EVALUACIÓN DE LA EJERCITACIÓN GRAMATICAL EN MATERIALES DIDÁCTICOS MULTIMEDIA: ASPECTOS COGNITIVOS, PSICOLINGÜÍSTICOS Y DIDÁCTICOS

Marta Baralo Ottonello
Universidad Antonio de Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, se ha intentado conseguir una sistematización de los criterios de evaluación de los materiales *multimedia*, específicos para el aprendizaje del sistema formal (gramática, en sentido amplio). Para ello se han tenido en cuenta los aspectos cognitivos, psicolingüísticos y didácticos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento gramatical de la interlengua. Por otro lado, y consecuentemente con lo anterior, se ha procurado elaborar una tipología de actividades, que incluye una explicación de los tipos de conocimiento y de actividad lingüística y metalingüística implicados en su realización, que resulte útil al profesor / diseñador de actividades. Se ha procurado establecer un *continuum* de procesos y actividades, sobre un eje que se desplaza desde el conocimiento implícito al conocimiento explícito y viceversa. La hipótesis de partida supone, desde el punto de vista lingüístico, la existencia de unas áreas de permeabilidad de la gramática del español, con datos poco consistentes para el que aprende español como LE, en particular si el proceso de apropiación tiene lugar en contextos no naturales. Y desde el punto de vista psicolingüístico y cognitivo, supone la necesidad de una metodología de enseñanza/aprendizaje con atención a la forma.

Dos décadas de aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras han llevado y traído el papel de la gramática a diferentes posiciones y grados de importancia en el desarrollo del currículo de E/LE. Las investigaciones realizadas durante este tiempo han demostrado que la instrucción es necesaria para conseguir un grado de dominio alto, próximo al del hablante nativo, y para aprender más rápido, como ya habían registrado Larsen Freeman y Long (1991: 296) la enseñanza contribuye a acelerar el proceso de construcción de la IL y a conseguir estadios más avanzados de dominio de la lengua meta.

Los avances en tecnología informática están contribuyendo de diferentes formas a crear nuevos contextos de aprendizaje de las lenguas no nativas. Existen dos posibilidades básicas de uso: el texto hipermedia (hipertexto y multimedia) y la comunicación electrónica (sincrónica y en diferido). En algunos casos se basan en los presupuestos teóricos actuales, resultantes de la investigación de los procesos de la adquisición y el aprendizaje, aunque en otros se traslada al entorno multimedia el mismo tipo de ejercitación que el alumno puede

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

hacer sobre papel, sin nada que la enriquezca. Ante el aumento de la oferta tecnológica, se hace necesario disponer de algunos criterios que permitan a los usuarios, tanto alumnos como profesores, analizar, evaluar y utilizar algunas aplicaciones multimedia de material didáctico para E/LE.

Cuando hablamos de criterios de evaluación, nos referimos a un concepto de evaluación como instrumento conceptual eficaz para la toma de decisiones y la mejora de determinados procesos. Se trata de elaborar unos mecanismos de retroalimentación del proceso, en este caso del proceso de elaboración de materiales multimedia para favorecer el aprendizaje de la gramática.

El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas ha traído una gran cantidad de propuestas, muy diversas, tanto en el soporte como en la calidad lingüística y didáctica. Por ello, nos ha parecido importante intentar establecer algunos criterios útiles para el análisis y la selección de materiales dirigidos al aprendizaje gramatical. Esos criterios pueden ser muy amplios, debido a la propia complejidad del proceso de apropiación de una lengua nueva y a la propia complejidad de la competencia lingüística comunicativa, constituida no sólo por el conocimiento del sistema de la lengua en sus diferentes niveles de realización y procesamiento, sino también por las competencias generales y las habilidades comunicativas y estratégicas del individuo que aprende.

