

HORTIGUERA, HUGO / DÍAZ, ADRIANA
GRIFFITH UNIVERSITY, BRISBANE (AUSTRALIA)
EXTENDIENDO LOS MUROS DE LA CLASE DE ELE:
UNA APROXIMACIÓN (NEURO)COGNITIVA A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

BIODATA

HUGO HORTIGUERA es doctor en Estudios Hispánicos por la Universidad de New South Wales (Sídney, Australia). Desde 1993 se desempeña como profesor de ELE en Griffith University (Brisbane, Australia). Sus publicaciones abarcan las áreas de enseñanza de ELE, cultura popular hispanoamericana, estudios culturales y medios de comunicación. Ha publicado en revistas especializadas de EEUU, Australia, Argentina, Cuba, España, México, Argentina e Israel.

ADRIANA DÍAZ es doctora en Lingüística Aplicada por Griffith University (Brisbane, Australia), en donde se desempeña como profesora en esa área desde 2003. Sus temas de investigación incluyen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la integración de las nuevas tecnologías en las clases de idiomas. Ha publicado sobre la enseñanza de idiomas y el nexo lengua-y-cultura en varias revistas de investigación en Europa y Australia.

RESUMEN

Este artículo describe un acercamiento al desarrollo de competencias que puede ayudar a los docentes a explotar el potencial de las tecnologías emergentes (TE) en la elaboración de experiencias de aprendizaje multisensorial en las clases de ELE (Foncubierta, 2013a, 2013b, 2013c; Pacansky-Brock, 2013). Se describe en él una experiencia didáctica que se apoyó en principios complementarios de la pedagogía híbrida, la gramática cognitiva y la neuroeducación. Estas dos últimas raramente se han tratado juntas en el contexto de ELE, pero en los últimos años han cobrado creciente importancia (Reyes Llopis García, 2011; Reyes Llopis García et al., 2012; López García, 2004; Mora, 2013). Su confluencia provee una plataforma idónea para la integración de las TE en los nuevos contextos educativos y sus complejas realidades pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: español como lengua extranjera tecnologías emergentes, cursos híbridos, aproximación didáctica de ELE, aprendizaje implícito y explícito.

ABSTRACT

This paper describes an approach to the development of skills that may help teachers exploit the potential of emerging technologies (ET) in the development of multi-sensory learning experiences in Spanish as a Second / Foreign Language (SSL) courses (Foncubierta, 2013a, 2013b, 2013c; Pacansky-Brock, 2013). It describes a teaching experience based on complementary principles of hybrid pedagogy, cognitive grammar and neuro-education. The latter two have rarely been treated together in the context of SSL, but in recent years have become increasingly important (Reyes Llopis García, 2011; Reyes Llopis García et al, 2012; López García, 2004; Mora, 2013). Their convergence provides an ideal platform for the integration of ET in new educational contexts and their complex pedagogical realities.

KEY WORDS: Spanish as a second / foreign language, emerging technologies, hybrid courses, didactic approach, implicit and explicit learning

1. INTRODUCCIÓN

“¿Por dónde empiezo?”, nos preguntaba recientemente con aprensión una colega que fue presionada por las autoridades de su institución a reducir horas de clase y a incrementar en forma sustancial el número de estudiantes en cada uno de sus cursos. “¿La tecnología podrá ayudarnos? ¿Cómo?”, insistía con preocupación. En tiempos de recortes presupuestarios que ponen en peligro la calidad de la enseñanza, un acercamiento reflexivo al uso de la tecnología en nuestras clases nos puede ofrecer una buena opción no solo para enfrentar las crisis educativas recurrentes –producto, muchas veces, de malas políticas económicas–, sino para hacer mucho más claros conceptos y aspectos de nuestras asignaturas que requerirían varias horas de contacto y práctica para su adquisición.

Por otra parte, el uso de prácticas tecnológicas innovadoras en conjunción con nuevas aproximaciones pedagógicas nos permitiría dinamizar nuestras clases a extremos quizás no explorados hasta ahora y resolver ese tironeo en el que entrecrocán razones financieras y calidad académica (Pérez Moreno, 2003: 568). En este sentido, no olvidamos, como señala Fanny Meunier (2008: 104), que este acercamiento debe tener en cuenta dos fundamentos esenciales: un principio de eclecticismo y uno de priorización. El primero se refiere a una práctica que tenga en cuenta una variedad de modos de enseñanza condicionados por las necesidades y estilo de la nueva generación de estudiantes con los que trabajamos: la llamada “generación yo”, “del milenio”, “bumerán”, o los considerados “nativos digitales” (Taylor & Keeter, 2010; Prensky, 2001a, 2001b, 2010, 2012). Con el segundo, en tanto, aludimos a

un proceso de selección, organización, conceptualización y ordenamiento cuidadoso de los materiales pedagógicos, de acuerdo con un orden preestablecido.

Y en esta interacción entre eclecticismo y priorización, ¿cómo puede la tecnología hacer nuestras clases más dinámicas? ¿Cómo puede colaborar en la forma en que se adquieren elementos claves del aprendizaje de una lengua extranjera, contribuyendo a un mejor nivel general de dominio lingüístico y a una más adecuada precisión gramatical? ¿Cómo nos puede ayudar a manipular y alterar la manera en que un estudiante de segundas lenguas percibe y procesa el *input*? Sin duda, la tecnología puede sernos muy útil para auxiliarnos en la presentación y explicación de diversos aspectos gramaticales, mostrando de manera mucho más dinámica y visual las relaciones entre formas y significados. También puede contribuir en poner en relieve las formas gramaticales en el *input*, alertando a los estudiantes sobre aspectos que podrían pasar por alto. Y por último, a través de ella se pueden establecer “comparaciones cognitivas” entre las interpretaciones de la relación de forma / significado entre una L1 y L2 (Cadierno, 2010: 9).

Ahora bien, siempre siguiendo a Langacker (2008: 26) y Meunier (2008: 106), no nos planteamos –ni remotamente– que todos los aspectos gramaticales de nuestros cursos merezcan un tratamiento similar. Como ejemplo, no resulta necesario tener que dedicarle mucho tiempo a explicar que las terminaciones morfológicas del pretérito imperfecto son solamente dos (en -aba y en -ía). Pero sí vale la pena desarrollar una presentación comprensiva, clara y concisa, con un uso mínimo del metalenguaje, sobre los cambios de

perspectiva que introduce este pasado y su relación con el pretérito perfecto simple y el presente. Al mismo tiempo, puede resultar beneficioso para el estudiante reflexionar sobre cómo su propia lengua configura estos aspectos (por ejemplo, ¿cómo se desarrollan en L1 los aspectos durativo y las acciones terminadas?) en oposición a la L2. Esto implica no solo ser consciente de los cambios de perspectiva que una nueva lengua conlleva, sino también aprender nuevas estrategias de procesamiento.

En este sentido, una adaptación de los fundamentos de la gramática cognitiva, aprovechando además aspectos que tengan que ver con el uso de la imagen y el sonido, nos ayudaría a articular de mejor forma una aproximación pedagógica a la gramática basada en el uso, con actividades de instrucción explícita en un entorno comunicativo. Así, se podrían explicar, de manera novedosa, conceptos que resultan por demás complejos, demasiado abstractos o, simplemente, inexistentes en la L1. A través de las actividades desarrolladas, podríamos focalizar la atención de nuestros estudiantes en rasgos lingüísticos problemáticos como los que mencionamos. Esto, a su vez, contribuiría a incrementar la participación y el compromiso del aprendiente con la materia. En efecto, la incorporación de la tecnología nos permitiría desarrollar experiencias multisensoriales de aprendizaje, que fueran más afines a la forma en que el cerebro percibe, presta atención, recuerda y aprende, pero también a la forma más desenfadada con la que la nueva generación se relacionan con el sonido y la imagen móvil (Pacansky-Brock, 2013: 7). Asimismo, se podría anticipar que este acercamiento promovería el progreso de nuestros estudiantes (ayudándolos a internalizar ciertas reglas) y su motivación por continuar aprendiendo más allá de la clase (Llopis García 2011: 19 y 98).

En el presente artículo nos proponemos entonces hablar sobre una propuesta original que pusimos en marcha en el desarrollo de materiales para nuestros cursos de español nivel intermedio. Con ella intentamos sacar provecho de las tecnologías emergentes y conformar un trabajo en línea, basado en una aproximación pedagógica de raíz cognitiva. Para tal fin, decidimos reformular nuestros cursos presenciales y el material de trabajo con el que contábamos, sin dejar de lado los principios metodológicos que sustentaban nuestro enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE. Los resultados de esta experiencia nos permitieron no solo sentar las bases para la creación de un curso híbrido, asincrónico y de nivel intermedio, sino también repensar nuestras prácticas presenciales de enseñanza y nuestra función en la clase.

En efecto, el ejemplo que vamos a describir propone un acercamiento a la tecnología que fuimos haciendo desde dentro de la clase, aprendiendo *con* los estudiantes y desafiando muchas veces el desánimo de nuestros colegas que se enfrentan a la tecnología con miedos y dudas. Es verdad que, como señala Pérez Moreno (2003: 574), el profesorado se ve inducido a incorporar las TIC dentro de la escuela y su aula casi en forma irreflexiva muchas veces. Muchos desconocen todavía hoy cómo y por dónde empezar en sus cursos y terminan adoptando los materiales en línea organizados por las propias casas editoriales, aun cuando muchas veces estos recursos no se identifican con nuestra filosofía de enseñanza. “El material está listo, entonces, ¿para qué molestarse en crear más?”, proponen algunos.

