

LOS DICCIONARIOS *ON LINE* EN UN TALLER DE ESCRITURA DE ELE. LAS COMPETENCIAS DISCURSIVA Y ORTOEPICA

David Atienza de Frutos
David García-Ramos Gallego
Universidad Antonio de Nebrija

El presente trabajo pretende exponer las posibilidades que ofrecen, dentro del ámbito de las TICs, los diccionarios en soporte *on line* para trabajar con alumnos y alumnas de ELE las competencias discursivas y ortoépicas en un taller de escritura ELE. Nuestra propuesta tratará de mostrar en la práctica las posibilidades didácticas de estas herramientas gratuitas y de fácil acceso y manejo.

Nuestro interés se centra en la construcción de series de actividades de escritura presenciales y *on line*, modulares o combinables, individuales o en grupo, desarrolladas mediante distintas herramientas (correo electrónico, foros, *chat*, etc.), dirigidas a estudiantes extranjeros de ELE. Se pretende así que en el proceso de escritura se aprovechen al máximo algunos recursos existentes en la WWW.

Las actividades que proponemos quieren mostrar la posibilidad de un aprovechamiento *activo* de dichos recursos, evitando su utilización pasiva como mero sustitutivo del formato en papel.

1. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, LOS PROFESORES DE ELE Y SU ADAPTACIÓN ANTE LAS TIC

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en contextos académicos ha hecho replantearse a muchos docentes sus estrategias y modelos pedagógicos. La evolución del pensamiento educativo, para los formadores que utilizan este medio, se ha visto modificada al ritmo del desarrollo de las teorías educativas, por un lado, y de los avances tecnológicos que han puesto en la mano de los profesores herramientas de comunicación cada vez más potentes, por otro.

El foco de interés ha ido basculando desde la enseñanza hacia el aprendizaje, desde el profesor como centro del proceso hacia el alumno, del control del programa hacia el control del alumno (Triantafyllou, 2003), y en muchos casos, del uso de las TIC como una herramienta secundaria a su utilización como base del proceso.

Por esto, las TIC pueden ser utilizadas como un sustituto del profesor tradicional que sube a su tarima y dicta a sus alumnos conocimientos que pretende que estos aprendan. Es posible, también, utilizar el ordenador como una herramienta de investigación que ayude a desarrollar nuevas estructuras cognitivas dentro de la mente del alumno, o que le permita alcanzar, a través de un desarrollo lógico personal potenciado por una pedagogía bien estructurada y jerarquizada, los objetivos definidos por la institución de turno. O en un último caso, podemos desarrollar a través del ordenador y de las TIC espacios de diálogo, basados en un conocimiento proposicional y ayudados por el desarrollo de algunas estrategias y conocimientos procedimentales, que faciliten el crecimiento personal y profesional de nuestros alumnos.

En la actualidad podemos observar, por un lado, que no existen limitaciones técnicas y que las TIC permiten incorporar cualquier modelo pedagógico, ya que como afirma Papert (1995: 11) «la mejor utilización de las tecnologías en su contribución a la enseñanza y el aprendizaje consiste en permitir un amplio abanico de estilos de aprendizaje». Sin embargo, ¿qué modelo es el óptimo? Es evidente que la respuesta a esta pregunta no es de fácil solución, por otro lado, escapa a los objetivos de este trabajo y significaría adentrarse en terrenos muy resbaladizos.

Sin embargo, uniendo la experiencia recibida de la puesta en marcha del Master *online* para la formación del profesorado de español como lengua extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija, a la de muchos otros autores (Barretto, 2003; Bliss, 1986; Moonen, 2001; Bradley & Oliver, 2002; Mosley & Higgins, 1999; Cloke & Sabariah, 2001; Lin & Hsieh, 2001; Knezek &

Christensen, 2002), podemos intuir sin temor a equivocarnos que la respuesta pasa necesariamente por las necesidades individuales de cada uno de nuestros alumnos. Al menos consideramos fundamental que dispongan de la opción de dirigir su propio proceso de aprendizaje, que tomen decisiones y se sientan involucrados en dicho proceso. Es decir, el modelo que mejor se adapta a las TIC es aquel que centra el proceso de aprendizaje en el estudiante.

Por lo tanto, creemos, como apunta Vranesh (2003), que para que la enseñanza a través de las TIC tenga éxito se deben respetar ciertas condiciones:

1. La formación *online* debe permitir al alumno ser un participante activo del proceso de aprendizaje.
2. La estructura externa de los contenidos presentados debe respetar las condiciones internas del aprendizaje.
3. Las actividades formativas, ejercicios, materiales, evaluaciones, etc., deben estimular la actividad cognitiva de los estudiantes.

