

Una Propuesta de Modelo de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras y Su Aplicación a Los Estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Playa Ancha - Valparaíso (Chile)

Gary Cziko

Visiting Fulbright Scholar. Universidad de Playa Ancha - Valparaíso, Chile
Professor Emeritus Educational Psychology
& English as an International Language. University of Illinois

g-cziko@illinois.edu



Synergies Chile n° 5 - 2009 pp. 155-168

Resumen: *El propósito de este trabajo ha sido el desarrollar un modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras basado en la teoría y la investigación, recurriendo a los recursos tecnológicos existentes con el fin de mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad de Playa Ancha (UPLA). De este modo se han examinado las necesidades de aprendizaje de una lengua extranjera, se ha analizado cómo las actividades de los estudiantes de la UPLA en idiomas extranjeros cumplen con estos requisitos, y se sugieren procedimientos en que los recursos tecnológicos disponibles, principalmente a través de la Internet, pueden ayudar a llenar las lagunas y facilitar y motivar el aprendizaje de lenguas extranjeras. El desarrollo de actividades de aprendizaje autónomo, con apoyo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, puede colmar esta brecha, proporcionando nuevas oportunidades para utilizar lenguas extranjeras en contextos comunicativos innovadores.*

Palabras claves: *modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras - recursos tecnológicos - aprendizaje autónomo.*

Résumé : *L'objectif de cet article a été de développer un modèle d'apprentissage des langues étrangères basé sur la théorie et la recherche, ayant recours aux ressources technologiques existantes afin d'améliorer l'apprentissage des langues étrangères à l'Universidad de Playa Ancha (UPLA). C'est ainsi que l'on a examiné les nécessités d'apprentissage d'une langue étrangère, que l'on a analysé comment les activités des étudiants de langues étrangères à l'UPLA répondent à ces nécessités, et on y suggère des procédures pour que les ressources technologiques disponibles, principalement à travers l'Internet, puissent aider à combler ces lacunes en facilitant et motivant l'apprentissage des langues étrangères. Le développement des activités d'apprentissage autonome, assisté par les Technologies de l'Information et de la Communication, peut combler cette lacune, en offrant de nouvelles possibilités d'utiliser la langue étrangère dans des contextes communicatifs innovants.*

Mots-clés : *Modèle d'apprentissage de langues étrangères - ressources technologiques - apprentissage autonome.*

Abstract: *The purpose of this paper is to develop a foreign languages learning model based on the theory and research, using the technological resources in order to improve the learning process of foreign languages at Universidad de Playa Ancha (UPLA). Thus, the needs of learning a foreign language have been analysed, as well as the way the*

activities of these students meet the requirements, and procedures have been suggested to use the available technological resources, particularly internet, to support filling the gaps and facilitate and motivate foreign languages acquisition. The development of autonomous learning activities, supported by ICTs may be the answer, as it offers new opportunities to use foreign languages in innovative communicational contexts.

Key words: *Foreign languages learning model - technological resources - autonomous learning.*

Introducción

La Universidad de Playa Ancha (UPLA) de Valparaíso (Chile) tiene un gran número de estudiantes de lenguas extranjeras (alemán, francés e inglés). Los estudiantes de inglés estudian en la Carrera de Pedagogía en Inglés o en la Carrera de Traducción e Interpretación Inglés-Español. Los estudiantes de francés y alemán estudian en las carreras de Traducción Alemán-Español o Francés-Español. Además se enseña un idioma extranjero (inglés, francés o alemán) a alumnos de otras carreras, desarrollando allí solamente la comprensión lectora.

Las cuatro habilidades lingüísticas - comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita - se desarrollan con todos los estudiantes de idiomas extranjeros con el objetivo de alcanzar el nivel B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia de Idiomas, luego de cinco años de formación de grado.

Los estudiantes de lenguas extranjeras en la UPLA tienen desafíos notables que alcanzar, pero además tienen recursos importantes para el desarrollo de las competencias lingüísticas. Entre los aspectos negativos, podemos señalar que ellos pueden haber recibido mala o insuficiente instrucción en inglés antes de llegar a la UPLA, o ninguna instrucción en el caso del francés o del alemán. Otro obstáculo son los modestos recursos financieros de los estudiantes y las grandes distancias entre Chile y los países de América del Norte y Europa, donde se habla inglés, francés y alemán, lo que hace muy difícil, para la mayoría de ellos, proseguir estudios en el extranjero.

