des bouteilles, des paquets,
Et la radio !

Des cornichons,
De la moutarde,
Du pain, du beurre,
Des p’tits oignons,
Des confitures,
Et des œufs durs,
Des cornichons.

Du corned-beef,
Et des biscottes,
Des macarons,
Un tire-bouchons,
Des petits-beurre,
Et de la bière,
Des cornichons.

On n’avait rien oublié, c’est maman qui a tout fait
Elle avait travaillé trois jours sans s’arrêter
Pour préparer les paniers, les bouteilles, les paquets
Et la radio !

Le poulet froid,
La mayonnaise,
Le chocolat,
Les champignons,
Les ouvre-boîtes,
Et les tomates,
Les cornichons.

Mais quand on est arrivé, on a trouvé la pluie
C'qu'on avait oublié, c'étaient les parapluies
On a ramené les paniers, les bouteilles, les paquets
Et la radio

On est rentré
Manger à la maison
Le fromage et les boîtes
Les confitures et les cornichons
La moutarde et le beurre
La mayonnaise et les cornichons
Le poulet, les biscottes
Les œufs durs et puis les cornichons

Actividades:

Remplissez avec un partitif (du, de la, des)
On est parti, samedi, dans une grosse voiture,
Faire tous ensemble un grand pique-nique dans la nature,
En emportant paniers, bouteilles,
..... paquets,
Et radio !

.... cornichons
..... moutarde
..... pain, beurre
..... p'tits oignons
..... confitures
Et œufs durs
..... cornichons
..... corned-beef

Et biscottes
..... macarons
Un tire-bouchons
..... petits-beurre
Et bière
..... cornichons

Remplissez avec un article défini (le, la, les)
On n'avait rien oublié, c'est maman qui a tout fait
Elle avait travaillé trois jours sans s'arrêter
Pour préparer paniers, bouteilles,
..... paquets
Et radio !

..... poulet froid
..... mayonnaise
..... chocolat
..... champignons
..... ouvre-boîtes
Et tomates
..... cornichons

Mais quand on est arrivé, on a trouvé

..... pluie
C'qu'on avait oublié, c'était
parapluies
On a ramené paniers,
bouteilles, paquets
Et radio !

On est rentré

Manger à la maison

..... fromage et boîtes
..... confitures et cornichons
..... moutarde et beurre
..... mayonnaise et cornichons
..... poulet, biscottes
..... œufs durs et puis cornichons

PARTE IV.
CONCLUSIONES FINALES

Conclusiones finales y acciones futuras

ANA FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS

JULIA SEVILLA MUÑOZ

ALFREDO POVES LUELMO

Los laboratorios de idiomas han sido, tradicionalmente, un instrumento para el entrenamiento discursivo y la comprensión auditiva de idiomas. Actualmente, los nuevos Laboratorios de idiomas digitales constituyen una herramienta para (i) el estudio y la experimentación –con muestras reales– de las lenguas, (ii) para aprender el funcionamiento de las lenguas y, finalmente, (iii) para ejercitarse en su uso.

La Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid dispone de una amplia experiencia en el uso de los Laboratorios de idiomas tradicionales pero, al igual que otros centros educativos de España, acaba de iniciarse en el uso de los Laboratorios de idiomas digitales. A lo largo de los dieciséis capítulos y doce fichas didácticas que forman esta obra, los principales actores –profesores, alumnos, técnicos, gestores, desarrolladores (empresa proveedora)– reflexionan, desde su experiencia, sobre cuál ha sido, es y puede ser, la utilidad real de los Laboratorios. La interpretación de estas reflexiones nos indica hacia dónde deben conducirse las acciones futuras de mejora. Con este objetivo, este último capítulo sintetiza en once puntos las conclusiones finales de esta obra y de la III Reunión Científica sobre los Laboratorios de Idiomas y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas⁸⁹:

- Los nuevos Laboratorios de idiomas digitales no introducen, a priori, cambios funcionales substanciales respecto a los Laboratorios analógicos, puesto que han sido diseñados para reproducir las funciones tradicionales, fundamentalmente de escucha y grabación seleccionada de materiales de audio, reproducción de vídeo, envío de materiales didácticos al alumno, recogida de ejercicios del alumno, llamada general, llamada a grupo, monitorización del trabajo del alumno, conversación alumno–alumno y alumno–profesor y trabajo en grupo.
- Los cambios o aportaciones de los nuevos laboratorios son de carácter tecnológico y se refieren a:

89. Queremos agradecer a todos los ponentes y participantes de la III Reunión sus reflexiones, en especial a la Dra. M^a Jesús Gil Valdés, Dr. Denis Canellas, Prof. Miguel Ángel Galindo y al Prof. Mario López.