En este sentido, nos hacemos eco de las características descritas por Salmon (2000) acerca del perfil que deben tener todos los profesores que deseen trabajar en línea con un formato híbrido. Dejémonos de lamentarnos y llorar sobre nuestros propios desconocimientos tecnológicos. Es hora de salir del espacio cómodo

del marcador y la pizarra en el que nos encontramos y acercarnos a estas nuevas herramientas para resolver dificultades específicas de la clase que con los viejos métodos no llegamos a satisfacer. Este cambio no tiene por qué ser inaccesible ni caro. Como veremos más adelante, muchas de estas herramientas ya las tenemos instaladas en nuestro propio ordenador y las sabemos manejar. Obviamente, el éxito de estas medidas dependerá de nuestra presencia y nuestra programación didáctica que como profesionales de la educación podemos y sabemos hacer.

En la educación del mañana –que es hoy– no habrá lugar para los profesores que no sepan desenvolverse con soltura en este mundo virtual. Un profesor que se proponga trabajar “en línea” debe empezar por comprender su entorno virtual. Este conocimiento debe contar con habilidades no solo técnicas respecto del uso del *software*, sino también de comunicación en línea para involucrar a los estudiantes a través de un desarrollo de contenido atractivo y bien elaborado. Por último, el profesor debe ser flexible, positivo y tener confianza en sí mismo.

El presente artículo, entonces, está organizado en seis partes. La primera describe la problemática con los recursos pedagógicos que estábamos utilizando. La segunda y tercera parte detallan la redefinición del papel de las explicaciones gramaticales en clase. La cuarta propone una experiencia de evaluación oral en línea (que complementó toda nuestra experiencia). En tanto, la quinta y sexta explican las posibilidades de seguir nuestra propuesta para la conformación de un curso híbrido (con horas presenciales y trabajo autónomo) y cómo llevarlas adelante con los programas más comunes instalados en nuestros ordenadores, así como algunos programas de uso gratuito disponibles en línea. Se describen además algunos de los problemas que debimos enfrentar.

2. EL VALOR DE LAS IMÁGENES

Ya ha sido señalado hasta el cansancio el papel relevante de las imágenes en el aprendizaje de idiomas en general (Cohen, 1987; Elsner, Helff, & Viebrock, 2013; Soemer & Schwan, 2012; Stevick, 1986; Wright, 1989), en el contexto del inglés como lengua extranjera en particular (Goldstein, 2013; Romney, 2012; Wright & Haleem, 1995), y más recientemente en el área de ELE (Foncubierta, 2013a, 2013b, 2013c; Goldstein, 2012; Whitley & Lunn, 2010), verdad que podría extenderse a cualquier otra disciplina y que no vamos a discutir aquí.

Antes de profundizar en nuestra experiencia, es importante mencionar que todos los libros de texto con los que veníamos trabajando estaban acompañados por material en línea y presentaciones preparadas en PowerPoint® (en adelante PPT) por las mismas casas editoriales. Estas presentaciones incluían imágenes, textos, y explicaciones del contenido de los libros, con el fin de facilitar la presentación de material (por ejemplo, editoriales como McGraw Hill, Cengage Learning, Wiley –en EEUU– y Santillana, Difusión o Edinumen –en España–, para nombrar solo algunas, acompañan sus nuevas propuestas con páginas electrónicas con material complementario). No obstante, dos aspectos nos resultaban problemáticos. Por un lado, el material en línea proponía un acercamiento tradicional y poco funcionalista a la gramática, con listas de uso y actividades típicas de creación de hábitos mediante prácticas más o menos mecánicas. Las presentaciones de PPT, en tanto, tendían a ser copias estáticas de las páginas del libro, con un uso muy limitado de la animación y del color, fenómeno que no contribuía demasiado a atraer la atención de los estudiantes. Por supuesto, la flexibilidad de PPT nos permitía añadir nuestras propias animaciones e introducir algunos cambios cosméticos. Sin embargo, estas limitaciones respecto del procesamiento del *input* y la falta de

interactividad, dinamismo y hasta humor en la mayoría de estas presentaciones fueron los elementos claves que nos hicieron reconsiderar su uso (Para el uso del humor en clase, véase Fernández Solís y García Cerrada 2010).

Nuestra primera tarea, por lo tanto, consistió en la organización de todas nuestras lecciones alrededor del uso omnipresente de PPT en la clase. Desde el punto de vista práctico, a mediano y largo plazo, nuestra modificación resultó un gran ahorro de tiempo en la organización, preparación y logística de clase. Los profesores no debían cargar con fotografías, cedés, decenas de fotocopias, o libros extras: gran parte de la clase (por no decir toda) estaba planificada y articulada alrededor de las actividades que se habían incrustado previamente en los PPT (archivos de sonido y de vídeo, guías para entrevistas personales, ideas para juegos de roles, juegos, actividades de instrucción explícita y un largo etcétera) organizados alrededor de los ejes temáticos del semestre. Dada la plasticidad y el dinamismo de PPT, las actualizaciones y/o alteraciones en cada nueva oferta de los cursos resultaban fáciles de hacer. Por otra parte, el programa resultaba accesible y barato (PPT está incorporado en todos los ordenadores) y nos permitía que, una vez planificada la clase (con instrucciones destacadas para los profesores en la sección “Notas” sobre cómo usar cada actividad), pudiéramos mantener una cierta homogeneidad en el ritmo de los diversos cursos y coordinarlos con el cuerpo de profesores de manera mucho más eficiente y efectiva.

La creación de estas lecciones montadas totalmente alrededor de este formato comenzó en 2008, e implicó repensar el contenido de nuestras clases y la naturaleza de las diversas tareas de aprendizaje involucradas. Este proceso se llevó a cabo de forma gradual y progresiva durante varios semestres con muchos ciclos de implementación y evaluación. La principal razón subyacente para

este proyecto era, en primer lugar, renovar nuestros cursos con nuevos materiales que despertaran y mantuvieran la atención de los estudiantes de manera sostenida, “creando una envoltura curiosa y atractiva” (Mora, 2013: 81). En segundo lugar, tenía como objetivo equilibrar la estructura de las lecciones, alternándolas en su discurrir con momentos que apelaban a distintos tipos de atención (más básica en algunos, orientativa o ejecutiva en otros), con el fin de mejorar los déficits de concentración que se podían producir en clase, considerando que, como señala Mora (2013: 85-87), “la atención es un conjunto de ‘atenciones diferentes cerebrales’ para cada serie de conductas y tareas distintas”.

De esta manera, los PPT fueron armándose de manera cuidadosa y en ellos se fueron alternando actividades de exposición (muy breves), actividades interactivas para trabajar en clase en forma individual, grupal o entre pares; y con dinámicas de clase que requerían que los estudiantes se sentaran en grupos o solos y resolvieran un problema o se desplazaran por la clase para interactuar con personas con las que normalmente no lo hacían. Por otra parte, estos PPT incorporaban además sonido, animación y hasta el humor y la ironía para promover un aprendizaje más profundo que le permita al estudiante percibir y comprender cómo funciona la lengua española. Todo esto se hizo en parte dando vuelta la relación tradicional entre texto escrito e imágenes, sacándoles a estas últimas el valor decorativo que presentaban en el libro de texto hasta entonces, para jerarquizarlas y explicar y ejemplificar con ella los rasgos lingüísticos que presentaban mayores dificultades para los estudiantes.

Con el fin de activar el nuevo perfil del estudiante mencionado más arriba, necesitábamos mucho más que imágenes estáticas y cuadros gramaticales explicativos. En lugar de ello, se recurrió a la utilización de diferentes tipos de presentaciones visuales de la lengua, que

abarcaban desde la utilización de historietas y obras de arte famosas –a las que pronto se les incorporó “irrespetuosamente” movimiento, sonido y voces– hasta llegar a nuevos tipos de visualizaciones como memes e infografías (tanto estáticas como animadas) (Berk, 2011 y 2012). Estas fueron particularmente útiles para introducir nuevos temas y vocabulario, así como para discutir aspectos interculturales. La aplicación de tales recursos estaba fundamentada en principios psicológicos establecidos, tales como el efecto de superioridad de la imagen (Nelson, Reed, y Walling, 1976; Paivio, Rogers, y Smythe, 1968). De acuerdo con este principio, cuando estamos expuestos a un *input* audiovisual, recordamos el 65% de lo que se nos ha dicho o mostrado, esto es, más de seis veces de las situaciones sin ayuda visual.

El proceso de implementación, diseño e integración de estos conceptos derivó en la organización de nuestros PPT alrededor de cuatro funciones específicas de enseñanza que dimos en llamar las 4 E: exponer, explicar, ejercitar, y evaluar. La primera presentaba a los estudiantes distintas muestras de la lengua en formatos variados (cortometrajes, fragmentos de películas o publicidades, vídeos musicales, diálogos grabados, textos escritos, imágenes estáticas) insertados en los PPT. Las típicas actividades de comprensión se hacían siempre en pantalla ya con todo el grupo ya en grupos pequeños y con una posterior puesta en común (véase figura 1). En algunos casos, el diseño seguía el modelo típico de muchas cadenas de televisión con las que los estudiantes están familiarizados: una imagen en pantalla con brevísimo texto al margen, o con un zócalo por el que iba apareciendo información complementaria en continuo movimiento (en nuestro caso, las preguntas de comprensión en paralelo a las acciones: véase la figura 2).

