

LA INTERACCIÓN DE DIVERSOS MODOS EN LAS ACTIVIDADES CENTRADAS EN LA GRAMÁTICA PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN MATERIALES DIGITALES INTERACTIVOS

VICENTA GONZÁLEZ-ARGÜELLO Y BEGOÑA MONTMANY MOLINA
Universitat de Barcelona

RESUMEN

La progresiva implantación de dispositivos móviles que incorporan materiales digitales interactivos (MDI) para la enseñanza de lenguas obliga a profesores, investigadores y editores a analizar dichos materiales con el objetivo de indagar qué ventajas ofrecen para la enseñanza sobre los materiales analógicos tradicionales. Es necesario estudiar si estos nuevos dispositivos aprovechan su potencial multimodal para mejorar la presentación y la práctica de los objetivos de enseñanza. El trabajo que presentamos aquí se centra en el análisis de las actividades que los MDI ofrecen al alumnado para el aprendizaje de la lengua. En concreto, nuestro objetivo es estudiar cómo se presentan los contenidos gramaticales para su enseñanza y su práctica, con el propósito final de ver qué partido se está extrayendo del potencial que poseen.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas, Material Digital Interactivo, contenido gramatical

ABSTRACT

In view of the progressive use of mobile devices for language instruction, it is necessary to explore whether these artifacts exploit their multimodal potential to improve the presentation and practice of specific learning objectives. Also, many teachers, researchers and publishers feel the need to analyse interactive digital materials (IDM) in order to investigate what advantages they offer over traditional analogue materials. This paper's main aim is precisely to analyse how grammatical content is presented for language learning and practice, with the purpose of determining whether the potential of IDM is maximised or diminished.

Keywords: language instruction, interactive digital materials.

1. INTRODUCCIÓN

Una primera aproximación al estudio del material digital interactivo (a partir de ahora MDI) para la enseñanza de lenguas extranjeras debe hacerse desde una perspectiva multidisciplinar que considere tanto la perspectiva lingüística como la perspectiva semiótica, sobre todo si el objetivo es indagar qué uso se está haciendo en estos materiales multimodales para la presentación y práctica de los objetivos de enseñanza. La primera orientación nos ha de aportar información acerca de las teorías en boga para la presentación de los objetivos lingüísticos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras. De la perspectiva semiótica nos interesa además qué formas adoptan esos contenidos de enseñanza. Todo ello teniendo en cuenta el potencial que se abre en la actualidad en la edición digital de materiales de enseñanza y analizar si estamos yendo más allá de la simple migración del papel a la red¹.

2. MARCO TEÓRICO

El tratamiento de la gramática en los materiales se ha basado, durante años, en la **presentación explícita** de los objetivos de enseñanza, especialmente a través de secuencias discursivas expositivas. Desde los años 90 también se ha incorporado el **tratamiento inductivo de la gramática**. Esta última forma de hacerlo espera que dándole pautas concretas al alumno pueda llegar a extraer la regla subyacente a los usos de determinadas formas lingüísticas (Martin Peris, 2008).

También se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas las presentaciones de gramática basadas en “la **atención a la forma** o ‘instrucción enfocada en la forma’ (*Focus on Form*) Estas propuestas tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido.” (Alonso, 2004:1-2).

La importancia de la forma lingüística como vehículo del contenido puede apoyarse en elementos visuales que acompañan al elemento lingüístico (como los elementos ortotipográficos), pero también puede basarse en imágenes para ayudar a la comprensión de

la gramática. Así desde la corriente de la gramática cognitiva se afirma que esta “se distingue de otros modelos por hacer hincapié en el hecho de que, en gran medida, con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena. Este modelo hace hincapié en el hecho de que muchas estructuras lingüísticas se distinguen por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida que corresponde a diferencias factuales o reductibles a condición verbal.” (Castañeda, 2004: 1-2). Es de esperar, pues, que los nuevos materiales para la enseñanza de lenguas recojan estos postulados y en sus actividades de presentación y práctica de contenidos incorporen elementos visuales que faciliten la comprensión de las estructuras que son objeto de enseñanza.

