ELEKTRAVOC. UN INSTRUMENTO INFORMATIZADO PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL VOCABULARIO EN EL MARCO DE LOS CURSOS DE E/LE

Nicole Delbecque / Kris Buyse / Hilde Hanegreefs / Katleen Van den Steen

En este artículo, dedicado a nuestro proyecto de aprendizaje del vocabulario español asistido por ordenador, llamado «ElektraVoc », evocamos primero (1) los principios y motivos que han orientado su elaboración, antes de pasar revista a las (2) principales características de ElektraVoc-I y de (3) ElektraVoc-II.

1. Consideraciones generales

1.1. concepción global del estudio de la lengua

ElektraVoc se enmarca en una concepción global del estudio de la lengua, presentada e.o. en Buyse & Delbecque (2002) y Buyse & Torfs (1998), y cuyas pautas principales son la necesidad de proceder de forma **integrada** (la lengua forma un conjunto) y **dinámica**, es decir: con unidades adaptables, actualizables y modulares; apelar a la vez a **procesos cognitivos y metacognitivos** (planificación, inducción, control y (auto)evaluación); y privilegiar en la clase la **dimensión comunicativa**, procurando así establecer el **contacto con el uso real** - y con la Cultura - de la forma más directa y agradable posible.

1.2. la competencia léxica

De nuestro trabajo en equipo –indispensable en vistas a la optimización de la gestión y rentabilidad de los recursos humanos, financieros y logísticos actuales- ya nació a principios de los 90 el *Vocabulario básico del español. Listas temáticas* (Buyse & Delbecque 1993) -de aquí en

Centro Virtual Cervantes

adelante "ThemaVoc"-. Como continuación lógica se imponía la elaboración de nuevos materiales para permitir que el estudiante desarrolle su competencia léxica en un entorno caracterizado por un mayor número y disponibilidad de medios técnicos, en contraste con un menor número de horas de contacto. Recuérdese que la competencia léxica supone la adquisición de un **conjunto de habilidades**, a saber (sinopsis libremente inspirada de Carter 1987: 187, Nation 1990: 31, N.C. Ellis 1997: 123, Binon & Verlinde 1999: 465):

1. manejar las variantes fonéticas y gráficas de la palabra, conocer sus significados y usarla de manera productiva;

2. tener conciencia de las posibilidades de uso en función del registro y del contexto;

3. conocer las propiedades sintácticas y morfológicas del vocablo;

4. dominar la combinatoria(bilidad) léxica y semántica;

5. distinguir entre usos frecuentes/centrales y usos marginales/periféricos;

6. atender a posibles asociaciones de significado y patrones colocacionales, así como a la dimensión lexicultural.

1.3. la psicología del aprendizaje

Si bien es cierto que no se puede perder de vista la necesidad de enseñar la lengua de manera integrada, también estamos convencidos (con, e.o., Lewis 1997) de que "las características del léxico, por una parte, y los procesos implicados en el desarrollo de la competencia comunicativa, por otra, hacen necesarias **actividades específicas de vocabulario** que permitan la adquisición de un corpus básico y flexible de unidades léxicas, su almacenamiento en la memoria a largo plazo, su rápida y efectiva recuperación y un uso adecuado de las mismas" (Cervero & Pichardo Castro 2000: 130-131). Este enfoque léxico se basa en los siguientes resultados de **estudios de la psicología del aprendizaje** (e.o. Aitchinson 1987, Kielhöfer 1994).

1. El léxico se adquiere tanto de manera consciente e intencional (generalmente por repetición), como inconscientemente (a través de la lectura, la audición, etc.).

2. Tanto el hemisferio derecho (síntesis, asociación, creatividad, lo visual, lo auditivo) como el izquierdo (análisis, racionalidad, deducción, lo verbal) están implicados en el aprendizaje, el primero a partir de impulsos verbales y el segundo de manera globalizadora e integradora a través de los sentidos.

Centro Virtual Cervantes

3. La información léxica se almacena por asociación (hemisferio derecho) y en redes interconectadas, flexibles y dinámicas (hemisferio izquierdo); las asociaciones pueden ser fonéticas, gráficas, semánticas, sintácticas, personales, afectivas, etc.

4. Un 80 % de la información se pierde ya en un plazo de 24 horas, si no se lleva de la memoria corta a la memoria larga gracias a una buena combinación personal de un larga y variada serie de asociaciones y mucha repetición. Esto supone una fuerte motivación y esfuerzos continuos, ya que no sólo cuenta la medida en que el aprendiente se expone – receptivamente – al vocablo, sino sobre todo la medida en que se pone a emplearlo – productivamente – en diversos contextos (*deep level processing*, cf. Schmitt 2000: 129).

5. Cada estudiante tiene que buscar las estrategias de aprendizaje que más efecto tengan para él, pero el profesor puede ayudarle a encontrarlas. Para esto debe confrontarlo regularmente con las distintas posibilidades.

1.4. de la forma libresca al entorno web

El desafío consistía, por lo tanto, en adaptar la fórmula de ThemaVoc a la **nueva realidad docente**. Diseñado con vistas a la adquisición semi-autónoma del léxico básico, ThemaVoc combina el estudio del léxico a partir de listas temáticas y contextualizadas en forma libresca, con ejercicios diversos en clase. Ahora bien, para poder dedicar las pocas horas de contacto a actividades más comunicativas y acompañar al estudiante en su búsqueda de las estrategias de aprendizaje más eficaces, decidimos elaborar una versión electrónica de ThemaVoc, llamada ElektraVoc-I [280], provista de un módulo de ejercicios integrado y retroalimentación automática. Por otro lado, "ElektraVoc II: el español en imágenes" [281], tiene por cometido fomentar y sostener más a fondo la integración de las dimensiones pragmáticas y socioculturales del lenguaje, e.o. por medio de la ampliación del vocabulario con un léxico económico, la elaboración de un entorno web y la explotación de fragmentos cinematográficos digitalizados. En lo que sigue, describimos más en detalle los dos programas.