1. Mayor velocidad en la transmisión y procesamiento de los datos y la información.
 2. Mayor capacidad de almacenamiento y acceso a los materiales didácticos, pues no solo se puede almacenar cualquier tipo de información, en un espacio mínimo, accesible local o remotamente sino que también se puede etiquetar o documentar esta información para su posterior recuperación.
 3. Mejora de la comunicación: más rápida, mayor número de participantes, sin límites geográficos.
 4. Mejora de la calidad de los materiales docentes multimedia.
 5. Posibilidad de integración de diferentes y nuevas aplicaciones software.
 6. Posibilidad de trabajar en internet.
- Sin embargo, los cambios tecnológicos proporcionan el soporte para nuevos usos no previstos por los desarrolladores informáticos y que están siendo introducidos por los profesores. Estos nuevos usos tienen como objetivos: (i) mejorar la rentabilidad académica –el estudiante aprende mejor y más rápidamente ciertas competencias complejas– y, (ii), enseñar a los estudiantes a utilizar la informática y las comunicaciones en su futuro quehacer profesional.
 - Ejemplos de estos nuevos usos son: (i) la simulación de contextos reales de uso de las lenguas con el propósito de mejorar la comprensión de las mismas o adiestrar al alumno en las futuras tareas profesionales; (ii) las actividades didácticas que combinan el trabajo en el Laboratorio con el Campus Virtual (*b-learning*); y (iii) la manipulación de claves acústicas para el auto-aprendizaje del acento léxico.
 - Respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, en el momento actual, el cambio tecnológico analógico-digital no ha supuesto, tampoco, modificaciones substanciales. Sigue observándose un amplio rango de procedimientos de enseñanza: desde los tradicionales –pero útiles– ejercicios de repetición y memorización de carácter conductista, hasta los que consideramos más innovadores –pero que ya se utilizaban en los antiguos Laboratorios– basados en actividades de carácter constructivista y socio-constructivista como son los ejercicios de conversación o la resolución colaborativa de ejercicios de comprensión auditiva. Asimismo, siguen utilizándose tanto las actividades diseñadas para ser dirigidas por el profesor como actividades personalizadas en las que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Esta preferencia por las actividades y metodologías “tradicionales” se debe, según puede deducirse de los textos, a dos razones fundamentales: (i) la eficacia demostrada de las metodologías docentes aplicadas en los Laboratorios analógicos, (ii) la inseguridad del profesor en el manejo de la nueva tecnología digital.

- Existen, sin embargo, indicios de cambios metodológicos que conducen a un aprendizaje más maduro, como son: (i) la participación individual o cooperativa de los estudiantes en el diseño de sus propios materiales o actividades didácticas –que ayudan a que el alumno se implique en su aprendizaje y el de sus compañeros–; y, (ii), la aplicación de técnicas de investigación al aprendizaje –que estimulan un aprendizaje más crítico y una capacidad para la autoformación a lo largo de la vida–. Estas experiencias satisfactorias parecen indicar que puede esperarse una evolución metodológica en la didáctica conforme el profesor aumente su grado de experiencia en el uso del laboratorio, la informática y las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- El uso de los Laboratorios de idiomas motiva al estudiante porque (i) aporta variedad a la clase, (ii) mejoran sus destrezas informáticas, (iii) practican con ejemplos reales en contextos cercanos a la realidad del uso de las lenguas, y (iv) pueden aprender experimentando, explorando y creando nuevos paradigmas.
- Por su parte, el profesor considera que: (i) el uso de la tecnología del Laboratorio es bastante intuitivo una vez que se supera el aprendizaje inicial, (ii) no es necesario utilizar todas las aplicaciones para obtener un rendimiento muy satisfactorio, (iii) es imprescindible disponer de ayuda técnica inmediata y cercana.
- Desde el punto de vista de gestión, algunos factores clave para la implantación y uso satisfactorio de un Laboratorio de idiomas son: (i) elegir una tecnología robusta –con pocos fallos– y versátil –fácil de adaptar e integrar con nuevos sistemas–; (ii) contar con el conocimiento y necesidades de todos los agentes implicados: desarrolladores, profesores, técnicos e informáticos, gestores y estudiantes (p. e., becarios de apoyo) para el diseño, implementación y evaluación de la arquitectura y funcionamiento del laboratorio; (iii) integrar otras aplicaciones educativas –o de investigación– estratégicas como son, actualmente, los Campus Virtuales universitarios; (iv) disponer de personal técnico bien formado para su mantenimiento y actualización; (v) disponer de mecanismos eficaces de información, formación, asesoramiento y apoyo personalizado sobre el uso del laboratorio;
- Algunos factores clave para ayudar al profesor a iniciarse en el uso de los Laboratorios son: (i) uso de casos prácticos que provienen de experiencias reales de otros profesores; (ii) personalizar la formación creando grupos pequeños (p. e., cinco profesores), homogéneos en cuanto a necesidades didácticas (p. e., misma lengua, objetivos didácticos) y en cuanto a conocimientos informáticos y técnicos (iniciación o avanzado; tecnología multimedia, tecnologías de internet, entorno del Laboratorio, aplicaciones informáticas específicas).

Finalmente, se considera que son factores clave para la mejora y evolución de la tecnología y el aprovechamiento científico y didáctico de los Laboratorios de idiomas, los siguientes:

- El trabajo conjunto de desarrolladores informáticos, técnicos del laboratorio y profesores para crear nuevas funciones que apoyen los nuevos usos.
- Disponer de materiales didácticos específicos para los laboratorios, de calidad, accesibles y reutilizables.
- La difusión de la práctica docente, discente e investigadora en el Laboratorio de Idiomas, puesto que este conocimiento favorece su uso y motiva la creación de nuevos desarrollos tecnológicos, docentes y científicos para el estudio de las lenguas.

Consideramos que con estas claves es posible fundamentar nuevas acciones de mantenimiento y mejora de los Laboratorios de idiomas para que sigan apoyando la enseñanza, aprendizaje e investigación empírica filológica y lingüística.