También cabe destacar, como afirma Goldstein (2013), que nunca antes habíamos tenido acceso a un abanico tan amplio de imágenes que gracias a la tecnología digital son accesibles más fácilmente a la población. Todo ello facilita su uso para fines didácticos por lo que lo esperable es que estas se hayan incorporado a los materiales de enseñanza. Y más teniendo en cuenta su valor icónico, motivador para captar la atención de los alumnos, su potencial para acercar la cultura extranjera, su papel de apoyo para la adquisición del léxico, su potencial creativo y también por derecho propio, para poder disfrutar de ellas. Así, la tecnología de que se sirve la edición digital ha de favorecer la construcción de discursos multimodales en los que texto, imagen o sonido, entre otros, lleguen a formar textos con nuevas posibilidades para el aprendizaje. Como afirman Pujolà y Montmany (2011): “La teoría multimodal postula que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación (texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc.) de manera simultánea (Kress, G. & van Leeuwen, 2001). Así, para entender el significado de un acto comunicativo hay que tener en cuenta todos los modos de significación que se emplean en él”. Por su parte, Kress y van Leeuwen afirman que el análisis de los nuevos textos se ha de realizar no analizando cada uno de sus componentes por separado, sino mirando la sintaxis que se consigue con la interrelación de todos sus componentes. De esta forma se desestima el uso de imágenes como meros elementos decorativos.

2. OBJETIVOS

El objetivo de nuestro trabajo es analizar el MDI para establecer cómo se representan los contenidos lingüísticos para su enseñanza y su práctica desde una perspectiva multimodal, específicamente los contenidos gramaticales. Eso implica ver qué tipos de presentación se hace de la gramática como *input* u objetivo de enseñanza y qué tratamiento se le da como actividad de aprendizaje.

3. CORPUS

El corpus consta de MDI para la enseñanza de inglés como lengua extranjera de dos editoriales diferentes (Material A y Material B) de amplia implantación en nuestro país. Los cursos que han sido objeto de análisis han sido 5º de E. Primaria del Material A (Unidades 1 y 5) y 1º de la ESO del Material B (Unidades 1 y 7). Dado que el patrón de unidades es idéntico en los dos manuales, en este artículo se mostrarán, a modo de ejemplo, el análisis de dos de ellas

Editorial	Total pantallas	Pantallas de gramática	Actividades de presentación	Actividades de práctica
Material A				
Unidad 1	21	5	2	3
Unidad 5	51	8	2	3
Material B				
Unidad 1	43	13	5	8
Unidad 7	41	12	7	5
Total	156	38	16	19

Tabla 1. Corpus objeto de análisis

4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El MDI se ha analizado utilizando dos parámetros diferentes, por un lado nos hemos centrado en la tipología de actividades; y, por otro

en la presencia/ausencia de otros modos de comunicar (audios, tipografía, etc.)

En relación a la tipología de actividades, nos interesa descubrir cuántas actividades de presentación de objetivos de enseñanza hay centradas en la gramática y cuántas centradas en la práctica. También se ha analizado qué tipo de presentación gramatical se hace: explícita, a través de secuencias discursivas expositivas; inductiva, a través de actividades de descubrimiento de las reglas; centradas en la forma, usando elementos ortotipográficos de realce; o desde una perspectiva cognitiva, con uso de imágenes. En cuanto a las actividades de práctica, nos interesa analizar las actividades que hay de práctica controlada (rellenar huecos, completar, opción múltiple, etc.) y cuántas de práctica libre.

En el análisis de los elementos multimodales que configuran las actividades de gramática, se han tenido en cuenta dos aspectos: la pantalla como unidad discursiva que puede facilitar o entorpecer la navegación atendiendo a la sintaxis entre los elementos lingüísticos y los elementos icónicos; y los elementos propios de la actividad, teniendo en cuenta los elementos visuales (texto escrito, imágenes, fotografías, etc. tanto estáticos como dinámicos) y también la presencia o ausencia de textos sonoros.

5. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Las actividades de presentación y práctica de los materiales analizados responden a dos patrones diferentes en cada uno de ellos. El Material A presenta el mismo número de actividades y de la misma tipología en las dos unidades; en cambio, el Material B presenta diferencias entre las dos unidades en cuanto a número y tipología de actividades.