[280] Los miembros del equipo de ElektraVoc-I, proyecto subvencionado por la universidad de Lovaina (K.U.Leuven), la escuela superior Lessius Hogeschool (Amberes) y el ministerio de Educación de la Vlaamse Gemeenschap (la comunidad flamenca), son: Nicole Delbecque (K.U.Leuven), directora; Kris Buyse (Lessius Hogeschool y K.U.Leuven) y Dirk Speelman (K.U.Leuven), codirectores; Sara Six e Hilde Hanegreefs (K.U.Leuven) y Sabela Moreno (Lessius Hogeschool), colaboradoras.

[281] Además de la directora y los codirectores de ElektraVoc-I, el equipo de ElektraVoc-II también consta de unos miembros nuevos: Eugeen Roegiest (R.U.Gent), codirector; Lieve Behiels (Lessius), codirectora para el módulo económico; Katleen Van den Steen (K.U.Leuven), Patricia Muñoz Tavira (Lessius) y Anne Vandenberghe (R.U.Gent), colaboradoras.

Centro Virtual Cervantes

2. El programa ElektraVoc-I

Sin detenernos en aspectos técnicos, indicamos a continuación cómo ElektraVoc-I intenta realizar los objetivos mencionados arriba. Para mayor claridad ordenamos las principales propiedades en veinte puntos.

2.1. La estructura temática del léxico está basada en el **temario** establecido por el Consejo de Europa. Se ha ampliado el espacio consagrado al léxico **abstracto y relacional** y a las **fórmulas** de uso común en la interacción social.

2.2. Dentro de cada tema, la información se organiza en dos **niveles**, a saber: el nivel de partida (2000 palabras) y el nivel de ampliación (más del doble). La presencia de un fondo coloreado para el primer nivel permite, además, entrelazar las formas emparentadas aunque no pertenezcan al mismo nivel.

2.3. La integración de **información morfológica** así como de irregularidades o adaptaciones gráficas impide la fragmentación del proceso de aprendizaje. Se añaden **colocaciones**, **expresiones** y **ejemplos**, para evitar que el estudiante se limite a aprender palabras sueltas.

2.4. Para indicar que existe una **relación formal** con la palabra precedente, se utiliza una interlínea pequeña, y para las expresiones y los ejemplos se acude a un formato sangrado.

2.5. No se recogen más **traducciones** de lo que es estrictamente necesario. Tratándose de una lengua extranjera, es bien sabido que, por un lado, la asimilación de los significados centrales precede a la de los significados periféricos y figurados y que, por otro lado, se produce una transferencia automática de gran parte de la información semántica a partir de la primera lengua (Schmitt 2000: 124).

2.6. Se han incluido los **conectores** más usuales, porque el buen uso de los términos abstractos y relacionales es una condición *sine qua non* para todo uso razonado y creativo de la lengua.

2.7. Se afirma explícita y repetidamente que el módulo de ejercicios **no genera pruebas** -nunca se proporciona un "resultado"-, **sino series de ejercicios** en los que el estudiante ve insertado el léxico contenido en las listas temáticas en su entorno "natural", a saber contextos sacados de la prensa, de la literatura, de obras de referencia, etc.

Centro Virtual Cervantes

Nicole Delbecque / Kris Buyse / Hilde Hanegreefs / Katleen Van den Steen

Elektravoc. Un instrumento informatizado para el aprendizaje autónomo del vocabulario en el marco de los cursos de E/LE

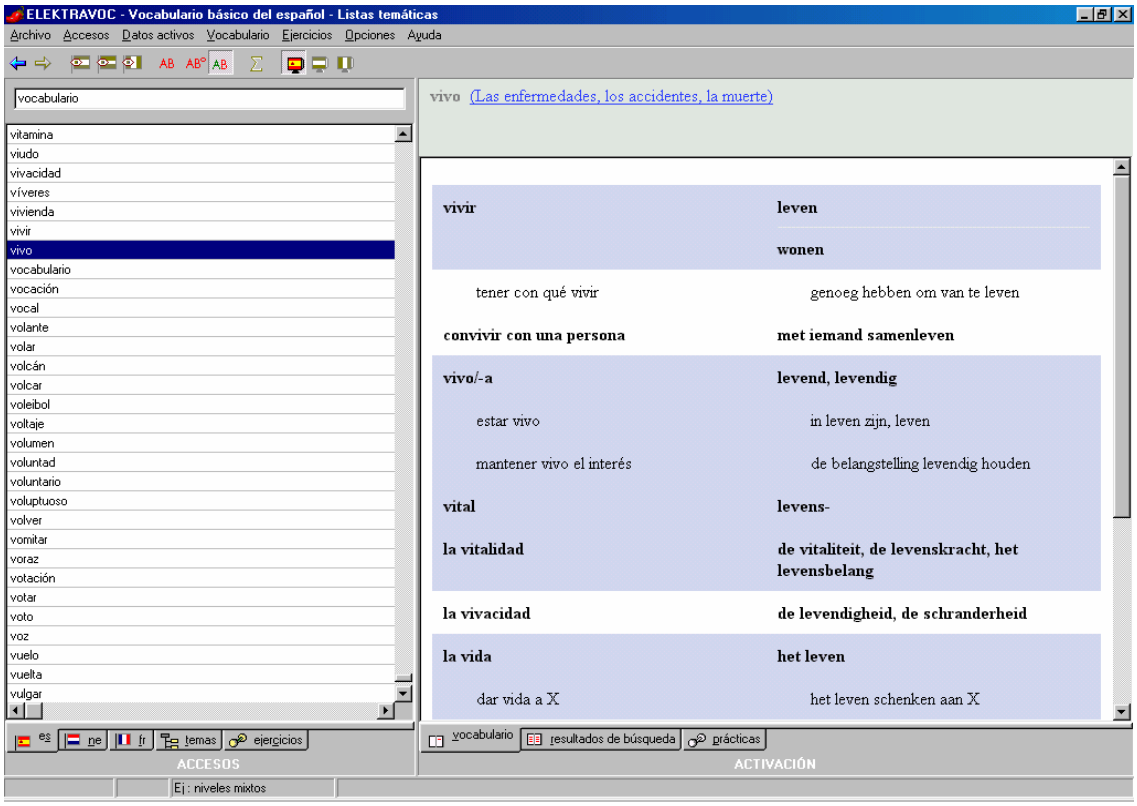


Figura 1. Pantalla de EV-I. Una de las fichas del vocablo “vivo”.