Los recursos humanos incluyen profesores de idiomas que tienen un excelente conocimiento de la lengua que están enseñando (la mayoría con estudios de postgrado en los Estados Unidos o Europa) así como una amplia gama de recursos tecnológicos en el Centro de Recursos para Enseñanza Aprendizaje de Lenguas (CREAL) que consta de aulas equipadas con computadores, software de gestión y otros equipamientos multimedia destinados exclusivamente a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Ver <http://creal.upla.cl>>Recursos pedagógicos>Inglés>Aprender a aprender>Ayudas>Recursos autoaprendizaje).

El propósito de este trabajo ha sido desarrollar una propuesta de modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras, basada en la teoría y la investigación y aprovechando los recursos tecnológicos, que sea útil para hacer frente a los desafíos lingüísticos, permitiendo mejorar el aprendizaje de lenguas en la UPLA.

Para cumplir con este propósito, se diseñaron y cumplieron las siguientes etapas:

- 1 - Revisión de las necesidades de aprendizaje de una segunda lengua.
- 2 - Análisis de las actividades de los estudiantes de la UPLA en idiomas extranjeros.
- 3 - Proposición de actividades para que los recursos tecnológicos disponibles puedan ayudar a llenar las lagunas y facilitar y motivar el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente a través de la Internet.

Actividades para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Hay cinco tipos básicos de actividades lingüísticas para la adquisición de una lengua extranjera. En primer lugar, se puede escuchar o leer el idioma para entender el significado, es decir, procesar el lenguaje como una forma de *input*: leer un libro o escuchar un programa de radio. En segundo lugar, se puede producir en lengua oral o escrita para expresar un sentido: escribir un mensaje de correo electrónico o grabar un mensaje en un buzón de voz, es decir, producir lenguaje en forma oral o escrita como *output*. En tercer lugar, se puede interactuar con una o más personas utilizando lenguaje en forma oral o escrita, es decir, utilizar una lengua para la interacción. Este tipo de interacción lingüística combina la recepción (comprensión) y la producción en rápida sucesión durante la cual los individuos procesan el lenguaje simultáneamente o casi simultáneamente como *input* y *output*. En cuarto lugar, uno puede participar en diversos ejercicios de lenguaje que pueden o no implicar que presten atención al significado de la lengua y pueden o no implicar comunicación auténtica. Por último, se puede utilizar una lengua extranjera en forma oral o escrita para proporcionar instrucción explícita sobre el vocabulario y la estructura de la lengua, como cuando un profesor de una clase presencial proporciona información acerca de algún aspecto de la gramática de la lengua o el estudiante lee sobre la forma de la lengua en su libro.

Ahora vamos a estudiar cada uno de estos cinco tipos de actividades y examinar brevemente su papel en la adquisición de una lengua extranjera. Además, vamos a considerar brevemente la función de la auto-evaluación en el desarrollo de la competencia lingüística.

Input

Aunque hay desacuerdo entre los teóricos e investigadores sobre varios aspectos de la adquisición de una lengua extranjera (ALE), hay amplio consenso sobre la importancia del *input* en su adquisición. Como escribió Wong, «we cannot ignore the fact that learners need access to abundant amounts of comprehensible *input* in order for acquisition to happen» (2005, p. 34).

Además, cada vez hay más pruebas de que la cantidad de *input*, es decir, la frecuencia con que las diversas formas de una lengua se encuentran, es un importante factor determinante en la ALE. Ellis (2002) ha examinado cómo varios aspectos de la ALE, incluyendo la fonología, ortografía, vocabulario, morfología y sintaxis, dependen de la frecuencia y de la cantidad de *input*.

Entonces, es claro que adquirir un idioma necesita mucha exposición a la lengua para alcanzar un alto nivel de competencia; en consecuencia, es comprensible por qué estudiantes de una LE, en particular los que tratan de adquirir una LE en entornos que carecen de una amplia exposición al idioma, por lo general, están muy lejos de la competencia de un hablante nativo del idioma.

Si bien mucha exposición a una LE es necesaria para su adquisición, entonces la pregunta que se plantea es el tipo de input que facilita el desarrollo de la competencia. Una bien conocida y muy influyente (y polémica) respuesta a esta pregunta ha sido proporcionada por Krashen en una serie de artículos y libros sobre la teoría y la práctica de ALE (ver Krashen, 1982, 1985, 1994). La teoría de ALE de Krashen se compone de cinco grandes hipótesis, una de las más importantes es el "Input Hypothesis" (Krashen, 1994). La hipótesis de input supone que la adquisición de una LE necesita input que tenga un adecuado grado de dificultad. El nivel apropiado de dificultad, según Krashen, es lo que llama el nivel « $i + 1$ », es decir, sólo un poco más allá de la capacidad actual de la persona que aprende, pero no tan difícil que impida de manera significativa la comprensión ni tan fácil que no presente ningún nuevo desafío lingüístico. Al encontrar una pequeña pero constante cantidad de nuevas formas de idiomas entre formas familiares en un contexto comprensible y comunicativo, el alumno es capaz de inferir el significado y la función de las nuevas formas utilizando el contexto lingüístico y extralingüístico proporcionado por la situación.