	Material A	Material B
Actividades de Presentación	Secuencia ejemplificadora: Frases a modo de ejemplo del objetivo de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad que invita a inducir la regla de uso - Frases ejemplificadoras

		- Ayudas y <i>feedback</i>
Modos usados	Oral, escrito e ilustración	Oral, escrito y animación que incluye fotografías
Actividades de práctica controlada	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar elementos de una frase - Opción múltiple 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de comprensión - Rellenar huecos - Opción múltiple - Ordenar elementos de una frase - Construcción de frases
Modos usados	Escrito e ilustración	Escrito e ilustraciones

Tabla 2: Tipología y secuencia de actividades

Las actividades de gramática tal como aparecen en el Material A son accesibles de dos formas diferentes: siguiendo la unidad pantalla a pantalla o bien yendo al menú desplegable y haciendo clic sobre la pestaña de “gramática”. En este material las actividades tienen la opción de ser leídas y escuchadas (si el alumno hace clic sobre el icono del altavoz) son estáticas y hay ausencia casi total de imágenes, a excepción de la misma ilustración en la primera actividad de presentación (Unidad 1) y la última actividad de práctica (Unidad 5). Esto nos lleva a afirmar que esta ilustración no acaba de estar integrada en las actividades a las que acompaña.

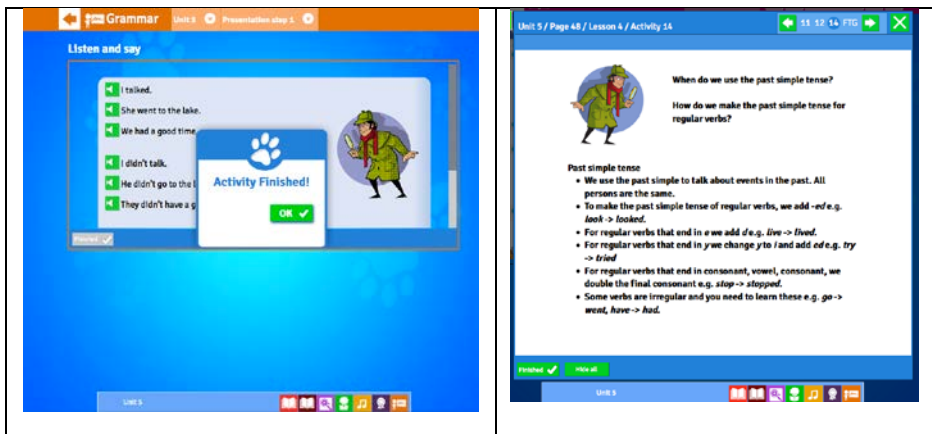


Imagen 1: Ejemplo de ilustración (Material A-Unidad 1 y 5)

El Material B se caracteriza por tener un menú de navegación siempre a la vista lo que permite al alumno saber en qué apartado de la unidad está trabajando. El patrón que sigue este material es el de introducir las actividades de presentación en dos fases: pantalla de ejemplo (con efecto de dinamización) y una segunda fase en la que el alumno de forma inductiva ha de extraer la regla de uso para lo que cuenta con pistas y retroalimentación. Las actividades de práctica son variadas: actividades de comprensión, de completar huecos, de opción múltiple, de ordenar elementos.

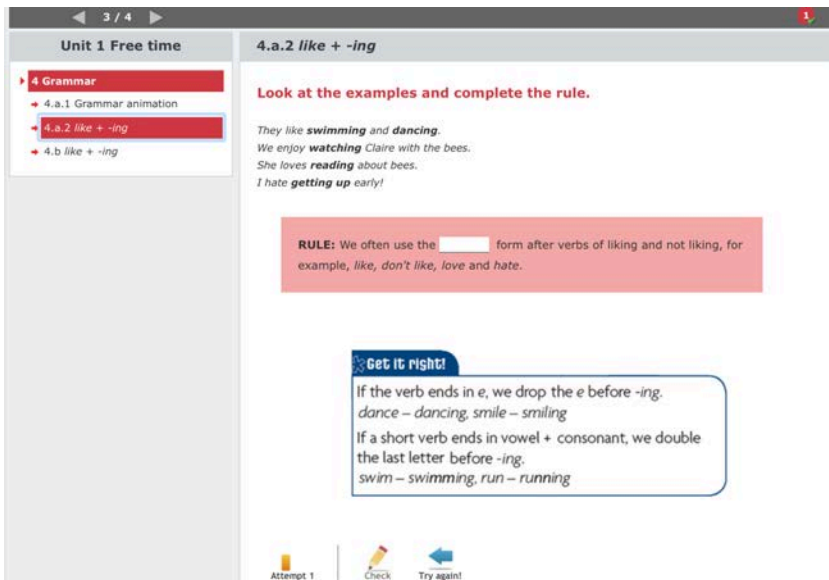
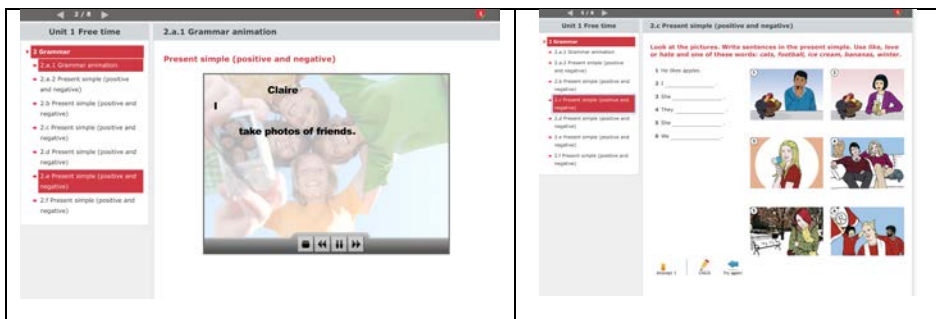