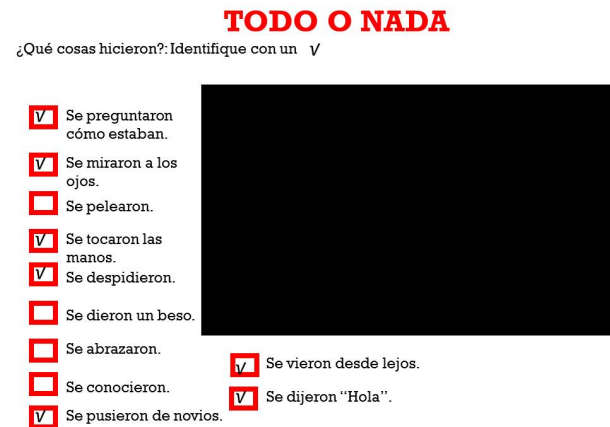


FIGURA 1: Uso de un cortometraje con actividades en pantalla en paralelo.

En otros casos (figuras 3) se colocaba antes de las imágenes un texto escrito con las estructuras que se querían introducir, destacadas en color, y se exigía de los estudiantes una observación detallada de las acciones que seguían. Asimismo, a medida que estas se desarrollaban (por ejemplo, una historieta de Quino a la que se le había incorporado irreverentemente movimiento y sonido), iban apareciendo nuevamente indicaciones en pantalla –pero esta vez solo aquellas que se correspondían con la escena en cuestión– con la misma estructura enfatizada con color (en este caso, la diferencia entre pretérito imperfecto y perfecto simple). De esta forma, se exponía al estudiante a formas lingüísticas específicas, en un ámbito de humor, pero sin perder de vista su conexión audiovisual.

El uso de esta y otras prácticas pronto sorprendió a los estudiantes, que venían acostumbrados a un formato de clase comunicativa más tradicional y nos empujó a continuar con el proyecto y explorar otras áreas.

¿Y tú qué harías?



¿Te quedarías con la cartera?

FIGURA 2: Uso de una publicidad con preguntas de comprensión en movimiento en el zócalo.



Una visita al médico

¿Cómo **eran** físicamente el paciente y el doctor?

¿Cuántos años **tenían**?

¿Cómo **era** el estado de ánimo de los dos?

¿Qué **había** en el consultorio del doctor?

¿Qué **hacía** el paciente TODOS LOS MESES?

¿Qué le **decía** el doctor SIEMPRE?

¿Qué **pasó** UN DÍA?

¿De quién **era** la postal y qué **decía**?

Enero



¿Cómo **eran** físicamente el paciente y el doctor?

¿Cuántos años **tenían**?

¿Cómo **era** el estado de ánimo de los dos?

¿Qué **había** en el consultorio del doctor?



Febrero

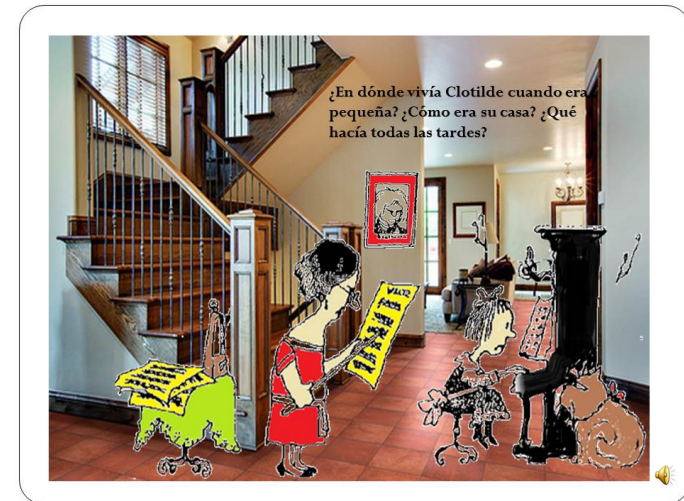


FIGURA 3: Uso de historietas con movimiento y musicalización para exponer las diferencias entre el pretérito imperfecto y el perfecto simple (fragmento).

3. EXPLICACIONES GRAMATICALES

En el desarrollo de las explicaciones gramaticales, en particular, también tuvimos que redefinir la visión de nuestra práctica pedagógica en relación con el papel que debía ocupar la enseñanza de la gramática en nuestras clases. Hasta el momento, veníamos influidos por los planteos de Krashen (1981) respecto del papel de la gramática en nuestros cursos. Como se recordará, Krashen ha explicado que el conocimiento de un idioma aprendido en forma consciente es distinto de los conocimientos lingüísticos adquiridos inconscientemente. Así, como el conocimiento aprendido no se puede convertir en conocimiento adquirido, la enseñanza de la gramática quedaba en extremo limitada. Consumía tiempo en forma innecesaria y no quedaba demostrado que se mejorara la expresión oral, y la soltura y fluidez.

Sin embargo, en los últimos años la investigación en el área ha cuestionado este presupuesto y demostrado que, sin una enseñanza explícita de la gramática, los estudiantes expuestos a los métodos comunicativos durante mucho tiempo no logran alcanzar, en cursos superiores, niveles apropiados de corrección con ciertas formas gramaticales particulares (Cadierno 2008: 262). Como observa Cadierno, un gran número de estudios han venido proporcionando pruebas de los efectos positivos de la enseñanza de la gramática en términos de precisión y rapidez de la adquisición. En este sentido, véanse los trabajos de Ellis (1994 y 2007), Norris y Ortega (2000), los de Niemeier y Reif (2008), y en particular los de Schmidt (1990 y 1993), para quien una focalización consciente en la forma, o al menos un énfasis puntual en ella, debería ser considerada como una condición necesaria en el aprendizaje de idiomas. De igual forma se manifiesta Achard (2008: 432), quien nota que los enfoques cognitivos ofrecen además posibilidades de combinar la enseñanza de la gramática y la metodología comunicativa.

En consecuencia, optamos por un enfoque explícito en la forma (Long y Robinson 1998) y nos propusimos desarrollar materiales visuales que incorporaran una comprensión cognitiva del significado de ciertos rasgos lingüísticos problemáticos en la comprensión o producción de los estudiantes. Como bien han anotado Niemeier y Reif (2008: 326) la enseñanza de la gramática debe permitir a los estudiantes desarrollar su propia comprensión significativa de los conceptos subyacentes en las construcciones gramaticales, sin entrar en conflicto con los entornos comunicativos del aprendizaje de idiomas.

Aquí es importante señalar que algunos estudios han indicado además que, si bien no existen ventajas significativas sobre las explicaciones gramaticales del libro de texto tradicional, los alumnos valoran la naturaleza atractiva de la información presentada en un

formato visual que incorpore movimiento y sonido (Corbeil, 2007). De hecho, según Corbeil “colour coding, bolding, font manipulation, underlining, animation schemes, and custom animation all serve to make grammatical rules more salient” (2007: 632). Con esto también parece coincidir Meunier (2008: 106), cuando afirma que la gramática pedagógica del futuro con base cognitiva no será quizás una “gramática en papel”, mucho más estática, sino en línea y mucho más dinámica (ya veremos más adelante el efecto que tuvo este acercamiento para el futuro de nuestros cursos en general). De esta forma, se optó por diseñar las diapositivas siguiendo un formato que tuviera en cuenta principios de la psicología cognitiva (figura 4) para promover un aprendizaje significativo (Kosslyn, 2007).

1) Conectarse con la audiencia.

- Principio de relevancia
- Principio de conocimiento apropiado

2) Dirigir y mantener la atención de la audiencia.

- Principio de rasgo sobresaliente
- Principio de “discriminabilidad”
- Principio de organización perceptiva

3) Promover la comprensión y la memoria.

- Principio de compatibilidad
- Principio de cambio informativo.
- Principio de las limitaciones de capacidad.

FIGURA 4: Principios psicológicos de Kosslyn para desarrollar PPT persuasivos.

Por supuesto, además de la utilización de estos efectos para mejorar la observación y atención de los estudiantes respecto de rasgos gramaticales particulares, en el tratamiento de nuestros PPT agregamos también los principios de la gramática cognitiva desarrollados en el contexto de español como segunda lengua / lengua extranjera (Llopis García, Bienes Espinosa, y Ruiz Campillo, 2012; López García, 2004). Siguiendo el consejo de Langacker

(2008: 21), aprender gramática no tiene por qué implicar una internalización aburrida de restricciones arbitrarias. Analizado con atención, cada elemento gramatical contribuye semánticamente y cada distinción gramatical agrega nuevos rasgos conceptuales. El conocimiento de estos factores ofrecería un punto de partida eficaz para la enseñanza de idiomas, por cuanto ayudaría a tomar conciencia de la forma en que se conceptualizan ciertas ideas en una lengua dada y cómo estas se comunican. El uso en todo momento de movimiento, sonido y juegos con el color permitió que muchas de estas explicaciones cobraran vida como nunca antes y muchos de estos conceptos –a veces muy abstractos– pudieran graficarse con mayor claridad en forma visual.