En este trabajo nos proponemos desentrañar sólo el aspecto gramatical de la competencia lingüística y los fundamentos de su adquisición con el objeto de ofrecer algunos criterios teóricos para el análisis de los materiales multimedia. Estos criterios se relacionan con diferentes aspectos de las actividades que se realizan, en concreto, con sus objetivos (para qué); con sus contenidos (qué); con los modelos de aprendizaje que subyacen a lo que pretenden que el aprendiente realice (cómo) y a la contextualización (dónde y cuándo). Asumimos un marco de evaluación que se caracteriza por la evaluación formativa, de procesos, que nos permite analizar y tomar decisiones sobre los procedimientos (condiciones de estimulación del proceso de aprendizaje) y sobre los resultados (producto o aprendizaje real). Se trata de elaborar criterios que sean capaces de tener en cuenta lo que sabemos sobre el proceso de adquisición del conocimiento gramatical durante el proceso de creación y/o de selección de las actividades multimedia que realizarán nuestros alumnos de Español/LE.

Cuando hablamos de aprender gramática no estamos proponiendo el aprendizaje de la lengua como objeto de conocimiento en sí misma, sino el aprendizaje de un sistema de signos (pragmáticos, discursivos, léxicosemánticos, sintácticos, morfológicos y fonológicos) que soporta la codificación del *output* (producción) y el procesamiento del *input* (interpretación), como instrumentos comunicativos.

2. ADQUISICIÓN DEL SISTEMA FORMAL DE LA LENGUA

2.1. Conocimiento gramatical implícito y explícito.

Designamos con el término "gramática" el conocimiento y uso del sistema formal de la lengua en sus diferentes niveles de proyección. Es decir, el sistema de reglas y

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

parámetros que permite la combinación de las unidades discretas de significación, sea en el nivel de la palabra (reglas de derivación y de flexión morfológica), sea en el nivel de la oración (combinación y proyección sintagmática de los elementos léxicos, ordenación de las funciones informativas), sea en el nivel textual del discurso (reglas de cohesión, deixis, interpretaciones anafóricas, entre otras). No parece posible que un aprendiente de español pueda usar la lengua si no tiene un cierto nivel de dominio de la gramática.

La competencia gramatical en la lengua materna (LM) se construye sobre unos principios universales, primitivos, propios de la dotación genética especificada para el lenguaje humano (GU). La interacción con un aducto (*input)* comprensible, con información referencial no sólo suficiente sino redundante, permite al niño construir el conocimiento del sistema formal de su lengua, de forma intuitiva, sin esfuerzos conscientes, al mismo tiempo que va adquiriendo el lexicón y desarrollando progresivamente sus habilidades comunicativas.

En el caso de la adquisición de una lengua extranjera (L2 o LE), el que aprende cuenta con esa capacidad innata, con el conocimiento de su LM (y de otras lenguas que pueda haber adquirido) y, mediante la interacción con datos comprensibles de la lengua meta comienza a construir su interlengua (IL), es decir, el sistema no nativo que subyace a su actuación lingüística.

El nuevo sistema formal que debe adquirir contiene categorías y estructuras universales, pero también presenta irregularidades e idiosincrasias que le dificultarán la tarea. Es lo que se conoce como áreas permeables de la gramática de una legua y suelen resultar un escollo para cualquier aprendiente, con independencia de su LM, sin olvidar, por supuesto, la influencia que ella ejerce en el proceso de apropiación de la lengua nueva.

¿Por qué todos los que aprenden español como lengua extranjera (E/LE) harán hipótesis erróneas cuando construyan enunciados atributivos y selecciones *ser* o *estar* con adjetivos? ¿Por qué tendrán ciertas dificultades al relatar en pasado y seleccionar los pretéritos imperfecto, perfecto o indefinido? ¿O al decidir si construyen un oración completiva en indicativo o en subjuntivo?

La investigación del proceso de adquisición de E/LE, en el marco del Análisis de Errores, nos permite elaborar una previsión de errores fosilizables, que están relacionados con la idea de dificultad en el aprendizaje. Estos errores suelen generarse en estructuras con ciertas características que las hacen más difíciles de incorporar, debido a sus rasgos específicos, oscuros, a veces ambiguos, dependientes de propiedades muy abstractas como pueden ser la posesión no manifiesta, o el aspecto resultativo o imperfectivo a alguna unidad léxica u oracional, tales como: estructuras sincréticas: "*se*"; estructuras polisémicas: "*por*"; estructuras redundantes: "*las* ros*as* roj*as*" (marcas de concordancia); estructuras con diferente distribución : "*(0)* aguas" vs. "*las* aguas"; estructuras con demasiadas transformaciones: "La noticia *fue difundida*" vs. "*se difundió* la noticia" vs. "*difundieron* la noticia".