Todas las hipótesis de Krashen sobre la ALE han sido objeto de críticas por otros teorizadores e investigadores en el último cuarto de siglo, incluso su hipótesis de input. En cuanto a este último, se ha observado que no es posible saber con precisión el nivel $i + 1$ para cualquier estudiante (Gregg, 1984; White, 1987). Pero, a pesar de estas y otras críticas, la noción de $i + 1$ goza de aceptación general en muchos campos del aprendizaje, tales como la teoría del aprendizaje verbal de Ausubel (1963) y la zona de desarrollo próxima (ZDP) de Vygotski (1978) para explicar el desarrollo de habilidades mentales superiores. La adaptación de una tarea de aprendizaje a la habilidad del estudiante es también un componente importante de la teoría de flujo («flow») desarrollada por Csikszentmihalyi (ver Egbert, 2003).

El campo de ALE ha experimentado muchos cambios desde el estudio científico de la adquisición, aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras iniciado en la década de los 50'. Aunque hay todavía bastante desacuerdo sobre muchos aspectos claves de la ALE, sin embargo, parece que hay consenso sobre las condiciones necesarias y óptimas para la adquisición de una segunda lengua por un adulto. Las condiciones necesarias (pero no necesariamente suficientes) cuentan con mucha exposición al idioma en forma oral y/o escrita, con una parte del input un poco más allá de la capacidad lingüística del alumno, pero aún en gran medida comprensible por el contexto lingüístico y extralingüístico y el conocimiento del estudiante del mundo en que vive.

Producción (Output)

Si bien una amplia exposición a LE puede ser necesaria para el aprendizaje de la lengua, puede que ésta no sea suficiente. O si el input es suficiente, la producción puede acelerar el proceso de adquisición de una LE (ver VanPatten, 2004).

Swain (1985, 1998) ha sostenido que, además de «comprehensible input», para adquirir una LE también es necesario «comprehensible output» (producción comprensible). Swain llegó a esta conclusión y desarrolló su hipótesis de producción comprensible («comprehensible output hypothesis») tras observar a estudiantes que, a pesar de haber pasado cinco o seis años en clases de inmersión en francés en Canadá, mostraron importantes desviaciones sintácticas y gramaticales en su francés hablado y escrito. Investigaciones de Nobuyoshi y Ellis (1993), Tarone y Liu (1995) y Keck, Iberri-Shea, Tracy-Ventura y Wa-Mbaleka (2005) le atribuyen también un rol importante a la producción comprensible en la adquisición de una LE.

Swain (2000) supone que la producción tiene un papel importante en el aprendizaje de una LE, debido a que requiere que los estudiantes procesen más profundamente el idioma, con un esfuerzo mayor al exigido por la comprensión. La producción puede también llevar a los estudiantes a descubrir formas de la LE que no perciben cuando escuchan y leen; también pueden percatarse de la brecha entre lo que quieren decir o escribir y lo que son capaces de decir o escribir. Wong y VanPatten (2003) reconocen que la producción puede desempeñar un papel en el desarrollo de la fluidez y la precisión en una LE (p. 418).

Interacción

Long (ver Long & Robinson, 1998) es conocido como el autor de la hipótesis de interacción («interaction hypothesis») en el campo de ALE. Según esta hipótesis, la modificación del lenguaje que se produce durante la negociación de significado entre una persona que habla el idioma como LE y un hablante nativo, facilita su adquisición haciéndola más comprensible. Un hablante nativo sensible a las necesidades del interlocutor de LE puede también hacer modificaciones de su discurso (por ejemplo, hablando lento, utilizando un vocabulario más básico y estructuras sintácticas más sencillas) que pueden ayudar a la comprensión del estudiante. Además, la interacción puede ayudar a los alumnos de la LE a centrarse en la forma del lenguaje (la estructura gramatical y el vocabulario) a través de preguntas, «prompts» y «recasts», proporcionadas por el hablante nativo.