Cada efecto (de movimiento, color, o sonido) se eligió por su valor significativo y de realce de las estructuras, con un uso limitado de tecnicismos. En efecto, debido a que un acercamiento cognitivo se basa en la experiencia directa que tenemos de nuestro entorno, es posible representar el significado de muchas de estos rasgos lingüísticos esquemáticamente, o en términos de “escenas”, en lugar de hacerlo con explicaciones lingüísticas demasiado técnicas o por medio de definiciones extraídas del diccionario (Tayler, 2008: 472). Estas imágenes pueden mostrar de forma muy directa y práctica los matices diferentes entre una forma y otra, reajustando y dirigiendo la atención del estudiante a la relación forma-significado, tal como lo han sugerido en su momento Terrell (1991) y retomado luego por VanPatten (1996), Cadierno (2010) y Llopis García (2011).

A pedido de los estudiantes, que veían estas presentaciones muy útiles para entender ciertos conceptos y consultarlas en sus revisiones, fuimos incorporando muchos de estos PPT en *Blackboard*, nuestra plataforma de aprendizaje en línea (*LMS* o *Learning Management System*). Como estas imágenes con sus animaciones habían sido diseñadas en primera instancia para ser

utilizadas en clases presenciales, muchas no tenían sonido. En efecto, habían sido pensadas para que el docente ilustrara sus explicaciones en cada grupo. Al subirlas a *Blackboard*, comprendimos que se hacía necesario agregarles una breve exposición que guiara al estudiantado a entender mejor los ejemplos. Se incorporó así una voz en *off* que guiaba la interpretación de las imágenes y ponía más énfasis en aspectos que a un estudiante distraído se le podían escapar. Pronto nos dimos cuenta del potencial que tenía este uso: podíamos transferir gran parte de esas explicaciones a nuestra plataforma, liberando tiempo de clase para la práctica de un aprendizaje mucho más activo. Además, semejante recurso nos permitía extender nuestra presencia más allá de los muros de la clase, por cuanto los estudiantes podían acceder a nuestras explicaciones en cualquier momento y en cualquier lugar y desde cualquier dispositivo móvil (o esto era lo que pensábamos en un principio. Ya veremos las dificultades técnicas con las que nos encontramos.).

De esta forma, la evolución fue casi natural y la imagen comenzó a ocupar un lugar central en la conceptualización de los rasgos lingüísticos particulares del español que queríamos enseñar tanto dentro como fuera de clase. Dadas las características lingüísticas relativamente homogéneas del estudiantado (si bien había alumnos nativos de otras lenguas, todos manejaban el inglés como idioma común), se optó por partir del inglés como aproximación a nuestras explicaciones. Por lo general, cada presentación estaba organizada en dos partes. Una primera parte explicaba –en inglés– cómo esta lengua representaba lingüísticamente una situación concreta del mundo (situación que estaba relacionada con el rasgo lingüístico del español del que queríamos hablar más tarde). En un segundo momento, se dejaba el inglés de lado y se pasaba al español para explicar la diferente (o no) perspectiva que adoptaba nuestra lengua ante esa realidad y los cambios de significado que podía implicar

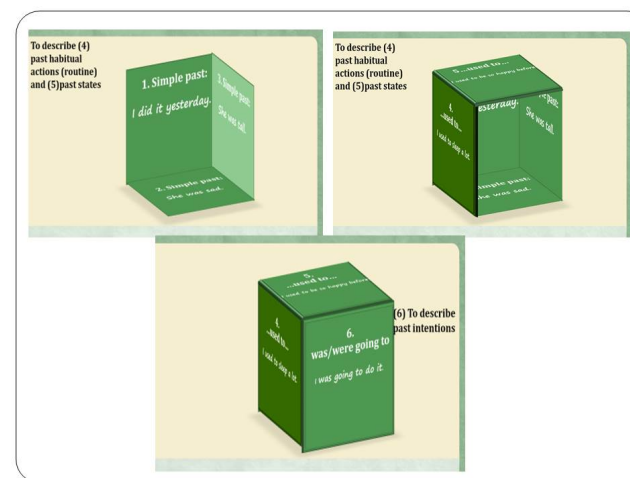
elegir una alternativa por sobre otra. En términos más simples: era como querer escuchar a dos testigos que, ubicados en esquinas opuestas de una intersección, veían el mismo accidente y lo describían a partir de la perspectiva en que se encontraban, resaltando algunos aspectos y sombreando otros. Las diferencias de perspectiva nos permitían explicar (en cada idioma) el acento que una y otra lengua ponía ante el mismo hecho.

Está claro que no era nuestra intención dar una explicación de “la gramática del inglés” o una “gramática comparativa” en sentido estricto, sino que se lo hacía sobre la base de las nociones o conceptos universales que las lenguas comparten. Esto además permitió que los estudiantes tomaran conciencia sobre los procesos de percepción y estructuración del mundo que tiene cada comunidad lingüística. Al fin de cuentas, el aprendizaje de una gramática extranjera implica aprender a reorientar la atención a diferentes aspectos del escenario visual (De Knop y Dirven, 2008: 304). Siguiendo la recomendación de Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012: 64),

no nos quedamos en pedir al estudiante *que piense en español*, ni lo dejamos comparando al español con su lengua materna. En lugar de eso, subimos un escalón y nos situamos en la manera en que, sea cual sea nuestra lengua materna, *pensamos y entendemos el mundo* y, desde ahí, resulta mucho más fácil, y decididamente comprensible, entender el español no simplemente como otra lengua, sino como una manera de representar las mismas categorías, conceptos y percepciones que representa la lengua materna del estudiante mediante formas lingüísticas diferentes (énfasis en el original).

Un ejemplo quizás notable de esto –especialmente por los resultados positivos que obtuvimos luego– fue el orden que elegimos para introducir el concepto de “pretérito imperfecto” en paralelo a la práctica que veníamos desarrollando en clase. En el curso anterior, los estudiantes ya habían sido expuestos al pretérito

perfecto simple y por primera vez se encontraban con esta nueva forma verbal que entraba a competir con la forma del pasado que ya conocían. Partiendo de dibujos familiares que ya habíamos utilizado para hablar del presente habitual, exhibimos primero cómo el inglés describía en presente las acciones habituales; las apariencias físicas de gente, lugares y objetos; y las intenciones, para luego contraponerlas al pasado. Se concluía así que, dependiendo de nuestro propósito, el uso del pasado simple inglés podía ejemplificarse con un cubo: cada lado de ese cubo representaba una intención distinta del hablante inglés (describir acciones rutinarias en el pasado, estados en el pasado, intenciones en el pasado, etc. (figura 5).



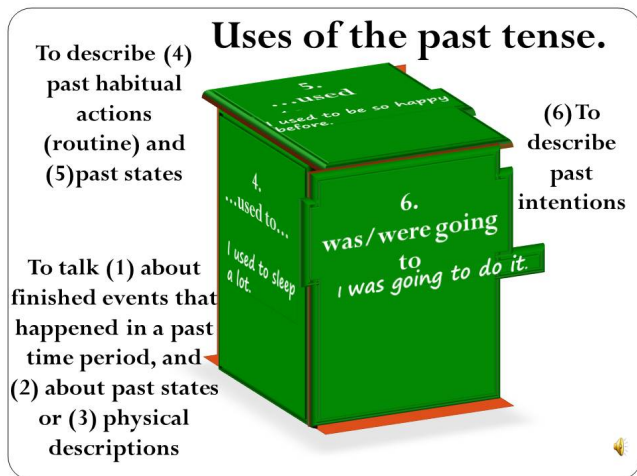


FIGURA 5: Elecciones de formas del pasado que debe hacer un hablante del inglés, según sus propósitos.

Frente a estas opciones de las que dispone el hablante del inglés para distinguir sus distintos propósitos (pasado simple, formas con “used to”, pasado continuo, etc.), contrapusimos las dos formas del español: el pretérito perfecto simple y el imperfecto, que conceptualizamos como las dos caras de una misma moneda (figura 6):



FIGURA 6: Pretérito perfecto simple e imperfecto: dos caras de una misma moneda.

De esta forma, esta aproximación nos sirvió luego para poder representar, por ejemplo, el pretérito perfecto simple como una película en la que las acciones se iban sucediendo una después de otra (y de hecho, las animaciones del PPT nos permitieron graficarlo como un “rollo de película” en el que se movían los bordes para dar esa sensación de dinamismo que en el papel no podemos representar)¹. El imperfecto, en tanto, podía representarse a partir de una foto o fotograma (o serie de fotos idénticas si a una acción habitual en el pasado se refería). En este caso, cada vez que hablábamos del imperfecto con sentido descriptivo aparecía un fotógrafo que, con el sonido de su cámara en acción, le recordaba al estudiante ese uso descriptivo particular que queríamos transmitir

¹ Durante años trabajamos en nuestras clases con esta ejemplificación de las metáforas de la “película” y la “fotografía” para describir estos dos aspectos. Coincidentemente, también vimos esta aproximación en Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo 2012.

(figura 7). Por último, introdujimos aquí el concepto de "intención en el pasado", que ejemplificamos con una mujer que miraba una escena en la que se describía una intención que finalmente no cumplía.