2.8. La pantalla central viene subdividida visualmente en **dos partes** (véase la figura 1): navegación a la izquierda, información a la derecha. Por la parte izquierda el estudiante determina si quiere activar una de las vías de acceso a las listas de palabras – el índice alfabético (español-neerlandés-francés) o el índice temático –, o si quiere poner en marcha el módulo de ejercicios. La selección aparece inmediatamente en la pantalla derecha.

2.9. El estudiante puede teclear la palabra clave en la ventanilla de búsqueda encima de la **lista** alfabética o recorrer esta lista a toda velocidad (*scrolling*). Por la función *ayuda* se accede a las instrucciones de empleo; éstas se refieren tanto a los índices y a los vocablos contenidos en la base de datos como a indicaciones prácticas, relativas por ejemplo a la acentuación (grafía, teclado, etc.). Para los vocablos que no aparecen más que en un solo subapartado, la entrada completa aparece enseguida en la parte informativa de la pantalla, o sea, a la derecha. Junto con la palabra clave, o el vocablo rastreado, se enseñan los demás vocablos con los que existe alguna relación formal (véase la Figura 1). Para los vocablos que aparecen más de una vez, aparece primero una lista con todas sus ocurrencias, acompañadas del tema correspondiente y un enlace a cada un de ellas.

Centro Virtual Cervantes

Nicole Delbecque / Kris Buyse / Hilde Hanegreefs / Katleen Van den Steen

Elektravoc. Un instrumento informatizado para el aprendizaje autónomo del vocabulario en el marco de los cursos de E/LE

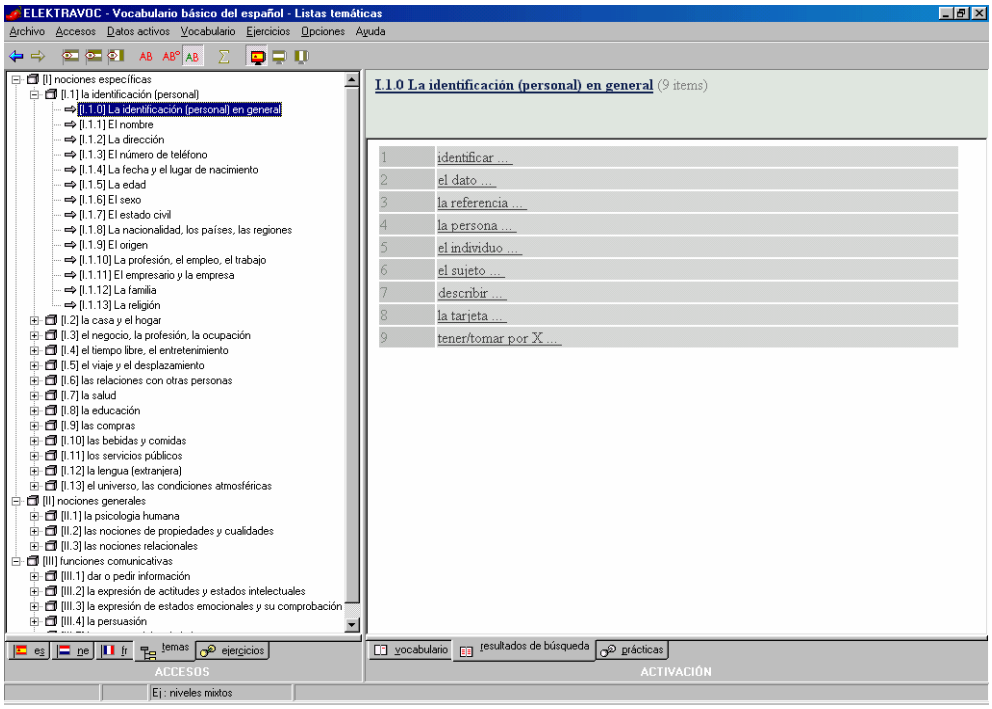


Figura 2. Pantalla de EV-I. El índice temático.

2.10. El **índice temático** contiene todas las (sub)divisiones establecidas en el libro. Con un doble clic en cualquier subdivisión el usuario activa la lista de los vocablos que corrresponden al (sub)tema elegido, en su orden de aparición (véase la Figura 2). Se navega libremente por esos *resultados de búsqueda* y con un solo clic se selecciona(n) la(s) palabra(s) cuya entrada aparece con todo detalle en la ventana *vocabulario*.

2.11. La generación del índice alfabético se ajusta a la distinción entre varios tipos de entradas complejas: los ejemplos han sido filtrados y las expresiones, colocaciones, unidades polilexicales y lexías compuestas están enlazadas con sus vocablos componentes, de modo que la información recogida en el índice es de índole estrictamente léxica. Los **códigos subyacentes (en XML)** permiten generar por separado índices más específicos.

2.12. Al elaborar el módulo de ejercicios se ha pensado tanto en la recepción como en la producción: todos los vocablos aparecen en varios **contextos**, ora como elemento dado ora como elemento por rellenar.

2.13. El acceso al **módulo de ejercicios** (por el tabulador *ejercicios*) reúne todas las opciones previstas para iniciar una sesión de prácticas *à la carte*: nivel (base, ampliación o ambas), tema(s), tipo de ejercicio, retroalimentación y estadísticas. Si el estudiante opta por un ejercicio general de relleno (como ilustrado en la Figura 3), tiene que especificar nivel(es) y tema(s). Como indicio inicial recibe en principio la traducción; sólo para

Centro Virtual Cervantes

contextos clarísimos puede bastar la indicación de la categoría de palabra (Figura 4).