La hipótesis de interacción de Long fue formulada para describir la interacción lingüística oral en contextos cara a cara. No obstante, investigaciones recientes han demostrado que la interacción por medio de chat de texto (con computador) también facilita la adquisición de la LE (Freiermuth & Jarrell, 2006; Lai & Zhao, 2006), pudiendo influir positivamente en la adquisición de destrezas lingüísticas orales (Payne & Whitney, 2002).

Ejercicio

No hay duda que la participación en actividades de comprensión, producción e interacción que involucren el uso de la LE como un herramienta de comunicación, puede mejorar las habilidades de estudiantes en una LE. Pero para algunos estudiantes (tal vez la mayoría), estas actividades pueden ser necesarias pero no suficientes para alcanzar altos niveles de competencia, incluyendo conocimientos avanzados de vocabulario y precisión gramatical. Es

bien probable que ciertos aspectos de una LE sean difíciles o imposibles de adquirir sin dedicar una atención especial y una práctica adecuada.

Una manera de prestar atención y practicar determinados aspectos de la LE, es la ejercitación con las llamadas prácticas de patrón («pattern practice») en que el alumno provee, por ejemplo, la forma de la tercera persona del singular de un verbo inglés que el profesor le proporciona en la forma del infinitivo (por ejemplo, Maestro: «to sing, he» Estudiante: «he sings»; Profesor: «to dance, she»: Estudiante: «she dances»). Paulston (1976) distingue tres tipos de ejercicios: mecánicos, significativos y comunicativos. Y mientras que Wong y VanPatten (2003) reconocen que esos ejercicios pueden constituir una parte importante de la enseñanza de las lenguas extranjeras, ellos ofrecen buenos argumentos y resultados de investigaciones en que tales ejercicios no tienen éxito para ayudar a los estudiantes a adquirir una LE.

Por el contrario, cada vez hay más evidencia de que ciertos tipos de ejercicios que utilizan diferentes tipos de «input aumentado» («enhanced input») pueden ser eficaces para ayudar a estudiantes a adquirir aspectos difíciles de una LE. Uno de estos ejercicios descrito por Wong y VanPatten (2003) utiliza una entrada estructurada («structured input»), exponiendo a los estudiantes a un lenguaje escrito o auditivo, tarea que los obliga a hacer una conexión entre la forma lingüística y el sentido.

Otra esfera en la que los ejercicios pueden ser útiles, es el desarrollo del vocabulario en la LE. Se ha comprobado que la comprensión aislada (especialmente la lectura) no es un método eficaz y eficiente para adquirir vocabulario y que «Los estudiantes que participan en tareas productivas centradas en palabras tenían más probabilidades de recordar palabras que los que participan en tareas receptivas.» (Min, 2008, p. 79, traducido por Cziko). Un debate de la adecuación de la lectura para el desarrollo de vocabulario en la LE, se encuentra en Cobb (2007), McQuillan y Krashen (2008), y Cobb (2008).

Instrucción Explícita

La instrucción explícita de una LE es la última actividad de aprendizaje de idiomas considerada en este trabajo. Si bien ha habido una tendencia en la teoría de ALE y la práctica comunicativa en poner énfasis en el uso del lenguaje en el aula en detrimento de la instrucción explícita, hay evidencia sin embargo que ésta puede facilitar el aprendizaje de muchos aspectos de una LE, imposibles o muy difíciles de adquirir sin esa instrucción (ver Dekeyser, 1997; Ellis, 2005).

Por ejemplo, el meta-análisis llevado a cabo por Norris y Ortega (2000) mostró efectos sustanciales y duraderos de la instrucción explícita sobre la adquisición de una LE. Y los estudios recientes realizados por Jeon y Kaya (2005) y Stevens y Asher (2005) han mostrado similares efectos positivos de la instrucción explícita en el desarrollo pragmático de una LE y en la habilidad de lectura, respectivamente.

Evaluación

La evaluación puede tener también una influencia en el aprendizaje de una LE. Su efecto en la adquisición de la LE ha sido inicialmente denominado en inglés «backwash» y actualmente «washback». Por ejemplo, en una universidad canadiense, Saif (2006) constató que una evaluación de alto impacto en inglés como LE, tuvo un efecto positivo en algunos aspectos de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje (más información sobre «washback», en Chang, Watanabe y Curtis, 2004, así como en el número especial de *Language Testing* publicado en 1996).

“Washback” se suele considerar por su efecto sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, especialmente utilizado en tests de alto impacto, como el TOEFL. Pero también puede tener un efecto cuando el profesor prepara y administra sus propias pruebas o cuando los estudiantes utilizan pruebas o instrumentos en la Web para evaluar de modo autónomo su nivel de competencia lingüística en una LE.