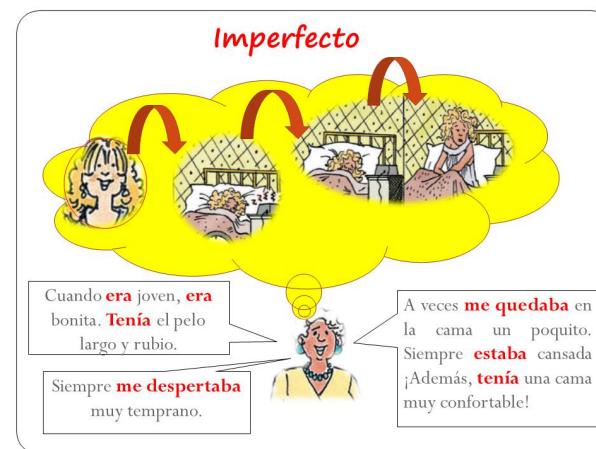
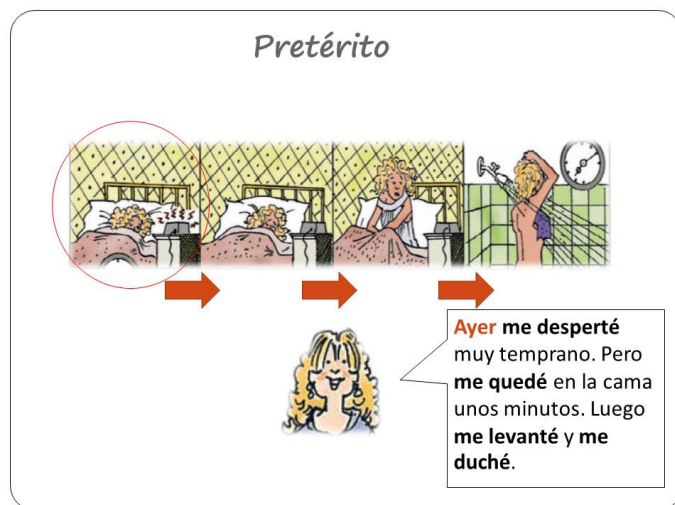
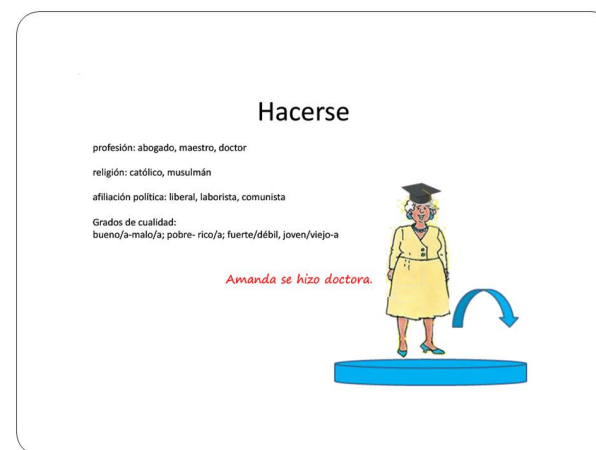


FIGURA 7: Pretérito perfecto simple vs imperfecto.

Similares ejemplos se siguieron en la explicación de temas como los pronombres indefinidos, los pronombres de objeto directo y objeto indirecto, el imperativo y el subjuntivo, verbos de cambios de estado, preposiciones, ser y estar, o verbos especiales como "quedar" (figura 8).



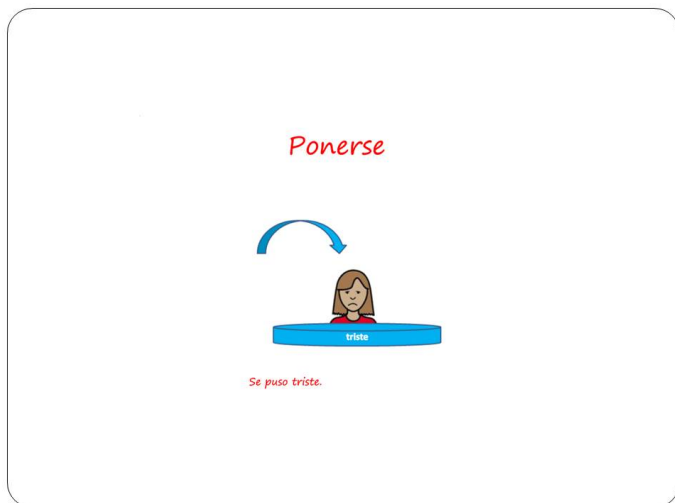
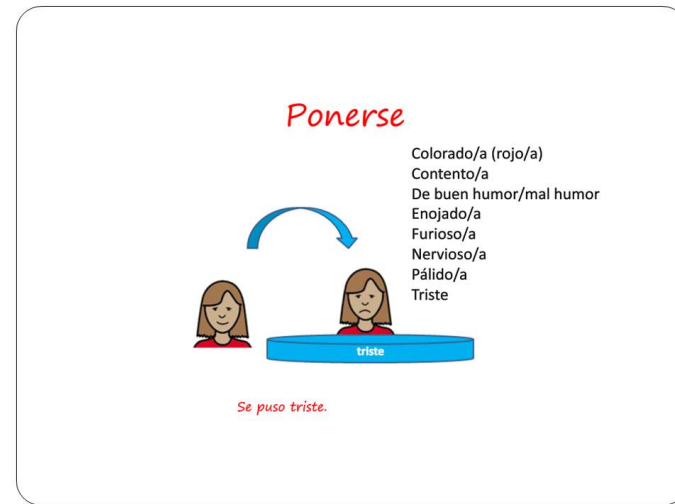
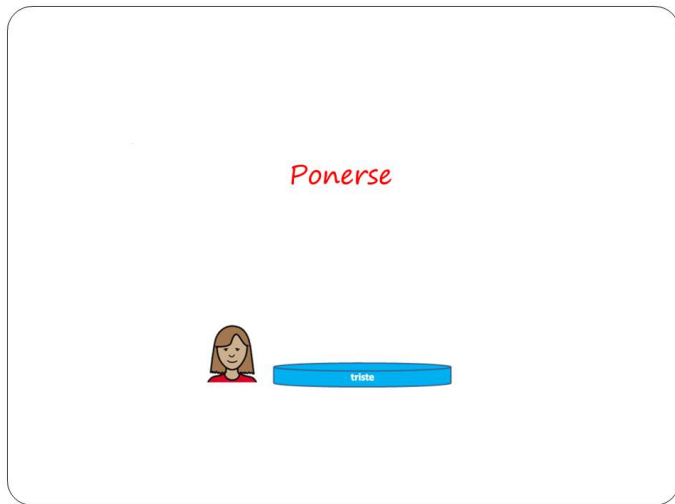


FIGURA 8: Aproximación a dos verbos de cambios de estado: ponerse y hacerse. "Ponerse" fue representado como verbo que indica un cambio rápido y circunstancial y "hacerse" como verbo que implica un cambio gradual al que se llega después de un relativo esfuerzo o voluntad del sujeto.

En todos estos casos, las animaciones, el color y el sonido nos permitieron ofrecer una experiencia más dinámica en las explicaciones, poniendo en práctica elementos que serían difíciles de incorporar en una presentación tradicional con una pizarra corriente o con material estático. Estas características además nos ayudaron no solo a mantener la atención de los estudiantes y la participación, sino también a mejorar el rendimiento estudiantil, por cuanto se ha demostrado que todos estas ayudas visuales pueden mejorar significativamente los resultados de aprendizaje (Karpicke y Roediger III, 2008; Karpicke y Blunt, 2011).

4. PRÁCTICA

A partir de estos ejemplos y antes de pasar al trabajo con textos escritos, se continuó con la práctica oral de cada una de estos usos, con muchísimo apoyo visual y auditivo (Figura 9). A medida que los ejercicios iban avanzando, se iba eliminando parte del apoyo textual para forzar a los estudiantes a agregar más detalles en su producción oral y darles la posibilidad de utilizar más respuestas libres. De esta forma, el estudiante debía realizar dos operaciones fundamentales: interpretar y comprender el *input* (entender la representación visual del español que estábamos presentándole) y producir el *output* que la describiera. Dada la forma en que se resaltó la estructura con los dibujos (casi todos retomados del libro de texto y, en consecuencia, familiares para el estudiante) y en que se eliminaron aquellos elementos que podían entrar en competición semántica con la forma lingüística en cuestión, se logró que los estudiantes establecieran asociaciones claras entre el propósito comunicativo y la forma verbal que debían utilizar para producir una comunicación eficaz.

¿Qué quería hacer y qué hizo?

Ernesto

¿Qué hiciste ayer?

Iba a Pensaba Quería

pero

Carmen

Bonita / fea
Delgada / gorda
Pelo negro / rubio
Pelo corto / largo
Pelo lacio / rizado
Ojos negros / azules
Simpática / antipática
Introvertida / extrovertida

Describe a Amanda cuando *era* joven.



FIGURA 9. Asociación entre el propósito comunicativo y la forma verbal. Nótese cómo a medida que se avanza en la práctica, la representación visual se convierte en la única guía.

Como vemos, en el desarrollo de los ejercicios de práctica en clase, los aspectos claves que no quisimos perder de vista fueron una atenta gradación y una dinámica interactiva con el profesor y los compañeros. Observamos así que si, en las primeras fases de contacto, exponíamos a los estudiantes a imágenes sin ningún tipo de apoyo textual, estos se perdían en la interpretación y gastaban toda su energía de procesamiento intentando elucidar la(s) forma(s) que se esperaba de ellos. Al comenzar con un apoyo textual muy básico, lográbamos atraer y dirigir la atención del estudiantado al significado que representaba la imagen. Solo necesitaba concentrarse en la idea que se quería representar a través del dibujo. Por otra parte, al tomar en principio ejemplos visuales extraídos de lecciones previas del mismo libro para introducir los nuevos temas, los aprendientes se encontraban con situaciones en que debían utilizar en un principio un léxico muy familiar y conocido, lo que les permitía concentrarse sin problemas en las nuevas estructuras y reducir su ansiedad.