Imagen 2: Unidad 1 (Material B)

Otra característica que cabe destacar del Material B es el intento de construir un discurso multimodal en el que la imagen sume significado a la lengua escrita para construir una unidad de sentido. Se utilizan animaciones para la presentación del ejemplo que es objeto de enseñanza, de manera que el enunciado se va construyendo con una imagen de fondo que está directamente relacionada con el contenido de dicho ejemplo (Imagen 3). O bien plantea la construcción de actividades de construcción de frases a partir de las situaciones que ofrece a través de ilustraciones (Imagen 3).



6. CONCLUSIONES

Tras revisar y analizar el material, podemos concluir que los manuales analizados, con la muestra de dos unidades para ejemplificar, repiten siempre el mismo patrón, igual que hacen los manuales en papel. Así, se presenta y practica la gramática de la misma forma, una estructura de poco riesgo para el estudiante una vez trabajada la primera unidad. Ello, unido a que las actividades son muy controladas, no facilita retos cognitivos ni aumento de la motivación en los estudiantes, por lo menos no más de lo que ofrecía el material impreso.

El tratamiento de la gramática no ofrece innovación frente a los materiales tradicionales en papel, se incorpora, como ya se hacía, el tratamiento inductivo de la gramática en un caso pero no siempre se trabaja la relación sintáctica con la imagen al modo, por ejemplo, de la gramática cognitiva; desaprovechándose así la gran oportunidad que ofrece la red. En cuanto a la multimodalidad, podemos afirmar que un manual sí que incorpora diferentes modos destacando el uso de la imagen como elemento esencial en la construcción de un único significado junto con el texto escrito, facilitando de este modo la activación de conocimientos del alumno. En el otro caso las ilustraciones son un mero acompañamiento del texto sea escrito u oral. No es destacable el uso de resaltes tipográficos o distribución de los elementos en la pantalla.

Las prácticas gramaticales más o menos variadas, según el manual, no responden a la concepción comunicativa de la lengua en la que el significado es prioritario y la sintaxis está a su servicio. Las actividades de rellena huecos o de completar frases a modo de *drill* para fijar una estructura no tienen más contexto que una imagen que no siempre es una unidad significativa.

A modo de conclusión, podemos afirmar que en cuanto a la multimodalidad es necesario seguir trabajando para incorporar todo el potencial que el soporte puede ofrecer. En cuanto a las actividades de gramática, creemos que es necesario hacer una revisión metodológica

para incorporar las nuevas aportaciones en este campo realizadas desde disciplinas como el análisis del discurso, la pragmática, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, R. 2004. Procesamiento del input y actividades gramaticales. *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 2004, n. 0 http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b
- Castañeda Castro, A. 2004. Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 2004, n. 0 www.sgci.mec.es/redele/index.html
- Goldstein, B. 2013. *El uso de imágenes como recurso didáctico*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996. *Reading images: the Grammar of Visual Design*, Londres: Routledge.
- Martin Peris, E. (coord.) 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Pujolà, J. T. & Montmany, B. 2011. La interacción imagen-palabra como constituyente multimodal de las entradas de blog. *Estrategias de alfabetización mediática: Reflexiones sobre comunicación y educación*, Gabinete Comunicación y Educación y UAB. <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20lo%20escrito%20a%20hipertextualidad%20y%20la%20multimodalidad%20en%20los%20blogs%20como%20estrategias%20discursivas%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20digital.pdf>