Desde Krashen (1974) estamos acostumbrados a distinguir un modelo de competencia dual, constituido por un conocimiento lingüístico adquirido de forma intuitiva, inconsciente, y un conocimiento aprendido de forma consciente. Los estudios de

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

adquisición posteriores se han planteado la existencia de diferentes tipos de conocimiento lingüístico, aunque no de una forma tan dicotómica como la de Krashen. Bialystok (1994) propone un modelo de competencia variable, basada en un *continuum* de la competencia lingüística sobre el que podemos actuar como profesores responsables del aprendizaje de E/LE: el conocimiento cambia de un tipo a otro, dependiendo de la forma en que ha sido adquirido, y de esto depende también la forma como puede ser usado y recuperado. El conocimiento implícito y el conocimiento explícito constituyen dos formas diferentes de representación mental, que juegan un importante papel en la adquisición de una lengua no nativa. En esta investigación lo importante es llegar a desentrañar cómo cambia ese conocimiento, en la medida que permite conseguir un mayor dominio de la lengua meta cuando consigue mayor fluidez y mayor automaticidad.[1] Para Bialystok el conocimiento lingüístico implícito constituye el aspecto más universal, adquirido y desarrollado en la infancia, mientras que el explícito es el conocimiento específico de una lengua almacenado de manera diferentes y desarrollado sin límites de edad.

El conocimiento explícito, basado en la capacidad humana de construir reglas, se conoce también como conocimiento metalingüístico y aquí nos interesa particularmente porque es el que se relaciona con las estrategias del aprendiente. Chamot y O'Malley (en Ellis, 1994: 371-392) analizan las actividades de aprendizaje y las estrategias que utilizan los buenos aprendientes de lenguas extranjeras: cómo seleccionan la información de su entorno, cómo la organizan y la relacionan con su conocimiento previo, deciden qué necesitan para recordarla, la usan de forma apropiada y se refleja en su nivel de éxito en el aprendizaje. Para estos autores la metacognición podría ser el principal factor para determinar la efectividad del aprendizaje. Los beneficios de la instrucción se relacionan con las nociones de aprendizaje implícito y explícito y con la interdependencia entre los procesos cognitivos y los motivacionales, como veremos al analizar las actividades multimedia.

2.2. Procesos psicolingüísticos.

2.2.1. *Input, intake, output.*[2]

Según la teoría cognitiva (McLaughlin, 1987:135-137), el aprendizaje de una segunda lengua implica la adquisición de una destreza cognitiva compleja, que requiere una gran cantidad de operaciones mentales. Para economizar la energía de la capacidad de procesamiento es imprescindible automatizar los procesos que activan los datos del *input* que se encuentran en la memoria a largo plazo. En este marco, el aprendizaje involucra la transferencia de información de los procesos controlados a los automáticos, gracias a una estructura jerárquica de las tareas complejas. Esto es, para hablar, el hablante debe expresar

[1] Las posturas de los investigadores varían notablemente con respecto a esta posibilidad de movimiento, desde Krashen (1981) que niega la posibilidad de una interfaz entre ellos, hasta Hulstijn (1990) que sostiene que el conocimiento fluye, circula libremente entre los dos sistemas (Ellis, 1994: 550)

[2] Utilizamos los nombres en inglés porque en la bibliografía en español no aparecen suficientemente aceptados los términos correspondientes: *aducto, toma y educto.*

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

su intención particular, decidir el tema, formular una serie de frases, recuperar los elementos léxicos, activar los patrones articulatorios, organizar la estructura sintagmática, ajustarse a las convenciones pragmáticas. La integración de las destrezas jerárquicamente ordenadas necesita práctica. La actuación repetida de los componentes de la tarea a través de los procesos controlados (los que puede hacer el que aprende con el ordenador) lo lleva a disponer de rutinas automatizadas. Pero además de automatizar estos pasos, el aprendiente necesita reorganizar su conocimiento previo, reestructurarlo: recurre a estructuras nuevas para interpretar información nueva y para reorganizar la información ya almacenada. Esta reestructuración es diferente de la automatización.