Respecto de la interactividad y participación en clase, la práctica seguía una serie de pasos preestablecidos. Primero, se resolvían algunas imágenes con todo el grupo para que quedara en claro cómo debían interpretarse. Luego, se dividía la clase en grupos pequeños y se comenzaban a mostrar las distintas representaciones visuales para que, en forma grupal se fueran razonando en forma oral y tomando notas o armando las oraciones (aspecto motriz del ejercicio). Finalmente, se hacía la puesta en común y se escuchaban las distintas versiones de los distintos grupos. Una vez realizado este paso, el curso pasaba a formas más libres de producción (prácticas de juego de roles, competencias, recuentos de historias a partir de historietas mudas, entrevistas en donde debían complementar información, visualizaciones de vídeo con una selección de alternativas, etc. –ver figuras 1 y 2–).

5. EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación oral, introdujimos un cambio novedoso. Nuestro curso contaba con un examen oral y otro escrito a mitad del semestre y otros dos al finalizar el curso. Para el primer examen oral solicitamos a los estudiantes que prepararan una presentación con sus propios PPT y las entregaran a través de *Voicethread*.

Voicethread es una interfaz que permite presentaciones y conversaciones en línea en forma asincrónica y ofrece una opción gratuita limitada. Con este instrumento los estudiantes debían preparar un PPT, subirlo al sitio y grabar su propia presentación en su ordenador. Se redactaron entonces instrucciones muy precisas sobre los temas que debían cubrir, las estructuras y vocabulario que se esperaban, la cantidad de diapositivas por PPT y del número de fotografías en cada diapositiva, y el tiempo máximo y mínimo de presentación (no menos de cuatro minutos y no más de ocho). Una vez grabado todo, los estudiantes enviaban al profesor, por correo electrónico, los enlaces y la autorización para poder visualizarlos y evaluarlos.

El fundamento del proyecto tenía dos propósitos: (1) obligar a los estudiantes a rever las estructuras más sofisticadas y el vocabulario introducido durante el semestre y (2) elaborar una tarea final que consistía en un monólogo sostenido sobre temas de interés personal mediante estímulos visuales y técnicas de narración (figura 10)



FIGURA 10. Presentaciones en línea de los estudiantes.

Los resultados fueron en verdad sorprendentes. En tanto en situación de clase o en los exámenes cara a cara teníamos algunos estudiantes en extremo tímidos, pasivos, y que esperaban de nosotros estímulos constantes para provocarles el uso de ciertas estructuras, en las presentaciones en línea mostraban una soltura llamativa y un esfuerzo por utilizar y coordinar en su monólogo formas lingüísticas más complejas. Si bien al principio algunos mostraron dificultades en entender la razón de los dibujos y su uso en las presentaciones (al punto que en un primer momento debimos agregar un banco de imágenes para disparar su imaginación y explicar en un vídeo el fundamento), en los semestres siguientes pronto nos encontramos con que muchos incluían fotografías propias y anécdotas inspiradas en experiencias personales reales e inclusive –aun aquellos que se quejaban de “carecer de imaginación”– se arriesgaban a “inventar” historias en verdad muy creativas.

La segunda evaluación del semestre (que consistía en un examen oral presencial) se vio influida positivamente por esta práctica. El examen consistía esta vez de dos partes: un breve monólogo sostenido de tres minutos y un intercambio con el profesor a partir de un tema que este elegía al azar de una lista previamente dada, pero relacionada con el tema del monólogo. Para la primera parte, observamos que muchos pedían llevar dibujos hechos a mano o fotografías para ayudarse a organizar su presentación en forma coherente y que el nerviosismo de la situación no empañara el buen desempeño de su exposición. Para la segunda fase del examen, la calidad de los diálogos con el profesor mejoró ostensiblemente, impactando en los resultados finales del curso.

6. CURSO HÍBRIDO

Como consecuencia de los buenos resultados experimentados con estas innovaciones, nuestro próximo paso fue extender esta experiencia a otras áreas del curso, mejorar algunos aspectos técnicos y logísticos que venían obstaculizando parte del desarrollo de nuestro proyecto e intentar acercarnos aún más a un modelo de enseñanza híbrido. Con esto nos proponíamos integrar a la ya clase tradicional presencial un componente en línea al que se podían transferir varios aspectos del curso (desde explicaciones y prácticas gramaticales sobre problemáticas concretas de la lengua, análisis discursivos y culturales, e instrucciones y guías orientativas sobre el curso en general).

Si bien veíamos que el material en clase se podía visualizar sin demasiados problemas, esto cambiaba al intentar subirlos a nuestra plataforma. Varias fueron las dificultades técnicas que tuvimos en un comienzo. La primera contrariedad con la que nos encontramos fue el formato mismo del PPT que variaba según el sistema operativo o el programa con el que se abría. Los colores y los tipos de letras se alteraban y a veces las animaciones no se producían exactamente como las habíamos diseñado. Y aun cuando podíamos guardar muchos de estos materiales para que se abrieran en formato *PowerPoint Show*, algunas imágenes seguían sin respetar la conformación original, además de ser archivos bastante pesados.

Nuestra búsqueda para encontrar formas alternativas nos llevó a una aplicación que contaba con un convertidor de PPT. Nos referimos a *iSpring*, que es un conjunto de herramientas que permite la conversión de documentos de PPT en formato Flash y HTML con audio y narraciones en vídeo. El software tiene una versión gratuita que genera además contenido compatible con SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*, esto es, materiales de

presentación de contenidos interactivos) y tiene las opciones para editar módulos especialmente para plataformas de aprendizaje en línea o LMS (*Learning Management System*). El software permite además guardar una presentación de *PowerPoint* como archivos SWF, EXE, HTML y ZIP, manteniendo todo el diseño original.

Gracias a este instrumento, la conversión de nuestros PPT a formato *Flash* y *HTML* fue muy sencilla. Al instalar *iSpring* en nuestros ordenadores una nueva lengüeta se añadía a las opciones principales de PPT. Una vez desarrollado el material en ese formato, con solo pinchar en la lengüeta se convertía la presentación en cuestión de segundos. De esta forma, *iSpring* nos abrió la posibilidad de incrementar nuestro material en línea, manteniendo el formato original (animaciones, colores, tipo de letras, sonido, etc). Ya no importaba con qué dispositivo se abriera. Siempre iba a mantener el formato con el que lo habíamos diseñado. Desarrollamos entonces 20 módulos de material pedagógico teórico y práctico en línea para otras áreas que hasta el momento solo se trabajaban en clase, como la escritura. Por lo general, las explicaciones teóricas trataban de no sobrepasar los 10 minutos, aunque las prácticas podían extenderse a 20 minutos, dependiendo de cada estudiante y de la dificultad de la tarea.

Cada uno de estos módulos, que tenían como producto final la escritura de una composición, seguía la misma estructura. Una primera parte, contaba con actividades de preescritura, en donde se reciclaban algunas estructuras básicas que podían ser útiles para escribir la composición en cuestión. Todos los ejercicios eran autocorregibles (ver figura 11).

Conjugué el verbo en infinitivo (si hay un pronombre tenga cuidado con la colocación). Y recuerde: Usamos el indicativo con expresiones que indican una declaración o suposición y usamos el subjuntivo después de expresiones que indican opiniones, reacciones, juicios de valor o deseo.

Ojalá que alguien AYUDARLO pronto.

Supongo que esos políticos BUSCAR el bien para toda la sociedad.

Creo que Elenita ESTAR triste.

Le preocupa que HABER mucha gente sin techo.

No quiere que (tú) SACARLE una foto.

Me parece que (él) PREOCUPARSE por la situación económica.

Le dijeron que el Primer Ministro no PODER resolver la crisis social.

Odio que la gente PEDIR ayuda en la calle.

¿Qué intercambiaron? Conjugué el verbo **en pretérito** y ponga el pronombre de objeto indirecto correspondiente (**me, te, le, les, nos**)

 José prestar dinero a su hermano para el regalo. **R**

Ernestito llevar un perrito de regalo a su mamá. **R**

Amanda regalar una cámara (a nosotros). **R**

Amanda prestar el teléfono (a mí). **R**

Estela comprar un vestido a su hija. **R**

Tu esposo traer un pastel de chocolate (a ti). **R**

La dependienta ofrecer unos guantes a los turistas. **R**

To check your answer, hover your cursor over the "R".

En este ejercicio identifique en dónde va la oración con la descripción que acompaña al dibujo que está debajo de la línea roja.

1. First, hover your cursor over the pictures below the read line to read the sentences.
 2. Then, once you decide where the sentence should go (1, 2, 3, 4, or 5), hover your cursor over the number above the red line to check if you are right!

1. Pepe abrió la puerta de su casa y salió rápidamente

2. Cuando llegó a la primera intersección, cruzó la calle sin mirar

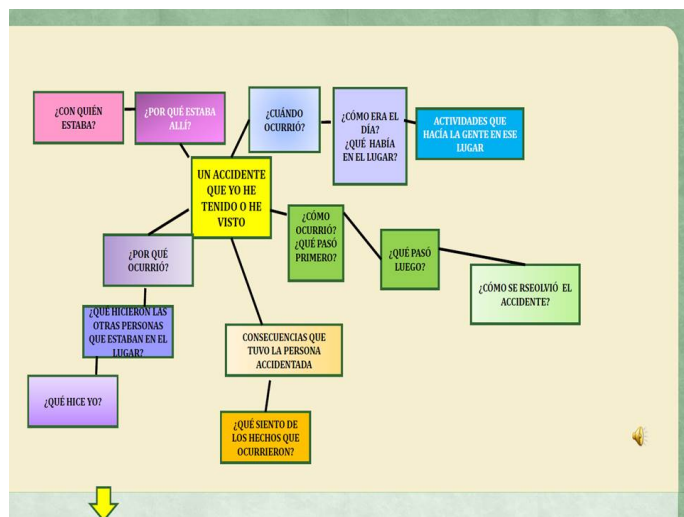
3. De repente, el semáforo cambió su luz.