El mundo de la formación a través de las TIC se ve obligado, si quiere ser competitivo y funcional, a girar hacia el aprendizaje, hacia el alumno y a explotar al máximo los recursos tecnológicos que la industria de las comunicaciones ponga en manos de los formadores.

Por ello consideramos que los profesores que decidan adentrarse en la enseñanza *online* deben, ante todo, estar abiertos, por un lado, a cualquier modelo pedagógico que requieran las necesidades, estrategias y estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, y por otro lado, deben saber utilizar los recursos que ofrecen las TIC (Castaño, 1994; Cebrián, 1997; Lacruz, 1999).

Por lo tanto, consideramos que el éxito de la formación, desarrollada a través de estas tecnologías, depende principalmente de las características de los formadores o profesores.

Zabalza (2002) define las siguientes funciones o competencias generales de los profesores que se enfrentan a las TIC:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
4. Manejar las Nuevas Tecnologías.
5. Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje.
6. Relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar a los alumnos.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Implicación institucional.

La sensación que produce la lectura de estas competencias es que necesitamos contar con algo así como super-profesores, capaces de realizar una labor extremadamente amplia y compleja. Y, además, parece que el éxito de la empresa recae enteramente sobre él.

Pero realmente no supone un esfuerzo extra insuperable. Aprender a crear una página Web, a colgarla y actualizarla con los nuevos programas de autor es sencillo. Las TIC tienden cada vez más a presentarse de manera simple con una interfaz manejable e intuitiva. La red ofrece miles de imágenes, sonidos o textos. Ofrece, también, cientos de programas pensados para el ocio pero que pueden utilizarse con fines didácticos. Los límites están actualmente en la imaginación de los profesores.

2. EL MARCO DEL «MARCO»

Desde su publicación el *Marco* se ha convertido en referencia obligada para todos los profesionales en la enseñanza de idiomas entre los que nosotros nos encontramos. Sin entrar en polémicas sobre su utilidad práctica o su validez académica, es cierto que por su difusión y por su carácter regulador reviste una importancia capital dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, es preciso advertir que mucho de lo que aparece en él se encuentra en estado embrionario. Es nuestro deber como profesionales de la enseñanza responder al reto que se nos plantea, preguntándonos en primer lugar cuál es el *marco* en el que debemos encuadrar este texto. Dependerá de la respuesta que demos a esta pregunta el posterior desarrollo y aplicación que demos a las líneas que se nos sugieren.

En nuestro caso, las competencias ortoépica y discursiva se plantean dentro del ámbito más general de la competencia comunicativa de la lengua. Son aquellas que se ponen en marcha para lograr la realización de las «intenciones comunicativas» generales del hablante. Esto nos coloca dentro de un marco comunicativo. Las destrezas que el hablante/aprendiente desarrolle o trate de desarrollar a lo largo de las diferentes etapas de su aprendizaje tendrán que ver directa o tangencialmente con esas competencias que el hablante pone en funcionamiento «con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos...» (*Marco de referencia...* 2001: 99). Es este el *marco* en el que nosotros nos moveremos. Es evidente que la exhaustividad en la descripción de tales competencias quedará siempre supeditada al carácter globalizante y globalizador de la lengua entendida bajo esta perspectiva comunicativa.

El estudio que, por todas estas razones, merece el *Marco*, nos llevó ya en otra ocasión a discutir algunas de sus expresiones (Atienza, D. García-Ramos, 2002). En esta ocasión nos llamó la atención la casi inocua aplicación que tiene la competencia ortoépica para el español, al darse una feliz correspondencia entre la pronunciación y su representación gráfica (Córdoba, 1998: 130). Y, sin embargo, hay algo en la descripción de esta competencia que invita a una más profunda reflexión. La capacidad de adaptarse a una u otra grafía (dejando a un lado las lenguas cuyos sistemas escritos difieren radicalmente del latino) que un aprendiente de lenguas posea dependerá en buena medida de la diferencia que exista: a) entre el sistema ortográfico de su propia lengua y el sistema fonológico de la misma; y b) entre ese sistema gráfico-fonológico de la L1 y el de la respectiva: lengua meta. Hay que señalar que no se trata simplemente de adquirir un nuevo sistema fonológico, ni aprender un nuevo sistema gráfico (normalmente se tratará del mismo, dada la «universalidad» del alfabeto latino, aunque es necesario hacer notar que porcentualmente no ocupa ni mucho menos una posición que permita al profesor occidental realizar este tipo de presuposiciones tan a la ligera), sino más bien de la relación que se establece entre ambas.