El que aprende debe estar en contacto con input comprensible (i + 1, Krashen), que pueda ser percibido por él y que pueda ser procesado sintácticamente. De esta manera, esa parte del input procesado se internaliza, se toma desde el punto de vista cognitivo y constituye el *intake*, la toma, lo que permite al sujeto reestructurar su competencia lingüística y construir nuevos modelos mentales de la IL. Estas nuevas reglas reestructuradas influyen en la producción comprensiva del aprendiente, cuando usa la lengua por necesidades comunicativas. La actividad de producción textual o de respuesta interpretativa (el *output* o proceso de educto) contribuye de forma constructiva al proceso de apropiación de la lengua meta en la medida en que mejora la fluidez, participa en los procesos de concienciación de lo que quieren y de lo que pueden decir, le permite crear y confirmar hipótesis y puede desempeñar una función metalingüística dentro del aprendizaje colaborativo. El *output* comprensible debe producirse en contextos comunicativos, atendiendo a la negociación de significados con interlocutores reales. Las oportunidades de modificación de la producción, sea por retroalimentación externa (*input* del interlocutor) o propia (al reconocer sus propios errores o ambigüedades) le llevan a hacer un reprocesamiento sintáctico y semántico, lo que le ayuda a interiorizar las nuevas formas y a mejorar su competencia lingüística. Y para ello necesita tiempo para la planificación, aunque no se manifieste mayor corrección ni mayor fluidez (sí se consigue mayor complejidad gramatical).

2.2.2. Interacción.

La estructura de interacción más útil para la apropiación de la lengua es la que permite la negociación del significado, es decir, la que se apoya en *input/output* comprensible, que puede ser modificado por los interlocutores para regular el flujo de información. En el siguiente esquema de Chapelle (1998: 22-34) se representa la hipótesis de la importancia de la toma (*intake)* para la reestructuración de la producción (*output)*

INPUT → PERCEPCIÓN SEMÁNTICA Y SINTÁCTICA (COMPRENSIÓN) → INTAKE → INTEGRACIÓN → OUTPUT

Este fundamento psicolingüístico implica que en el proceso de aprendizaje es necesaria y aconsejable la manipulación del *input* con el objeto de destacar aquellos rasgos

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

a los que el alumno debe prestar atención para comprender las relaciones formales y funcionales (sintácticas y semánticas) de lo que escucha o lee. Las rectificaciones, reformulaciones, aclaraciones, preguntas, confirmaciones, repeticiones, comprobaciones de comprensión, es decir, las modificaciones y reestructuraciones permiten al alumno poner el foco en la forma de la lengua y recibir evidencia negativa.

2.2.3. Autonomía y motivación.

El éxito del proceso de aprendizaje se basa en la necesidad y el interés que tenga el sujeto en conseguir comunicarse en la lengua meta. La motivación será la base de la autonomía, en la medida en que le ayude a fijar sus propios objetivos, a elegir la forma de alcanzarlos y de evaluar sus progresos. La individualidad psicocognitiva está determinada por las estrategias de aprendizaje que pone en juego el que aprende y que le llevan a tener mayor o menor éxito en la tarea. Más atractivo y motivador será el proceso de aprendizaje si se apoya en ciertas características de estilo y en estrategias que resulten cómodas y familiares al aprendiente.