El contexto de aprendizaje de los estudiantes de la UPLA. Sugerencias para el aprendizaje autónomo con apoyo de las Tecnologías

Ahora vamos a considerar el contexto de aprendizaje de los alumnos de lenguas extranjeras en la UPLA y también considerar en qué forma el aprendizaje autónomo con apoyo de las tecnologías puede complementar las actividades y tareas de las clases presenciales.

Input

A pesar de que el aula ofrece oportunidades para input en la LE, estas oportunidades son limitadas en varios aspectos importantes. El libro utilizado en el curso proporciona una cantidad limitada de (no muy reciente) material de lectura; además el profesor es la única fuente de la LE hablada por un nativo (o casi nativo) que el alumno escucha en clase. Una encuesta realizada con estudiantes de varias clases de LE, reveló que prácticamente ninguno de ellos lee artículos periodísticos ni escucha cotidianamente un programa audio.

Hay muchas maneras en que la tecnología puede paliar el déficit y la variedad de input en la LE. Los estudiantes que tienen acceso a la televisión por cable en la región de Valparaíso pueden visualizar varios canales de noticias, entretenimiento y cine en inglés. Hay también un canal de televisión de lengua francesa (TV5) y un canal alemán (DW-World, que ofrece programación en inglés y español además de alemán). Películas en inglés y otras lenguas extranjeras se exhiben normalmente en las salas de cine, en el idioma original o con subtítulos en español. También pueden arrendarse o comprarse películas extranjeras en formato DVD. Desafortunadamente, no hay estaciones de televisión abierta o radios locales que transmitan en lenguas extranjeras en la región de Valparaíso.

Por otra parte, Internet ofrece una gran cantidad y variedad de texto, audio y vídeo en lengua extranjera, muy accesible y sin costo. Para texto, Google News (<http://news.google.com>) facilita la búsqueda de artículos de noticias en inglés, francés y alemán (y otros idiomas). El usuario sólo debe seleccionar un país de la lengua deseada (e.g., U.S., France o Deutschland) en el menú de selección para ver títulos y resúmenes de una variedad de artículos de diarios. Junto con una cuenta gratuita de Google, los estudiantes pueden también crear una página personalizada de Google Noticias con sus propios términos de búsqueda y lengua especificados (por ejemplo, Madonna en inglés o Aznavour en francés). Google Reader (<http://reader.google.com>) permite agregar «feeds» (RSS), en los cuales los estudiantes pueden suscribirse a resúmenes de texto y de audio (podcasts) de muchas fuentes, incluyendo periódicos, blogs, y estaciones de radio y televisión. Otra fuente de texto de referencia que provee artículos de referencia útiles en inglés, francés, alemán y muchos otros idiomas, es la Wikipedia (<http://wikipedia.org>).

Podcastready (<http://www.podcastready.com>) permite al usuario encontrar, suscribirse y descargar podcasts de audio de cualquier computador conectado a Internet, directamente a su reproductor portátil digital (MP3 o MP4). Para el usuario con su propio computador, iTunes (<http://itunes.com>), un software gratuito de Apple, facilita la búsqueda, suscripción, descarga y transferencia de podcasts de audio y vídeo a un reproductor portátil (incluyendo, pero no limitado a iPods). iTunes University (iTunes U: <http://www.apple.com/education/itunesu>) proporciona una amplia colección de programas de alta calidad que ofrecen universidades y otras instituciones educativas de todo el mundo, principalmente en inglés.

El uso de un reproductor portátil de medios digitales para escuchar y ver podcasts de audio y vídeo en la LLEE es una excelente manera de aumentar el input de una LE durante viajes en locomoción colectiva, esperando en una fila, o haciendo otras tareas en casa. Otro recurso útil para aumentar el input de la lengua extranjera es Lingualnet (<http://www.lingualnet.net>) que ofrece sin costo películas de lengua inglesa con los subtítulos del texto original.

Existen también herramientas tecnológicas para facilitar la comprensión de texto y audio de una LE. Para facilitar la lectura de textos en inglés en la Web, los estudiantes de inglés pueden utilizar el WordTranslator de la Barra de Google (<http://toolbar.google.com>) para obtener traducciones instantáneas de palabras inglesas en español, colocando simplemente el cursor sobre la palabra seleccionada. Para los estudiantes de inglés, francés o alemán, el lector Web de WordChamp (<http://www.wordchamp.com/lingua2/Reader.do>) proporciona traducciones instantáneas de palabras de estos idiomas al español, así como la pronunciación (en audio) de muchas palabras.