3. LA COMPETENCIA ORTOÉPICA

Esta competencia aparece en el marco dentro de las competencias lingüísticas. De forma general se refiere al reconocimiento gráfico y posterior producción oral de un texto escrito. Es cierto sentido, tiene muy poco que ver con la producción escrita de textos que se supone como objetivo de un taller de escritura para extranjeros.

En concreto afirma el *Marco* (2001: 115): «saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita». Es decir, ser capaz de pasar de la representación mental que tiene que ver con la *imagen* gráfica, a otra representación mental *acústica*. Este aspecto cognitivo de la competencia ortoépica implica una serie de procesos cuya repercusión es fundamental en el marco de las competencias y destrezas que se activan dentro de un taller de escritura para extranjeros.

En primer lugar el alumno se posiciona ante una adquisición del léxico basada en la percepción escrita (visual) cuando se enfrenta a un diccionario. La *forma* escrita aún no ha recibido un input *oral*, con lo que, hasta este momento la competencia ortoépica nos ha permitido aprehender *ortográficamente* una posible *pronunciación* aún no realizada. Por tanto el mecanismo de adquisición en este momento trabaja a mitad de camino entre las destrezas orales y las escritas.

Creemos, por tanto, que de la representación que hemos llamado *visual* el aprendiente ha de pasar necesariamente a esa otra representación *acústica* en el caso de las abreviaturas. En el uso de un diccionario entra en juego el conocimiento de una serie de convenciones ortográficas que para el alumno pueden ser desconocidas o nuevas. Dejemos a un lado la posibilidad, bastante real, por otra parte, pueda darse un trasvase desde la L1 a la L2 o LE de esa *subcompetencia* ortoépica. Es algo que se reconoce para otras competencias, capacidades o destrezas (la escrita, para no ir más lejos). La pregunta que se nos plantea es la siguiente: *¿cómo realiza el aprendiente el paso que va de la abreviatura a la palabra completa?* En otras palabras, *¿qué competencias lingüísticas intervienen en este proceso?*

Nuestra propuesta situaría la competencia ortoépica en este punto, o, por lo menos, aprovecharía alguna de las intuiciones presentes en el *Marco* al definirla. Las actividades que hemos diseñado para este taller (actividades 1, 2 y 3) tratan de jugar con esta competencia (tal y como hemos pretendido redefinirla) en el marco del reconocimiento de abreviaturas.

Es posible, sin embargo, diseñar nuevas actividades con diccionarios que incorporen subentradas (Haensch, 1997: 41), en las que el *juego* se realice sobre la base de competencias morfológicas que tengan que ver con la derivación, conjugación, declinación, etc.

4. LA COMPETENCIA DISCURSIVA

«...Ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (Consejo de Europa, 2002: 120). Esta definición de la competencia discursiva, situada dentro de las competencias pragmáticas del usuario o hablante, nos coloca ante una de las mayores preocupaciones del lexicógrafo a la hora de emprender su labor. Incorporar o no ejemplos, partir o no de un corpus, cuestión que por fin se plantean en ámbito hispano, determinan en buena manera nuestro trabajo como profesores de español. Si usamos un diccionario que incorpora ejemplos, estos dependen en buena medida del corpus en base al cual se han construido (hoy en día algunos de estos corpus son accesibles a través de internet; esto le permite al profesor su incorporación inmediata como herramienta *on line*). Y son estos ejemplos los que marcan y condicionan en gran medida la idea que el alumno se va a hacer del uso léxico de la entrada correspondiente.