3. LA ENSEÑANZA CON EL FOCO EN LA FORMA

Los estudios de adquisición y de procesamiento de lenguas han demostrado que el conocimiento consciente de una estructura puede ayudar a descubrirla en el *input,* a reconocerla y a incorporarla de alguna manera a la competencia lingüística para usarla. Esta premisa justifica que los métodos para aprender lenguas extranjeras contengan ejercicios específicos de gramática, con el foco puesto en la forma, que combinan actividades controladas, con actividades de respuesta semicontrolada y con respuestas abiertas, de carácter más comunicativo. En ese flujo cognitivo estudiado por Bialystok (1994), se pueden proponer actividades que contribuyan a la construcción de conocimiento implícito, basado en procesos automáticos, de recuperación inmediata, y actividades que contribuyan a la construcción de conocimiento explícito, basado en procesos controlados y de recuperación más costosa. Las primeras deberían caracterizarse por la autenticidad, es decir, tendrían que presentar una correspondencia entre las preguntas o actividades de la ejercitación y posibles situaciones de uso de la lengua meta en la realidad. Una situación real de comunicación se presenta cuando hay un motivo para comunicarse, cuando existe una meta para la comunicación real y cuando el medio de comunicación es el adecuado para la comunicación real. Por ello, debería haber una motivación o una necesidad interna para comunicarse o un requerimiento externo para llevar a cabo una comunicación, situación que se puede resolver con cierta facilidad y adecuación dentro de los sistemas de "Comunicación Mediante Ordenador" (CMO). Aun teniendo en cuenta todos los riesgos que conlleva este tipo de comunicación, las posibilidades que ofrecen el correo electrónico y la comunicación en tiempo real de las conversaciones electrónicas privadas y en grupos (*chats)* reúnen todas las características de las actividades de comunicación auténtica que permiten desarrollar el conocimiento implícito de la lengua.

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

Las actividades y procesos que contribuyen al flujo de conocimiento lingüístico explícito encuentran su mejor marco dentro de la metodología conocida como "atención a la forma"[3]. Sus fundamentos podrán resumirse en los siguientes enunciados (Rutherford, 1987; Zanón *et al* 1994; Ortega, 1994, entre otros):

- El conocimiento explícito de una regla simbólica, controlado, consciente, lento e ineficaz puede convertirse en conocimiento implícito, automático, inconsciente, rápido y eficaz mediante la práctica.
- El tratamiento formal de la lengua se impondrá sobre todo para aquellas formas cuyo funcionamiento presente especial dificultad de descubrimiento (poca frecuencia, poca relevancia comunicativa, poca perceptibilidad) o dificultad de uso (grado de conmutabilidad, permutabilidad, complejidad funcional, grado de abstracción, falta de univocidad, etc.).
- El grado de dificultad de las distintas formas y estructuras determinará la aproximación más o menos explícita con la que intentemos hacer tomar conciencia a los alumnos de las regularidades de la lengua. Conviene centrar los esfuerzos en las reglas de dificultad media.
- La posibilidad de flujo cognitivo explícito a la competencia implícita se favorecerá con: a) el acceso a datos lingüísticos comprensibles en contextos comunicativos suficientemente redundantes; b) el reconocimiento de forma reiterada de las relaciones simbólicas propias de una lengua tal y como se manifiestan en situaciones discursivas complejas; c) la participación en formas de interacción con abundantes oportunidades de retroalimentación.

Dentro de este marco, y con las posibilidades que ofrecen los materiales multimedia, podemos esperar que el alumno tome decisiones de diferentes tipos, como las siguientes, en las actividades de aprendizaje de la lengua meta: a) selección, como usar una palabra u otra de las que se le ofrecen para completar un texto; b) clasificación, como determinar a qué conjunto de elementos corresponden ciertas palabras o estructuras; c) diagnóstico, como darse de cuenta de que necesita algún tipo de información complementaria para realizar la actividad; d) estratégicas, relacionadas con las metas de aprendizaje, como volver a la información anterior, repetir la actividad, pasar a la siguiente, consultar el diccionario.

3.1. Tipos de actividades que puede realizar el alumno.

Las actividades de actuación lingüística ofrecen diferentes grados de activación de conocimientos previos, diferentes variables de control del contexto, diferentes flujos de conocimientos implícitos y explícitos. Entre ellas podemos proponer ejercitación lingüística basada en: traducciones directas; redacción y ordenación de elementos para constituir un enunciado; selección múltiple; verdadero/falso (sí/no, correcto/incorrecto); *cloze-test* (se

[3] Para profundizar en este y en particular en su fundamentación metodológica y en investigaciones específicas para el español se pueden consultar los trabajos dirigidos por Van Patten en la revista *Spanish Applied Linguistics.*

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

eliminan palabras enteras); *C-test* (se eliminan partes de palabras); *noise test* (pruebas con "ruidos"); *Cloze Elide Test* (pruebas de eliminación de determinados elementos); tareas de relacionar, sea reconocer elementos insertados que no corresponden al texto, poner títulos o subtítulos hacer corresponder los subtítulos con diferentes párrafos; uso de determinada información; seguir instrucciones; adivinar de qué o de quién se trata; formular preguntas con relación a un texto; elegir un esquema entre otros; corrección de sí mismo y entre compañeros, entre otras.