4. Pero el coche no pudo frenar y atropelló a Pepe.

A B C D E F G H

FIGURA 11. Actividades previas a la composición: relacionar, completar, conjugar (con imágenes y con código de color) y sin imágenes.

A esa sección le seguía la guía de escritura propiamente dicha. En esta sección se daban instrucciones orales detalladas que explicaban con imágenes el orden que debían seguir para organizar mejor su tarea escrita, con ejemplos adaptados de composiciones previas de otros estudiantes. Se agregaba al final un mapa conceptual con ideas que debían tener en cuenta a la hora de escribir su primer borrador (figura 12).



COMPOSICIÓN 2: MI EXPERIENCIA INOLVIDABLE EN UN RESTAURANTE

¡Sorpresa!

Ejemplo:

Quando llegamos con Josefina al restaurante, nuestros amigos le gritaron: "...", y le dieron...

Después, Cuando vino la mesera, Josefina y yo pedimos Para beber, pedimos..., pero algunos amigos pidieron Los meseros fueron Sin embargo (however), tuvimos un problema muy serio cuando

Quando la mesera trajo ..., mi amigo Nick encontró ... y llamó Entonces, mi amigo le explicó y la mesera le prometió Pero cuando la mesera trajo el nuevo plato, ¡Nick ...!

Después, Nick la volvió a llamar y le dijo: "...". Entonces, la mesera ...y comenzó a Le dijo: "Señor, usted no entiende, yo..."

Luego... Más tarde,...

Finalmente,...

COMPOSICIÓN 2: MI EXPERIENCIA INOLVIDABLE EN UN RESTAURANTE

En este texto narrativo usted va a narrar una anécdota que le ocurrió. Recuerde que debe contar siempre en orden cronológico.

¿Cómo comenzar?

Esta composición debe tener tres partes:

1. Introducción: Aquí se plantea la situación inicial.

Aquí debe incluir detalles de orientación:

¿quién? ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué?

Ejemplo:

Porque el sábado pasado fue el cumpleaños de mi novia Josefina, yo decidí darle una fiesta sorpresa en un restaurante. Entonces, llamé a nuestros cinco amigos favoritos y los invité a cenar en un restaurante mexicano muy famoso en la ciudad. Después de buscar el número de teléfono del restaurante en la guía telefónica, llamé e hice una reservación para las 7:30...

FIGURA 12. Guía de escritura, con ejemplos, imágenes, código de color y mapa conceptual.

Las composiciones estaban pautadas para entregarse cada 15 días. El profesor las corregía y a la semana siguiente las devolvía con comentarios que remitían a los estudiantes a un trabajo posterior en línea relacionado con los errores comunes más frecuentes (errores ortográficos, problemas con la selección léxica, estructuras gramaticales y discursivas, etc.). Estos módulos de posescritura, basados también en una aproximación cognitiva, tenían como objetivo hacer reflexionar a los estudiantes sobre el carácter gramatical y/o pragmático de esos errores, pero también fomentar una competencia que les ayudara a entender las diferencias en términos de "estructuras conceptuales" entre ambas lenguas. Se mostraban a los estudiantes diversos fragmentos de composiciones con errores muy concretos y se les pedía que identificaran cuál era el error y cuál podía ser una respuesta posible a partir de lo que las imágenes sugerían ("La composición dice..."). Una vez detectado el error, el estudiante obtenía la confirmación de su acierto

presionando el teclado o pasando el cursor sobre el error (“Debe decir...”). En todo momento, se intentaba graficar visualmente el rasgo lingüístico desde una perspectiva gramático-cognitiva de manera de hacer consciente al alumno de sus propios errores no solo lingüísticos sino también conceptuales, por cuanto, siguiendo a Danesi (2008: 232), existe una tendencia entre los estudiantes de segundas lenguas de pensar que las estructuras conceptuales de L1 y L2 están codificadas en formas paralelas tanto desde el punto de vista gramatical como léxico. Por lo general, se presentaban entre 8 y 10 errores serios como máximo y se terminaba con un ejercicio de autoevaluación de reconocimiento de esos mismos yerros otra vez, pero en un contexto diferente (figura 13).

Ser-Estar-Tener

Dice:

- Cuando era 6 años, vivía en un pueblito de Queensland.

Debe decir:

- Cuando **tenía** 6 años, vivía en un pueblito de Queensland.

Ahora que ud. ha visto y estudiado todos los errores comunes, le propongo que identifique cuáles son los errores de las siguientes expresiones y por qué. **Hay un solo error en cada oración.** To check your answer, hover your cursor over the sentence, without clicking.

La situación de los sin techo en la ciudad de Brisbane es escandaloso.

En Australia no hemos nunca visto una problemática tan seria como esta.

Un grupo de personas que trabajaba a la escuela, decidió organizar un festival para ayudar a la gente sin techo del barrio.

El gobierno anterior no ayudó a los sin techo como correspondía Cuando caminábamos por el centro de la ciudad en esa época podíamos ver que habían muchas personas durmiendo en las calles.

Los que viven en la calle son un tipo de gentes muy especial.

Dice: Verbo “quedar bien/mal”

- Al día siguiente me probé el vestido, pero no quedarme bien.
- Fui a devolver los vestidos porque quedarme pequeño.

Debe decir:

- Al día siguiente me probé el vestido, pero no **me quedaba** bien.
- Fui a devolver los vestidos porque **me quedaban** pequeños.

FIGURA 13. Módulos de posescritura.

Los viejos módulos quedaban disponibles hasta el final del semestre, por lo que los estudiantes podían acceder a ellos para consultas

posteriores en caso de dudas en futuras composiciones. Las habilidades fomentadas a través de estos materiales se desarrollaron aún más a través de actividades de reciclaje en clase. El formato seguido en el tratamiento de los errores y su reflexión colaboró en una sustancial mejora del dominio lingüístico de los alumnos y, por ende, su capacidad para comunicarse en forma escrita.

En la conformación de todo este material que venimos describiendo recurrimos al software con el que contaban nuestros propios ordenadores: algunos ya previamente instalados (*PPT, Paint, OneNote, Windows Movie Maker*), otros descargados *ex professo*, como *Screencast-O-matic, Audacity, Prezi, Movenote, iSpring* o simplemente trabajados en línea como *Voicethread, Youtube*, y los recursos educativos en línea de *Educaplay Quizlet* (figura 14).

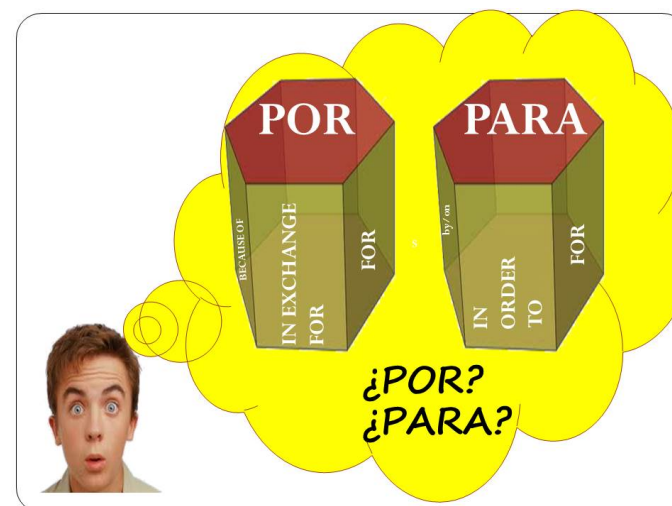


FIGURA 14. Algunos de los recursos usados en nuestra clase.

OneNote, Screencast-O-matic, Audacity, Youtube, Movenote, Windows Movie Maker y Prezi se usaron como instrumentos que

complementaban nuestras presentaciones de PPT y, en ocasiones, se insertaban en ellos. Ellos nos sirvieron para preparar vídeos con sonido o hipervínculos que acompañaban las explicaciones y/o actividades desarrolladas. Gracias a *iSpring*, el PPT en cuestión luego era convertido a formato HTML o Flash y subido a nuestra plataforma. Con *Educaplay* y *Quizlet* diseñamos una serie de actividades de práctica y evaluación que fueron transformadas ya a formato HTML ya Flash o eran usadas en línea para práctica individual.

Después de diseñar varios de estos materiales, decidimos elaborar a modo de prueba una unidad completa en línea a través del servicio de *Google Sites* (Fig 15). Allí se armó una página especial y se subió toda una serie de actividades relacionadas con el tema de las compras para que los estudiantes lo cubrieran en forma autónoma en un período de dos semanas.