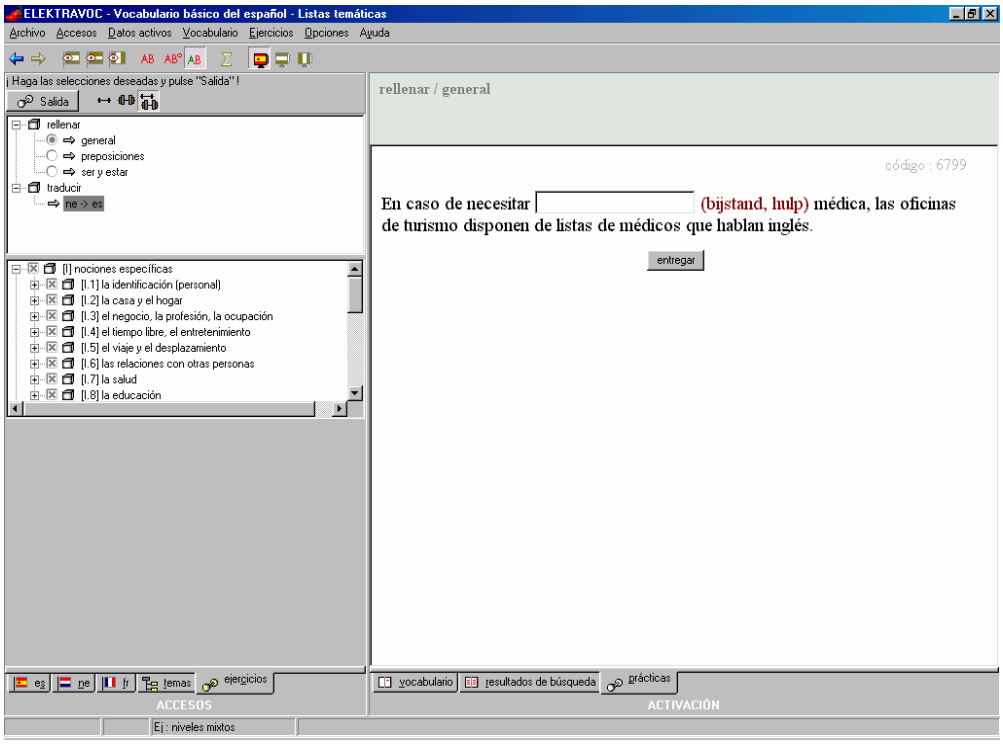


Figura 3. Pantalla de EV-I. Un ejercicio de relleno.

2.14. El aprendiente también puede elegir un **ejercicio más específico**, por ejemplo sobre los falsos amigos, el uso de *ser/estar* o el uso de las preposiciones; entonces recibe indicaciones del tipo [*convidar* + ¿prep.? + X / *uitnodigen op X*].

2.15. Por lo que se refiere a las **funciones comunicativas**, se proponen ejercicios de arrastre o de elección múltiple: a partir del esbozo de una situación o de una miniconversación el estudiante tiene que apuntar la reacción o réplica más adecuada; puede haber más de una respuesta correcta, como se ve en la Figura 5.

Centro Virtual Cervantes

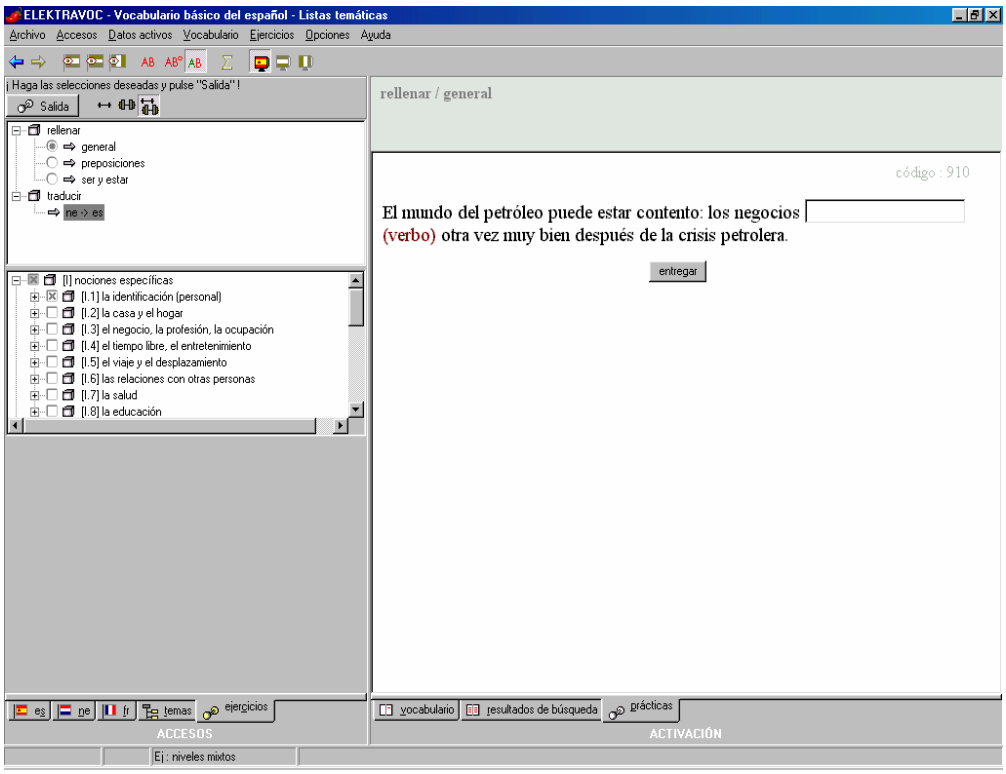


Figura 4. Pantalla de EV-I. Un ejercicio de relleno, pero sin la traducción.

Tu hija llega a casa hecha polvo con una herida en la cabeza y la bicicleta rota. ¿Qué le preguntas?

1) ¿Cómo ha sido de ella?
2) ¿Le sucede algo?
3) ¿Qué ha ocurrido?
4) Cuéntame lo sucedido.

Figura 5. Ejercicios sobre el uso comunicativo del lenguaje; las respuestas correctas se tiñen de verde (aquí van cursivadas).

2.16. Una vez determinados el nivel y el tema, los ítemes se generan de manera aleatoria y la práctica se prosigue durante el tiempo determinado por el estudiante. La **selección arbitraria y abierta** contrasta con el orden fijo de ejercicios impresos. Requiere por supuesto un surtido a la vez extenso y variado de ejercicios codificados. En vistas de la mayor eficiencia, procuramos ofrecer siempre contextos oracionales que sean transparentes, particularmente para el nivel básico. El estudiante sabe que al emprender, por ejemplo, el apartado diez sin haber memorizado los anteriores, puede ocurrir

Centro Virtual Cervantes

que active información que aun no ha almacenado en su memoria. Pero también sabe que, llegado el caso, le queda siempre la posibilidad de acudir a la base de datos mediante un simple clic en el vocablo desconocido. El hecho de que la vinculación automática con el léxico constituya una escapatoria permanente no puede considerarse como un inconveniente del sistema, al contrario, ya que no hay que perder de vista que el objetivo no es obtener una buena nota sino enterarse y entrenarse.