Para facilitar la comprensión de audio (como podcasts) en una LE, se puede reproducir un archivo de audio utilizando QuickTime Player (<http://quicktime.com>) o Windows Media Player (<http://www.microsoft.com/windows/windowsmedia>): ambos permiten al usuario controlar la velocidad de la reproducción (para QuickTime Player -> Ventanas-> Mostrar controles A/V -> Velocidad de reproducción; para

Windows Media Player -> Reproducción en curso -> Mejoras -> Configuración de velocidad de reproducción). Una velocidad más lenta que la normal (como 70%) puede mejorar significativamente la comprensión de audio en una LE.

En resumen, aprovechando la cantidad y variedad de texto, audio y vídeo disponible en Internet en inglés, francés y alemán, los estudiantes de una LE pueden aumentar en gran medida la cantidad y variedad de input que reciben. Además, herramientas como el WordTranslator de Google y el Lector Web de WordChamp conjunto con el control de velocidad de QuickTime Player y Windows Media Player pueden hacer los textos y programas de audio más accesibles y comprensibles para los alumnos de inglés, francés y alemán.

Producción e Interacción

Existe consenso entre los profesores de lenguas extranjeras de la UPLA que las competencias más débiles de sus alumnos, son las de expresión oral y escrita y que sus estudiantes necesitan más oportunidades para su desarrollo. Dado que el tamaño de los cursos es por lo general, bastante grande (a menudo más de 25 estudiantes en inglés), se dan pocas oportunidades para hablar e interactuar en clases, a pesar que los profesores organizan actividades breves y en pequeños grupos.

Internet ofrece muchas posibilidades para la comunicación auténtica, basada en tareas que implican actividades de expresión oral y escrita en la LE. El servicio de correo electrónico de Google (Gmail: <http://mail.google.com>), junto con Google Talk o Gtalk (<http://google.com/talk>) proporciona un poderoso conjunto de herramientas para la expresión oral y escrita, incluyendo correo electrónico, correo de voz, chat de texto y chat de voz. Una función muy útil de Gmail es que el usuario puede ver en la ventana de chat todos sus contactos que están actualmente en línea, haciendo muy fácil la iniciación de chats de texto o voz con éstos. Además, todos los chats de texto se guardan en Gmail en la carpeta «chats» y se pueden revisar más tarde. Con Gtalk, un estudiante puede fácilmente crear un mensaje de voz («voicemail») en la LE para enviar a su profesor o a cualquier otra persona (otra posibilidad para grabar voz en la Web es ODEO Studio: <http://studio.odeo.com/create/studio>). Gmail incluye también una revisión ortográfica que funciona en más de 30 idiomas. Por último, es posible añadir un «robot traductor» a un chat, traduciendo automáticamente de un idioma a otro (por ejemplo, del español al inglés o del inglés al español). Una ventana de chat abierta con un robot traductor invitado, proporciona una conveniente y rápida forma de obtener traducciones de palabras, frases y párrafos.

Una buena actividad para la producción, es interactuar asincrónicamente (por ejemplo por correo electrónico) o sincrónicamente (por chat de texto o voz) utilizando la LE, de preferencia con hablantes nativos del idioma que están aprendiendo español. El directorio y herramientas de comunicación (para chat de texto y de voz), de SharedTalk (<http://sharetalk.com>) hace que sea fácil encontrar interesados en el aprendizaje de idiomas, ya sea un hablante nativo de inglés, francés o alemán que esté aprendiendo español (hay más de 3.000 usuarios registrados en SharedTalk que son nativos de inglés aprendiendo español; 1.800

de francés y 400 de alemán). El hecho que los estudiantes de la UPLA hablen la segunda lengua más importante del mundo (español) y estudien en una ciudad (Valparaíso) conocida por su particular historia, cultura, arquitectura y geografía (y declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 2003) hace muy atractivos a los estudiantes de la UPLA en cuanto “socios” para hablantes nativos de inglés, francés y alemán que estén aprendiendo español.

La plataforma de gestión de cursos Moodle (ver <http://es.wikipedia.org>) proporciona otras posibilidades para la interacción lingüística y cultural. Moodle tiene varios módulos de comunicación tales como foros (texto y voz) y chat (text). Además, los usuarios pueden crear perfiles agregando su foto y otras informaciones personales. El proyecto COVCELL (<http://www.covcell.org/>) ha creado otros módulos de comunicación muy útiles para el aprendizaje de lenguas, como conferencia audiovisual e indicador de la presencia de usuarios. El CREAL de la UPLA tiene su propio servidor Moodle con tres sitios para el intercambio con estudiantes y profesores de universidades de lengua inglesa, francesa y alemana que estudian y enseñan español (ver <http://upla-intercambio.notlong.com>).