Es evidente que el uso que podamos hacer del diccionario no se reduce a esta única posibilidad. El input lingüístico textual a que está expuesto el alumno cuando consulta un diccionario de forma asidua constituye en sí mismo un input discursivo. Es decir, el texto lexicográfico se rige por las mismas reglas discursivas que comprometen cualquier otro *tipo* de texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, D (2003): *E-learning para la formación de profesores de ELE. Los cursos vía internet de la Universidad Antonio de Nebrija*, Memoria inédita de fin de Master, Madrid.
- Atienza, D. & García-Ramos, D. (2002): «Paradoja e interculturalidad», en Manuel Pérez Gutiérrez Y José Coloma Maestre (Ed.), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE: el español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, 141-151.
- Bajo Pérez, E. (2000): *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*, Gijón, TREA.
- Barretto, S. et al. (2003): «Combining interactiviti and improved layout while creating educational software for the web», *Computers & Education*, 40, 271-284.
- Bliss, J. (y otros) (1986): «The introduction of Computers into School», *Computers & Education*, 10, 1, 40-54.
- Bradley, C. & Oliver, M (2002): «The evolution of pedagogy models for work-based learning within a virtual university», *Computers & Education*, 38, 37-52.
- Castaño, C. (1994): «Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza», *Pixel-bit. Revista de Medios y educación*, 1.
- Cebrián, M. (1997): «Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado», *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología educativa*, 6.
- _____ (coord.) (2003): *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*, Madrid, Narcea.
- Cervero, M. J. y Pichardo Castro, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, EDELSA.
- Cloke, C. & Sabariah, S. (2001): «Why use Information and Communications Technology? Some Theoretical and Practical Issues», *Journal of Information Technology for Teacher Education*, vol. 10, nos. 1&2, 7-18.
- Consejo de Europa (2000): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Córdoba Rodríguez, F. (1998): «Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera», en *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Philologica 71 - Romanica VII*, 119-134.
- Haensch, G. (1997): *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Knezek G. & Christensen R. (2002): «Impact of New Information Technologies on Teachers and Students», *Education and Information Technologies*, 7:4, 369-376.
- Lacruz, M. (1999): «La actividad docente y la formación del profesorado con nuevas tecnologías», *Actas de las Jornadas Andaluzas sobre la Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Grupo Editorial Universitario, Vol. II, 187-196.
- Lin, B & Hsieh, C. (2001): «Web-based teaching and learner control: a research review», *Computers & Education*, 37, págs 377-386.
- Moonen , B (2001): *Teacher learning in INservice networks on internet use in secondary*

education, Doctoral dissertation, University of Twente, NL.

Moseley, D & Higgins, S. (1999): *Ways Forward with ICT: effective pedagogy using information and communications technology for literacy and numeracy in primary schools*, London, Teacher Training Agency.

Papert, S. (1995): *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*, Madrid, Paidós.

Penadés, I (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Schmitt, N. & McCarthy, M (eds.) (1997): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.

Triantafyllou, E. (y otros) (2003): «The design and the formative evaluation of an adaptive educational system based on cognitive styles», *Computers & Education*, 41, 87-103.

Vranesh, R. H. (2003): «Establishing Conditions for Learning From Online Training Curricula», *Actas de Virtua Educa 2003*, Miami.

Zabalza, M. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.

Zapata, M. (2002): «¿Puede el aprendizaje no ser creativo?», *Pixel-bit. Revista de Medios y educación*, 19.

ANEXO 1

Nivel: Intermedio

Descripción de la actividad: En esta actividad trabajaremos la competencia ortográfica. Los participantes se familiarizarán con la abreviatura de algunas categorías gramaticales.

Abreviar consiste en escribir de manera resumida una palabra. Por ejemplo, la abreviatura de señor es Sr. o la abreviatura de derecha es drcha.

¿Cómo abreviarías las siguientes palabras?

Adjetivo:	<input type="text"/>	Sustantivo:	<input type="text"/>
Nombre:	<input type="text"/>	Masculino:	<input type="text"/>
Verbo:	<input type="text"/>	Femenino:	<input type="text"/>
Verbo Transitivo:	<input type="text"/>	Preposición:	<input type="text"/>
Verbo Intransitivo:	<input type="text"/>	Adverbio:	<input type="text"/>

Si necesitas ayuda puedes consultar el **Diccionario de la RAE**. En la página de la RAE hay un lugar donde aparecen todas las abreviaturas, búscalo. ¡Suerte!

ANEXO 2

¡Ahora vamos a ver qué hemos aprendido!

Busca para cada abreviatura que te proponemos una nueva palabra. Puedes conjugar los verbos si quieres. Utiliza para ello el conjugador de algún **diccionario on line**.

Adj.	<input type="text"/>	ml.	<input type="text"/>
nl.	<input type="text"/>	f.	<input type="text"/>
prp.	<input type="text"/>	Prp.	<input type="text"/>
adv.	<input type="text"/>	Adv.	<input type="text"/>

Copia la palabra que hayas seleccionado en el siguiente **documento**. Una vez que hayas terminado guarda este documento en tu ordenador con el nombre **palabras**. Lo utilizaremos más adelante.

ANEXO 3

¡La historia que crece!

1. Escribe una frase breve y envíesela un compañero por correo electrónico.

Por ejemplo: *las amigas de mi hermana son bastante guapas.*

2. Cuando recibas la frase de un compañero **SUSTITUYE** una de las palabras por su definición del diccionario *on line* que quieras. Puedes modificar un poco el texto si te hace falta.

3. Envía el resultado por correo electrónico a otro de tus compañeros. Recuerda que no puedes enviarte la frase al mismo que te la envió a ti.

4. Dentro de unos días el profesor te pedirá que le envíes la frase que tengas en ese momento y colgará los resultados en el foro. ¡Verás qué sucede!