2.17. Por lo mismo, el estudiante puede cambiar el **tipo de retroalimentación** cada vez que empieza una nueva sesión. Puede elegir entre tres funciones *señalativas*: como mínimo, la respuesta errónea se tiñe enteramente de rojo; como posibilidad intermedia aparece, además, una bolita por carácter erróneo; la máxima retroalimentación consiste en teñir de verde los caracteres correctos, de rojo los erróneos, e indicar por sendas marcas cuántos caracteres falten. Para errores frecuentes también se prevé una retroalimentación *explicativa*. Al lado del ítem aparece un pequeño icono que indica el tipo de aclaración que se puede activar, como *mayúsculas* para el nombre de países, habitantes, lenguas, títulos, etc., o *artículo* para nombres como *el alma, la aldea*, etc. No es gratuita la atención prestada a la ortografía. Por una parte, refleja la importancia del nivel morfofonológico y morfosintáctico: para los nombres y adjetivos sólo se acepta la forma correcta, y para el tiempo, el modo y la persona de los verbos se tiene que derivar del contexto la forma más adecuada.

2.18. Finalmente, el estudiante puede llevar **estadísticas**. Señalan cuántas veces ha activado qué tipo de ejercicio, con mención del nivel y el tema practicados. Al mismo tiempo trazan el mapa de los puntos fuertes y débiles: además de los aciertos y errores, el estudiante también tiene la posibilidad de guardar los ejercicios y temas que le plantean los mayores problemas.

2.19. El trabajo de contextualización favorece la **comprensión de las relaciones estructurales** entre los vocablos y la toma de conciencia de la variación en el uso. Indirectamente, el estudiante aprende mucho más que vocabulario y estructuras lingüísticas: los ejercicios incorporan gran cantidad de ingredientes hispánicos de índole cultural, histórica, política, culinaria u otra.

2.20. El estudiante se desenvuelve con relativa libertad según unas pautas claramente establecidas: a cada paso puede partir del nivel que considera el suyo, racionalizando su empleo del tiempo y siguiendo su propio ritmo, para adquirir de **forma eficiente, gradual y autónoma** un vocabulario cada vez más extenso y utilizarlo atinadamente en los contextos más variados. Dispone de posibilidades de navegación y ejercitación *à la carte* que garantizan una contextualización *on-line* dinámica y diversificada. La

Centro Virtual Cervantes

inmediatez de la retroalimentación y corrección aumenta el rendimiento de los esfuerzos consentidos: fomenta la asimilación y progresión duradera. Sin embargo, para un mayor rendimiento, sigue siendo necesario establecer con cierta frecuencia un lazo entre este proceso semi-autónomo y el trabajo en clase, acompañando de esta manera la búsqueda de las mejores estrategias de aprendizaje colectivas e individuales.

3. ElektraVoc-II

3.1. objetivos

En la prolongación de ElektraVoc-I tenemos el propósito de ofrecer también un mayor confort a los **estudiantes más avanzados**. El proyecto ideado para este fin es « ElektraVoc II: el español en imágenes » (EV-II). Tiene por cometido fomentar y sostener más a fondo la integración de las **dimensiones pragmáticas y socioculturales** del lenguaje. La ampliación prevista para finales del 2003 incluirá una base de datos relativa al campo económico así como la explotación de fragmentos de películas españolas y latinoanoamericanas. En lo que sigue presentaremos el módulo cinematográfico, del que ya tenemos disponible unas secciones bajo forma provisional. Para concretar la exposición, mostraremos el trayecto de los ejercicios sobre un fragmento de una película de 1990 dirigida por Carlos Saura, a saber: *¡Ay, Carmela!*[282]

Los usuarios de EV-II tienen que disponer de un léxico bastante amplio -que pueden haber adquirido al trabajar con ElektraVoc-I- y conocer bastante bien la gramática, pero les queda por mejorar su **comprensión oral**. También queremos diversificar su contacto con las **culturas hispánicas** y estimular el **análisis pragmático** de conversaciones (semi-)auténticas. Las introducciones tradicionales a la pragmática suelen limitarse a ejemplos típicos de ciertos fenómenos. Sin embargo, al analizar una conversación en su conjunto se puede ver cómo las estrategias se combinan, cómo una intervención puede operar en distintos niveles, etc.

La manera más apropiada para alcanzar nuestros objetivos nos pareció trabajar con fragmentos de películas españolas y latinoamericanas recientes e integrarlos en un entorno web que nos permita ofrecer los fragmentos en una forma digitalizada con subtítulos y ejercicios interactivos y actualizarlos continuamente.

[282] Trata de un grupo de artistas -Carmela, Paulino y Gustavete-, que entretienen con su espectáculo de variedades al ejército republicano. De regreso a Valencia, en busca de una vida más tranquila, se desvían del camino y terminan por encontrarse en territorio nacional, donde pronto los encarcelan. Se les ofrece la oportunidad de componer y representar una obra de teatro que exalte los valores de la "Cruzada", y de salvar así sus vidas...

Centro Virtual Cervantes

3.2. páginas estáticas

Una primera parte de nuestro sitio web es estática. Ahí ofrecemos información no sólo sobre EV-II, sino también sobre las películas. Concretamente, se trata de tres apartados:

3.2.1. Bajo "**¿De qué se trata**?" ofrecemos la sinopsis de la película en cuestión e información cultural general (en el caso de *¡Ay, Carmela!* se hace una referencia breve a la Guerra Civil).

3.2.2. Las "**Fichas**" dan información sobre el equipo técnico y artístico de la película y el reparto (con un enlace a la biografía del director y -si es el caso- también del escritor de la obra en que se basa la película).