Programas de realidad virtual tales como Second Life (<http://secondlife.com>) ofrecen otras interesantes posibilidades (aunque más complejas) de interactuar con hablantes de otros idiomas en un contexto muy rico.

Para los estudiantes de traducción, Internet brinda herramientas para gestionar y motivar el trabajo de traducción. Los profesores pueden utilizar Google Docs (<http://google.com/docs>) para enviar el texto original en la LE a los estudiantes; éstos a su vez pueden emplear Google Docs para colaborar en la traducción, recibir los comentarios del profesor y entregar a éste la traducción final al profesor. El uso de un hoja de cálculo de Google Docs con formas (ver <http://googledocs.blogspot.com/2008/05/pop-quiz.html>) es otra manera de enviar documentos que los estudiantes deben traducir; posteriormente, el profesor puede coleccionar las traducciones de todos los alumnos en una sola hoja de cálculo para comparar, discutir, evaluar y clasificar.

Internet ofrece también una gran cantidad de materiales variados para traducir, incluso recursos para que las traducciones puedan ser muy útiles y leídas por usuarios en todo el mundo. La Wikipedia (<http://wikipedia.org>) brinda muchas de esas oportunidades. Profesores y estudiantes pueden encontrar un excelente artículo de la Wikipedia sobre un tema de interés en inglés, francés o alemán que no existe (o es mucho más corto) en la Wikipedia en español. Estos artículos o secciones se pueden traducir (a través de la colaboración utilizando Google Docs) y, a continuación, añadirlos a la Wikipedia en español. A la inversa, los estudiantes podrían hacer traducciones de español a inglés, francés o alemán para contribuir a las Wikipedias en estas lenguas extranjeras. Para los estudiantes avanzados en el programa de traducción inglés, Connexions (<http://cns.org>) ofrece una gran cantidad de documentos en inglés para cursos universitarios (por ejemplo, <http://cnx.org/content/m13589/latest/>). Traducciones de estos documentos en español podrían ser muy útiles para profesores y estudiantes universitarios en países de habla española. (Para más información, ver <http://traducir.notlong.com>.)

Ejercicio

Como se señaló anteriormente, dos tipos de ejercicios útiles para promover la adquisición de una LE, son aquellos que aumentan algunas características del input (input aumentado) y también la práctica de vocabulario. A pesar de que no parece que existan ejercicios de input aumentado en la Web, es posible (como se mencionó anteriormente) controlar la velocidad de reproducción de audio y vídeo empleando QuickTime Player o Windows Media Player. Escuchar una lengua extranjera en una velocidad más lenta que la normal, puede hacerla más fácil de entender. Como un ejercicio de escucha, un estudiante puede oír inicialmente el audio a una velocidad más lenta (por ejemplo, el 70% de la velocidad normal) y entonces escuchar otras veces a velocidades cada vez más rápidas (incluso más rápido de lo normal para los estudiantes avanzados) para mejorar la comprensibilidad de la LE hablada y acostumbrarse a velocidades más rápidas de habla.

Para aprender vocabulario, WordChamp (<http://wordchamp.com>) ofrece un servicio gratuito de herramientas para facilitar la comprensión de textos en la Web, así como para la creación de ejercicios de vocabulario que se pueden utilizar individualmente. El lector Web de WordChamp (<http://www.wordchamp.com/lingua2/Reader.do>) provee traducciones instantáneas de palabras de lenguas extranjeras encontradas en páginas Web. Además el usuario puede crear listas de palabras seleccionadas y crear ejercicios de aprendizaje basados en éstas. La traducción inmediata de palabras desconocidas encontradas durante la lectura de una lengua extranjera en la Web, seguida de ejercicios que emplean estas mismas palabras, provee una herramienta poderosa para mejorar el desarrollo del vocabulario en la LE.

Instrucción Explícita

Los estudiantes de lenguas extranjeras en la UPLA obtienen una gran cantidad de instrucción explícita en sus clases presenciales. Los libros utilizados en los cursos de inglés (la serie Face to Face de Cambridge), de francés y de alemán contienen también una cantidad importante de explicación explícita sobre la gramática de la lengua. Por lo tanto, puede que no sea necesario para los estudiantes obtener más instrucción o información explícita en sus actividades de aprendizaje autónomo, especialmente si se toma en cuenta la clara necesidad de una mayor exposición a actividades de input, producción y interacción.