Todas estas actividades son susceptibles de una corrección objetiva, con una producción *(output)* controlada, que puede proporcionar información nueva, con carácter de retroalimentación al que aprende. Esto es, el foco en la forma y la interacción con el experto (el ordenador, en nuestro caso) le proporcionan datos suficientes para producir un flujo cognitivo que le lleve a la reestructuración de la representación mental subyacente. Por ejemplo, en el caso de una ejercitación de "selección múltiple", se esperan dos actividades mentales diferentes: a) la comprensión de la parte troncal, en la que se incluye toda la información que necesita y b) la discriminación de la forma correcta, entre todas las propuestas, incluidos los distractores. En el caso de "completar huecos", se requiere una actividad bastante diferente para completar huecos de un texto en forma libre y para completar los huecos con un ejercicio de selección múltiple. Los test de tipo C tienen matices diferentes, ya que se apoyan en el carácter redundante de la lengua. Cada expresión contiene redundancias fónicas, morfosintácticas, pragmáticas, es decir, contiene mucha más información que la que se necesita para comprender el texto. Sin embargo, no está nada claro qué capacidades se ponen en juego para realizar este tipo de prueba, por lo que tampoco podemos saber realmente qué tipo de conocimiento lingüístico proporciona.

Las actividades de actuación comunicativa se basan en la interpretación, en la producción y en la interacción oral y escrita. Son actividades de corrección subjetiva, basadas en escalas de valoración, que pueden evaluar el uso de la lengua de forma creativa y comunicativa. Por estas características, son de difícil administración cuando sólo se cuenta con la interacción con la máquina y su programa, pero dan mucho juego dentro de los modelos de aprendizaje comunitario y de trabajo cooperativo con el compañero.

3.2. La concienciación gramatical.

Las tareas formales proporcionan al alumno descripciones gramaticales explícitas que lo llevan al análisis y a la reflexión de unas muestras de lengua estructuradas, focalizadas y destacadas mediante los múltiples recursos multimedia que se le ofrecen, desde el subrayado, el color, la repetición de la forma hasta las explicaciones graduadas y controladas a las que puede acceder por hipertexto. Este tipo de actividades promueven el conocimiento explícito de una relación de forma y significado que de otra forma pasaría desapercibida y, por consiguiente, no sería aprendida. La enseñanza asistida por ordenador puede proporcionar a los estudiantes el relieve multisensorial necesario para que el foco de la atención se concentre en lo que se quiere destacar.

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

Las oportunidades que brinda el hipermedia no son iguales para todos los aprendientes. Los que ya tienen un nivel de dominio importante de la lengua meta, se verán beneficiados de ciertas posibilidades, mientras que los principiantes podrían encontrar retroalimentación controlada para sus propias necesidades. Los errores que caracterizan las producciones de los principiantes manifiestan una serie de fenómenos que pueden ser controlados de manera específica por los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, tales como: violación sistemática de reglas; elevado grado de individualidad en la producción con estructuras altamente idiosincrásicas; insensibilidad ante la corrección o la autocorrección; inseguridad con respecto a si una estructura es correcta o no; similitud con las reglas de la lengua materna o de otra lengua extranjera, por lo tanto más errores interlinguales que intralinguales; insensibilidad con respecto a producción propia y ajena (por lo tanto, errores receptivos); en general, reducido número de errores como consecuencia de la reducida capacidad lingüística (si el análisis se atiene a la producción guiada).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta los aspectos cognitivos y psicolingüísticos aquí analizados, podríamos aceptar que las pruebas multimedia asistidas por ordenador ofrecen ciertas características peculiares que permiten experimentar nuevas posibilidades de enseñanza y de aprendizaje constructivista; nueva forma de acceso a los contenidos; buenas alternativas en la organización de la secuencia didáctica; mayores posibilidades de organización del calendario y del horario con mayor flexibilidad y autogestión del aprendizaje; combinaciones de usos de textos, videos, sonido, gráficos, animaciones y simulaciones con mayor riqueza y autenticidad en la información referencial; otras posibilidades de interacción, abiertas y auténticas a través de la comunicación mediante el ordenador; mayor disponibilidad de bancos de datos y de bibliotecas. Todo esto significa que los profesores de E/LE tenemos un campo ilimitado de investigación con el propósito de promover entre nuestros alumnos nuevas estrategias de aprendizaje cooperativo a través de la red, ya que la cooperación entre los aprendientes de español es cualitativamente diferente y verdaderamente internacional: hay mayor cantidad y variedad de contactos posibles y mayor acceso a las fuentes y los canales de la información en español, es decir, al material real, aunque la interacción todavía tenga algunas limitaciones tecnológicas para la comunicación interpersonal.