3.2.3. Finalmente, en el apartado "**Más información y comentarios**", los estudiantes pueden encontrar enlaces a otras páginas web sobre la película o los temas que aparecen en ella.

3.3. páginas dinámicas

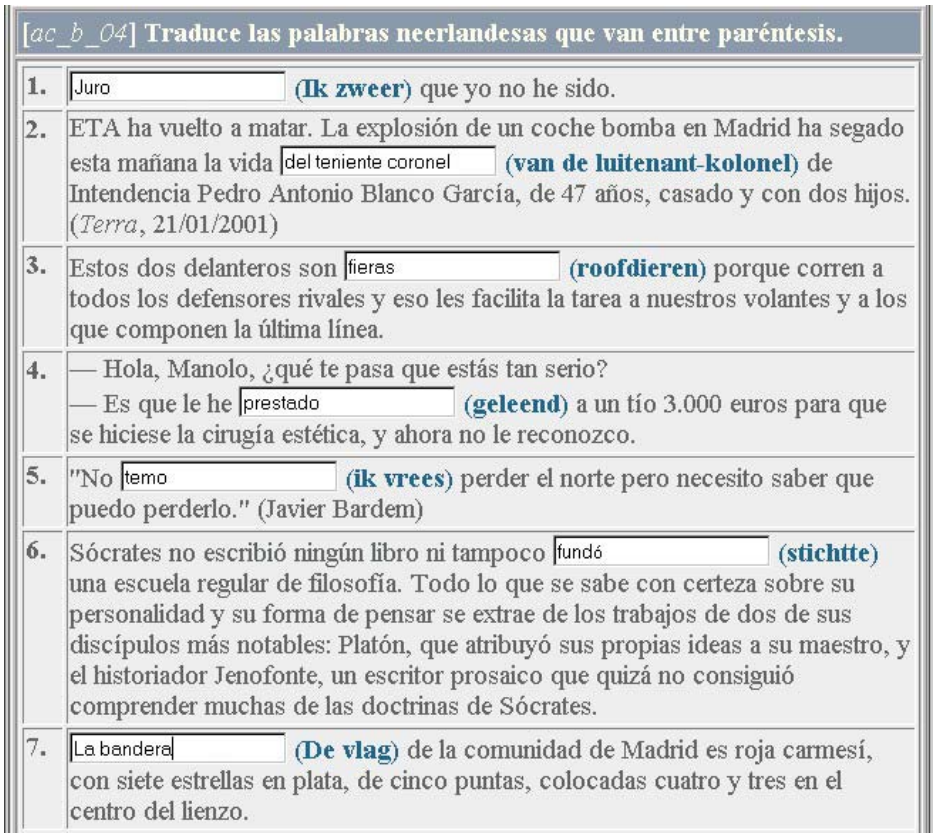
Una vez elegido un fragmento, el estudiante se encuentra con un trayecto de 7 etapas con sus ejercicios respectivos. Como el trayecto resulta bastante largo (entre una hora y media y dos horas), subdividimos el trayecto. Después de las primeras cinco fases se puede tomar una **pausa**, o incluso intercalar un intervalo de varias semanas. Antes de que el estudiante empiece con el apartado sobre la cultura y la sociedad y las claves pragmáticas, se le refresca la memoria.

3.3.1. Primero hay **varias visiones** del fragmento. Después de visionarlo sin ningún tipo de indicación, se sitúa el fragmento en la película y el estudiante pasa a la segunda visión, después de la cual, para controlar la comprensión global del fragmento, debe seleccionar el resumen adecuado de entre varios que se le proponen. Después de la tercera visión, durante la cual el estudiante se centra en un personaje particular, vienen –junto con alguna información sobre el actor en cuestión- una serie de preguntas de selección múltiple, de tipo "¿verdadero o falso?", etc. Lo mismo se hace con los demás personajes principales. En la última visión antes de abordar la transcripción, el estudiante se fija en la interacción entre los distintos personajes. Es decir, ¿cómo reaccionan unos y otros a las intervenciones de los demás? ¿Se ve reflejada su actitud en lo no verbal (tono, mímica, gestos, movimientos)?

3.3.2. Después de las visiones proporcionamos la **transcripción del fragmento, con la explicación del vocabulario y los ejercicios léxicos**. En la transcripción las palabras en color enlazan o bien con ElektraVoc-I, o bien –si no forman parte de nuestro léxico básico- a una explicación española y, en segundo lugar, una traducción al neerlandés y/o al francés. Se prosigue con ejercicios de varios tipos (e.o. unos menos clásicos como los crucigramas).

Centro Virtual Cervantes

No sólo se trata de poner las palabras nuevas en los huecos previstos en la transcripción: también ponemos contextos nuevos para que el estudiante no trate de memorizar el texto sino que trasponga el léxico a nuevos contextos (véase, para un ejemplo, la figura 6).



[*ac_b_04*] **Traduce las palabras neerlandesas que van entre paréntesis.**

1. Juro **(Ik zweer)** que yo no he sido.
2. ETA ha vuelto a matar. La explosión de un coche bomba en Madrid ha segado esta mañana la vida del teniente coronel **(van de luitenant-kolonel)** de Intendencia Pedro Antonio Blanco García, de 47 años, casado y con dos hijos. (*Terra*, 21/01/2001)
3. Estos dos delanteros son fieras **(roofdieren)** porque corren a todos los defensores rivales y eso les facilita la tarea a nuestros volantes y a los que componen la última línea.
4. — Hola, Manolo, ¿qué te pasa que estás tan serio?
   — Es que le he prestado **(geleend)** a un tío 3.000 euros para que se hiciese la cirugía estética, y ahora no le reconozco.
5. "No temo **(ik vrees)** perder el norte pero necesito saber que puedo perderlo." (Javier Bardem)
6. Sócrates no escribió ningún libro ni tampoco fundó **(stichtte)** una escuela regular de filosofía. Todo lo que se sabe con certeza sobre su personalidad y su forma de pensar se extrae de los trabajos de dos de sus discípulos más notables: Platón, que atribuyó sus propias ideas a su maestro, y el historiador Jenofonte, un escritor prosaico que quizá no consiguió comprender muchas de las doctrinas de Sócrates.
7. La bandera **(De vlag)** de la comunidad de Madrid es roja carmesí, con siete estrellas en plata, de cinco puntas, colocadas cuatro y tres en el centro del lienzo.