Sin embargo, Internet contiene mucha información sobre las formas gramaticales de inglés, francés y alemán que los alumnos pueden encontrar útiles. Por ejemplo, EnglishClub.com (<http://www.englishclub.com>), Bonjour de France (<http://www.bonjourdefrance.com>) y el Instituto Goethe (<http://www.goethe.de/lhr/lks/gra/deindex.htm>) proporcionan amplia información sobre la gramática de inglés, francés y alemán, respectivamente.

Evaluación

Los estudiantes de la UPLA de lenguas extranjeras reciben evaluaciones frecuentes del progreso a través de pruebas administradas por sus profesores.

Sin embargo, estas pruebas no proporcionan información evaluativa de acuerdo con el Marco Común Europeo para las Lenguas. Por lo tanto, es difícil para los estudiantes de traducción inglés el evaluar sus destrezas en inglés en comparación con el objetivo del nivel C1 (avanzado) y estudiantes de pedagogía inglés y traducción francés y alemán de evaluar sus habilidades en comparación con el objetivo del nivel de B2 (intermedia alto).

Afortunadamente, los estudiantes pueden realizar una auto-evaluación gratuita en línea de sus competencias en inglés, francés y alemán (y otras 11 lenguas europeas), utilizando Dialang (<http://dialang.com>). Con este instrumento pueden evaluarse en lectura, escritura, comprensión oral, gramática y vocabulario, lo que les permite conocer sus fortalezas y debilidades.

Muchos otros recursos y herramientas de auto-evaluación se encuentran en la Web, incluidos en el ATALL Wikibook (<http://en.wikibooks.org/wiki/ATALL/Assessment>).

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (1963). *Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning*. *Journal of Teacher Education*, 14, 217-221.
- Cheng, L., Watanabe, J. & Curtis, A. (Eds.). (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cobb, T. (2007). *Computing the vocabulary demands of LE reading*. *Language Learning & Technology*, 11(3), 38-63. <http://llt.msu.edu/vol11num3/cobb>.
- Cobb, T. (2008). Commentary: Response to McQuillan and Krashen (2008). *Language Learning & Technology*, 12(1), 109-114. <http://llt.msu.edu/vol12num1/cobb/default.html>.
- DeKeyser, R. M. (1997). *Beyond explicit rule learning: Automating second language morphosyntax*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- Egbert, J. (2003). *A study of flow theory in the foreign language classroom*. *The Modern Language Journal*, 87, 499-518.
- Ellis, N. C. (2002). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 297-339.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-352.
- Freiermuth, M., & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 189-212.
- Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- Jeon, E. H., & Kaya, T. (2005). Effects of LE instruction on interlanguage pragmatic development: A meta-analysis. In Norris, J. M., & Ortega, L. (Eds.). *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165-211). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2005). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In Norris, J. M., & Ortega, L. (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91-131). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1994). The input hypothesis and its rivALE. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit language learning* (pp. 45-78). San Diego, CA: Academic Press.
- Lai, C., & Zhao, Y. (2006). *Noticing and text-based chat*. *Language Learning & Technology*, 10 (3), 102-120.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). *Focus on form: Theory, research and practice*. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McQuillan, J., Krashen, S. D. (2008). *Commentary: Can free reading take you all way? A response to Cobb (2007)*. *Language Learning & Technology*, 12(1), 104-108. <http://llt.msu.edu/vol12num1/mcquillan>.
- Min, H.-T. (2008) *EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading*. *Language Learning*, 58 (1), 73-115. [doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00435.X]
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). *Effectiveness of LE instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Paulston, C. B. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Payne, J. S., & Whitney, P. J. (2002). *Developing LE oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development*. *CALICO Journal*, 20 (1), 7-32.
- Saif, S. (2006). *Aiming for positive washback: a case study of international teaching assistants*. *Language Testing*, 23 (1), 1-34.
- Stevens, J. R., & Asher, J.W. (2005). *The effects of Explicit Reading Strategy Training on LE reading comprehension: A meta-analysis*. In Norris, J. M., & Ortega, L. (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 213-244). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1998). *Focus on form through conscious reflection*. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue (pp. 97-114). In J. P. Lantoff (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, E., & Liu, G. (1995). *Situational context, variation, and second language acquisition theory*. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 107-124). Oxford, England: Oxford University Press.

VanPatten, B. (2004). *Input and output in establishing form-meaning connections*. In VanPatten, B., Williams, J., Rott, S., & Overstreet, M. (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition* (pp. 29-48). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, L. (1987). *Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence*. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory to research in the classroom*. Boston: McGraw-Hill.

Wong, W., & VanPatten, B. (2003). *The evidence is IN: Drills are OUT*. *Foreign Language Annals*, 36(3), 403-423.