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibro.

Bachman, L. y A. Palmer (1996): *Language testing in practice*. Oxford. Oxford University Press.

CARABELA Nº 43 (1999): *Enseñanza de la gramática.* Monográfico. Madrid.

Chapelle, C. (1998): "Multimedia CALL: Lessons to be Learned from Recherch on Instructed SAL". *Language Learning & Technology,* Vol. II, Nº 1. (http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html)

Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*. New York. Pantheon.

Collentine, Joseph (2000): "Insights into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-Behavior-Tracking Technologies". *Language Learning & Technology,* Vol. III, Nº 2. (http://llt.msu.edu/vol3num1/collentine/index.html)

Ellis, Nick (1997): *Implicit and Explicit learning of Languages.* San Diego. Academic Press.

Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.

Juan, Olga (2001): "Actividades con el *chat* en la clase de E/LE: lenguaje usado". *Cuadernos Cervantes,* 33: 64-71. Madrid.

Landone, E. (2001): "Aprendizaje cooperativo en la clase de E/LE (II)". *Cuadernos Cervantes* 33: 60-63. Madrid.

Larsen-Freeman, Diane and Michel Long (1991): *An Introduction to second languge research*. London. Longman. Versión española (1994) en Gredos, Madrid.

Liceras, Juana Muñoz (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid. Síntesis.

López Ornat, Susana y otros (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid. Siglo XXI.

McLaughlin, Barry (1987): *Theories of Second Language Learning*. Londres.

Mc Namara (2000): *Language Testing.* Oxford. Oxford University Press. Edward Arnold

Martín Peris, Ernesto (2000). "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta". *Frecuencia E/LE* Nº 13: 3-29. Madrid.

Ortega, Jenaro (1994): "Conversación y enseñanza de la lengua". En Miquel, L. y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Fundación Actilibre.

Pinker, Stephen (1995): *El instinto del lenguaje.* Versión española. Madrid. Alianza.

Pujol, Mercé; Luci Nussbaum y Miquel Llobera (1998*): Adquisición de lenguas extranjeras: nuevas perspectivas en Europa*. Madrid. Edelsa.

Rutherford, William (1987): *Second Language Grammar: learning and Teaching.* Singapore. Longman.

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...

Centro Virtual Cervantes

Torre, Nuria de la (2001): "El ordenador como instrumento de aprendizaje y comunicación: perspectiva de la investigación experimental". Memoria de Master. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

Van Patten, Hill (ed.) *Spanish Applied Linguistics.* Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Warschauer, Mark y Richard Ken (eds.) (2000): *Network-based Languages Teaching: Concepts and practice.* New York. Cambridge University Press. (http://www.gse.uci.edu/marhw/online-learning.html)

Wollenweber, Antje (2001): "Diseño de una prueba de clasificación en base al proyecto ViLes. Memoria de Master. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

Zanón, Javier *et al.* (1994): "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales". *Actas del Congreso de ASELE.* Santander.

ASELE. Actas XII (2001). MARTA BARALO OTTONELLO. Evaluación de la ejercitación g...

Centro Virtual Cervantes