Figura 6. Ejemplo de un ejercicio de vocabulario.

3.3.3. En tercer lugar vienen las **fórmulas fijas**. Se trata de secuencias lexicalizadas, expresiones, dichos, secuencias inherentes al oral, elementos conectivos inherentes al oral y de formas focalizadoras inherentes al oral (e.g. *Vaya* + grupo nominal). Los ejercicios que les siguen son del mismo tipo como los anteriores, añadiendo también contextos nuevos.

3.3.4. El cuarto paso se centra en el **aspecto gramatical**. Mediante un clic en una parte de la transcripción del texto se accede a la información y los ejercicios sobre las peculiaridades gramaticales más llamativas, como hay: el uso de una forma de *ser* o *estar*, los tiempos del pasado, el modo subjuntivo, la reduplicación o el leísmo.

3.3.5. Después vienen los **aspectos sociolingüísticos**. Ahí se presta atención al registro que utilizan los personajes y a las características que reflejan su procedencia. Para la variación diastrática o diafásica, hay preguntas de selección múltiple, como "¿Sabrías deducir del fragmento a qué

Centro Virtual Cervantes

clase social pertenecen los personajes?" o "¿Qué registro piensas que utilizan los personajes de este fragmento?". Después se explica cómo estas características se reflejan en el lenguaje. Las diferencias regionales se trabajan de la manera siguiente: el estudiante debe indicar cuáles son las características del habla de cierto personaje. Llegado el caso, debe indicar en la transcripción las palabras donde se nota cierta característica (véase la figura 7, sacada de *Flores de otro mundo* (1999) de Icíar Bollaín -en *¡Ay, Carmela!* no hay mucha variación de este tipo-). Al lado de la respuesta aparece siempre un globito que indica que se puede obtener más información.

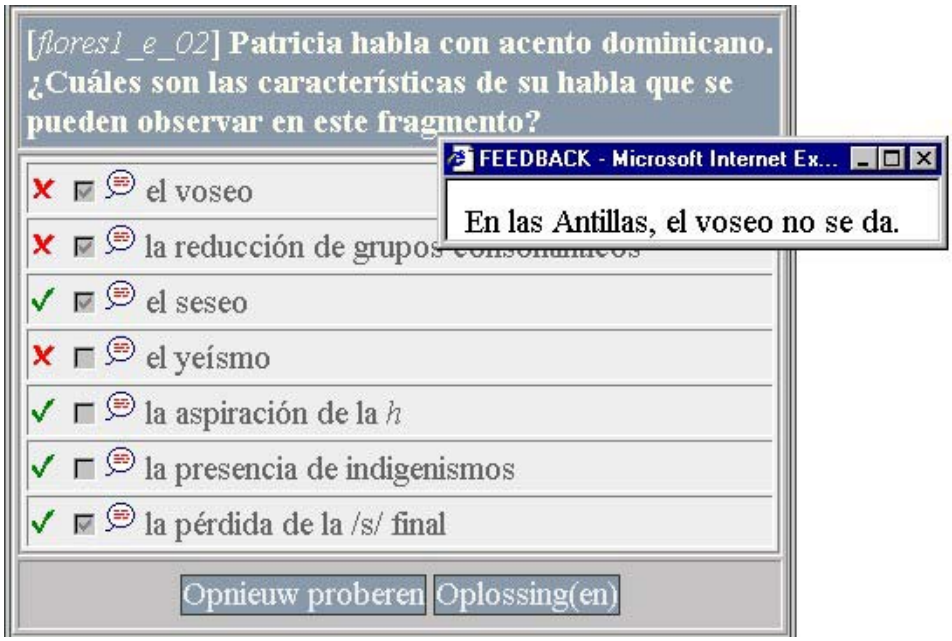


Figura 7. Ejemplo de un ejercicio del apartado sociolingüístico.

3.3.6. En la sexta fase el estudiante aprende **curiosidades culturales** que tienen algo que ver con el fragmento. En vez de ofrecer la información cultural específica de manera facultativa, lo hacemos en forma de juego: los estudiantes tienen que decir si las imágenes mostradas tienen algo que ver o no con el fragmento y la película en cuestión. Después aparece la información.

3.3.7. Se termina con la fase más innovadora del proyecto, a saber las **claves pragmáticas de la conversación**. Para esta fase dividimos el fragmento en pequeños trozos, que se pueden visionar uno tras otro. En la transcripción ponemos más indicaciones escénicas, ya que es evidente que el lenguaje corporal desempeña un papel importante. Por cada intervención o gesto, el estudiante se encuentra delante de una lista de conceptos clave. Tiene

Centro Virtual Cervantes

que indicar cuáles corresponden a la intervención o gesto en cuestión. Después puede leer la explicación completa (figura 8). En otro ejercicio se deben seleccionar las posibles intervenciones alternativas.

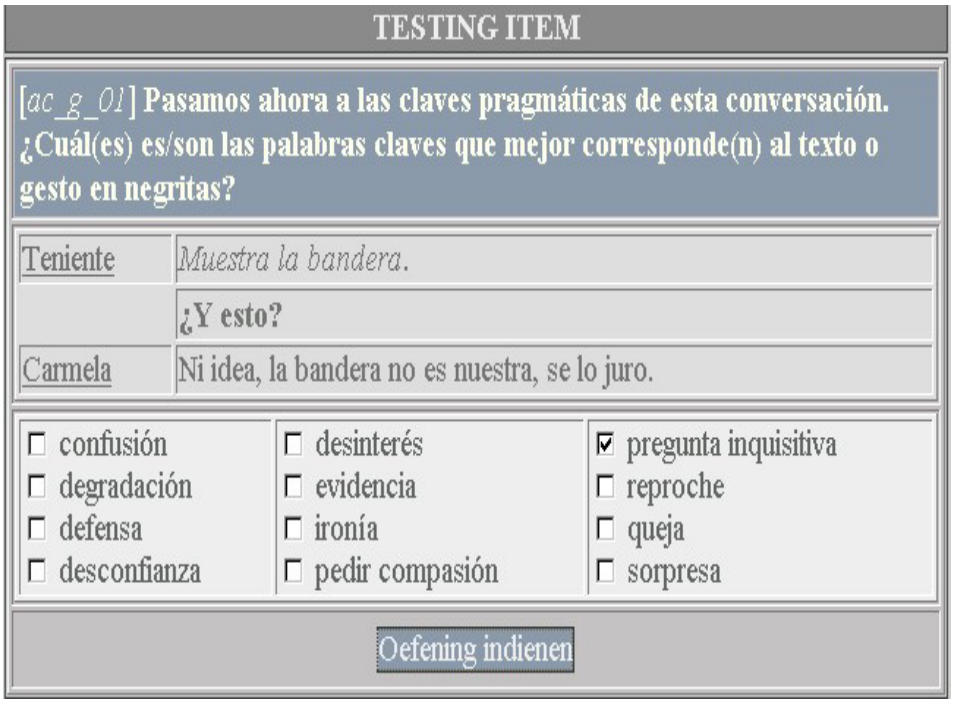
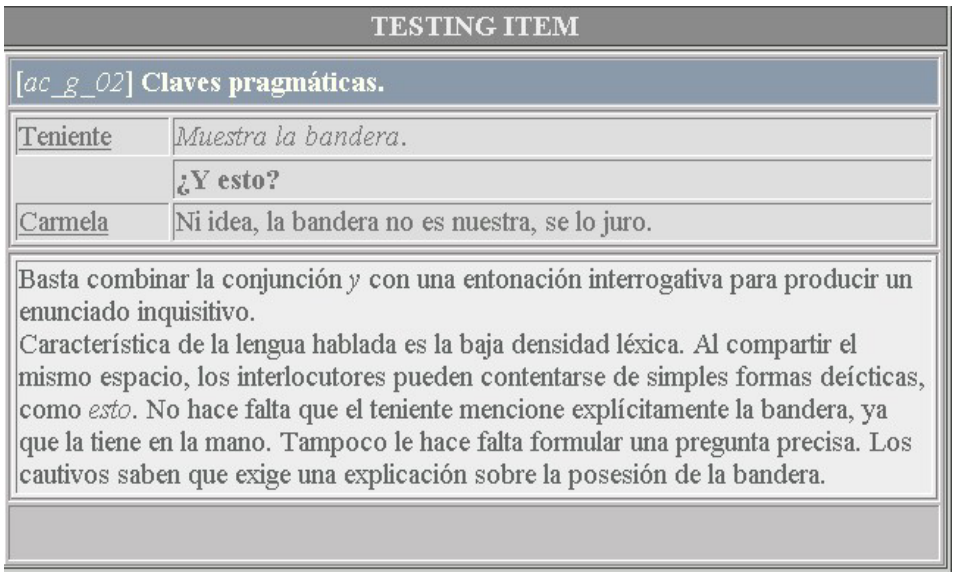


Figura 8. Ejemplo de un ejercicio del apartado pragmático: el estudiante elige la palabra clave que mejor se aplica a "¿Y esto? " y puede leer después las claves pragmáticas de este trozo de texto :



Centro Virtual Cervantes

4. Conclusiones

Así concebido y elaborado, ElektraVoc[283] ofrece múltiples ventajas en la didáctica del español:

• los estudiantes pueden organizar su propio proceso de aprendizaje - disfrutan de una gran autonomía- y al mismo tiempo pueden esperar cierto grado de retroalimentación y tutoría en sus prácticas sin que se sientan evaluados continuamente;

• se pasa del nivel de la palabra a los niveles de la frase y del texto; así se estimulan la integración del aprendizaje del vocabulario en el contexto y junto con él la integración de otras vertientes, como la ortografía, la gramática, la pragmática...

• la corrección es inmediata y sistemática;

• el programa toma en cuenta las experiencias de la psicología del lenguaje, como la estimulación de ciertos procesos (meta-)cognitivos, de la memorización por repetición y contextualización, etc.

Aplicaciones de este tipo también son interesantes por sus ventajas técnicas:

• se pueden añadir nuevas lenguas;

• la base de datos se puede utilizar para diferentes objetivos;

• siempre se puede añadir y cambiar (corregir faltas, añadir ejercicios, actualizar el vocabulario, etc.); esta flexibilidad garantiza una calidad máxima;

• finalmente, el sistema se puede aplicar a la enseñanza de otras lenguas.

Bibliografía

Aitchinson, J. (1987): *Words in the minds*, Oxford - Nueva York, Basil Blackwel.

Binon, J. & S. Verlinde (1999): "La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde (LES)", Etudes de linguistique appliquée 116, 453-468.

Buyse, K. & N. Delbecque (1993/1999): *Vocabulario básico del español. Listas temáticas,* Lovaina, Wolters.

Buyse, K. & N. Delbecque (2002): "ElektraVoc. Aprendizaje del vocabulario español asistido por ordenador", en G. Fabry (dir.), *Jornada*

[283] La comercialización de ElektraVoc-I está prevista para el otoño del 2002.
Para más información: nicole.delbecque@arts.kuleuven.ac.be, kris.buyse@lessius-ho.be,
http://wwwling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/,
http://web.lessius-ho.be/website/index.cfm/fuseaction/page/page/525

Centro Virtual Cervantes

de estudios sobre el aprendizaje del vocabulario E/LE, Louvain-la-Neuve, UCL & Embajada de España.

Buyse, K. & G. Torfs (1998): "Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de "auto-estudio guiado" en un curso de español interactivo", Enfoque comunicativo y gramática, Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.

Carter, R.A (1987): *Vocabulary: applied linguistic perspectives*, Londres, Allen & Unwin.

Cervero, M.J. & F. Pichardo Castro (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

Ellis, N. C. (1997): "Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class and meaning", en N. Schmitt & M. Mccarthy (dirs): *Vocabulary. description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 122-139.

Kielhöfer, B. (1994): "Wörter lernen, behalten und erinnern", *Neusprachliche Mitteilingen*, Cuaderno 4, 211-220.

Lewis, M. (1997): *Implementing the lexical approach*, Hove, Language Teaching Publications.

Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Nueva York, Newbury House.

Schmitt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", Applied Linguistics 11, 129-158.

Centro Virtual Cervantes