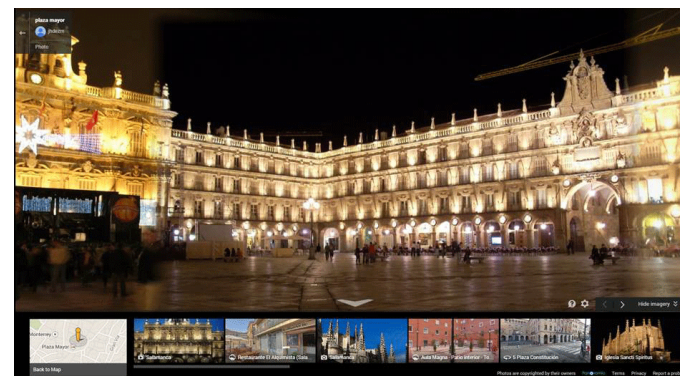
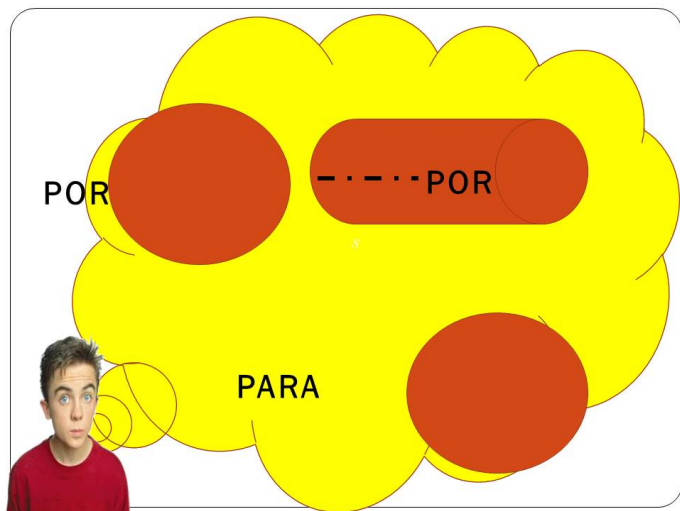


FIGURA 15. Un paseo virtual por Salamanca: Página principal, primera tarea, vínculo gramatical y visita al casco histórico.

Al abrir la página en cuestión, los estudiantes podían encontrarse con el tema central de la unidad y sus objetivos y a la izquierda con un menú que seguía las actividades que unos personajes habían realizado en un reciente viaje. La primera actividad obligaba a los estudiantes a “ponerse en el lugar de esos personajes”, salir del hotel en el que se “encontraban hospedados” y recorrer virtualmente las calles de Salamanca, interactuar en ellas, leer periódicos, escuchar radio o ver televisión. Su primera “salida” consistía en llegar a un lugar específico, a partir de instrucciones dadas, usando *Google Map*. La idea aquí era que recorrieran las calles de Salamanca y encontrarán e identificarán en su recorrido virtual algunos puntos particulares. Algo similar se hizo con una visita virtual al casco histórico de la ciudad, aprovechando el material elaborado por la propia oficina de turismo de la ciudad, paseo que dio pie para charlar sobre la historia, arquitectura y arte de la ciudad.

En las páginas de cada actividad ciertas estructuras habían sido convenientemente resaltadas en azul y funcionaban como hipervínculos de nuestras explicaciones en *iSpring*. Si lo consideraba necesario, el estudiante podía pinchar en los vínculos en azul,

consultar esas explicaciones y hacer actividades de revisión y práctica basadas en el procesamiento del *input*. Esto tenía como objetivo concienciar sobre la conexión entre forma y significado a partir de actividades de identificación de elementos gramaticales específicos en el *input*, de distinción entre dos o más posibilidades, de correspondencias, de sistematización, de contrastación, etc. Si el estudiante se sentía seguro con el conocimiento de ese determinado rasgo lingüístico, podía omitir esa(s) página(s) y continuar con la siguiente actividad (figura 15).

En las páginas de las tareas también había enlaces en color rojo que llevaban a sitios externos auténticos que proveían información cultural sobre los edificios con los que se encontrarían en su recorrido. En este caso los estudiantes podían pinchar en el enlace e informarse un poco más sobre aspectos culturales, artísticos o arquitectónicos del lugar para luego discutirlos en clase o, como ocurrió con una de las tareas de composición, tener información suficiente para escribir un mensaje escrito a un supuesto amigo sobre su experiencia en la ciudad. También se incluyeron *podcasts*, cortometrajes y publicidades auténticas con sus correspondientes tareas de comprensión oral y práctica lingüística. Para la comprensión lectora, se incluyeron enlaces a documentos escritos auténticos (catálogos, *blogs*, guías turísticas, etc.). Al finalizar la unidad, los estudiantes podían ser evaluados con un breve test en línea aprovechando los recursos de la propia plataforma. Los resultados fueron positivos y nos alentaron a incorporar parte de este diseño a nuestra propia plataforma de *Blackboard*.

7. RESULTADOS: RETOS Y POSIBILIDADES

El principal objetivo que nos fijamos con este proyecto consistió en repensar nuestras prácticas de enseñanza, presenciales y en línea, y

fomentar una experiencia de aprendizaje mucho más profunda y significativa para una nueva generación de estudiantes muy visuales, acostumbrados además a la presencia ubicua de la tecnología en sus vidas. En general, desde que empezamos con este proyecto, las evaluaciones semestrales de nuestros cursos por parte de los estudiantes nos han proporcionado información muy positiva en varios aspectos de su aplicación y, por tanto, la confirmación de que se están cumpliendo nuestros objetivos iniciales:

- Las presentaciones de diapositivas y el libro juntos realmente ayudaron a entender el tema. (Estudiante A de semestre 2, 2009).
- Las presentaciones de PowerPoint con todas las ayudas visuales son una herramienta impresionante de enseñanza y me beneficiaron en gran medida. (Estudiante B de semestre 1, 2010)
- Las diapositivas fueron muy informativas y su disponibilidad en Learning @ Griffith fue genial para revisar lo que había tenido lugar en clase. (Estudiante C de semestre 2, 2011)
- Me di cuenta de que los *PowerPoint* sobre la gramática nos ayudaron a entender con más detalle lo que se estaba enseñando en clase. Mientras las clases se centraron más en la práctica oral y en mucha práctica lo que fue muy útil, ya que me hizo sentir como que tenía que conocer el material con el fin de participar en la clase. (Estudiante D de semestre 1, 2013)

Sin embargo, también nos topamos con un número considerable de desafíos que todo profesor debe tener en cuenta al disponerse a seguir este camino (largo y difícil, pero muy gratificante). En primer lugar, pese a las afirmaciones entusiastas respecto de la aparición de nativos digitales en nuestras clases y su impacto en la enseñanza, nos encontramos curiosamente con algunas iniciales resistencias de algunos alumnos que creían percibir que el nuevo formato los obligaría a trabajar solos, más aislados o con poca interacción.

A raíz de la actitud negativa al cambio y un tanto prejuiciosa de algunos, nos vimos obligados a explicitar en un principio aún más las características del nuevo entorno de aprendizaje que estábamos incorporando, intentando ser lo más transparentes posibles sobre las motivaciones y beneficios de estos cambios. De esta forma, desarrollamos presentaciones en clase y en línea con nuestros objetivos y con información completa que sirviera para mostrar las distintas secciones en que habíamos organizado nuestra plataforma de aprendizaje y hacer conscientes a los estudiantes acerca de la logística del nuevo contexto y cómo usarlo.

Descubrimos que los estudiantes necesitan que se les aclare de forma muy explícita los motivos del uso de la tecnología. Al explicar con detalle los fundamentos para el uso de una evaluación en línea en el primer examen oral, se lograron un mayor entendimiento de nuestros objetivos, mejores resultados y menos resistencias a usar la tecnología como parte integral de su aprendizaje. Este es un aspecto muy importante que todavía seguimos explorando con el fin de mantener en alto los logros de nuestros estudiantes y su entusiasmo.

Sin duda, los estudiantes que están acostumbrados a las clases tradicionales pueden experimentar una considerable incomodidad ante el nuevo formato y resistirse a asumir la responsabilidad por el aprendizaje que el método implica (Talbert, 2012: 2). Los instructores, por otra parte, deben estar preparados para hacer un seguimiento continuo del alumnado y evitar que la participación en línea disminuya. Para tal fin, después de la segunda semana de clase, se hizo un seguimiento a través de nuestro LMS para ver quiénes realizaban sus tareas y accedían en forma periódica a nuestro sitio. A aquellos estudiantes que tenían una baja participación se les enviaron mensajes electrónicos para recordarles sobre la importancia de su trabajo en línea. Aquellos que presentaban problemas recurrentes con ciertos temas, se los convocó a nuestras

oficinas y se los ayudó con los temas que aún les resultaban confusos. Una vez que se estableció el ritmo del curso y los estudiantes recibieron los primeros recordatorios —y los primeros resultados de algunos trabajos escritos en donde debían poner en práctica los conocimientos adquiridos—, no hubo mayores problemas. Este seguimiento inicial fue fundamental para establecer la disciplina de estudio que este tipo de cursos requería y además, para alentarlos a venir a nuestro horario de consulta.

En este sentido, es importante que los profesores desarrollen una suficiente cantidad de actividades creativas con contenido formativo en línea (con autocorrección en muchos casos) después de cada tema para así detectar las dificultades que puedan enfrentar los estudiantes, guiarlos y darles la confianza de que están aprendiendo y avanzando. Obviamente, uno de los primeros problemas es el tiempo que implica la creación de este material. Sin embargo, hay que pensar en términos de mediano y largo plazo y ser muy sagaz en la preparación y el formato. Lo hecho hoy puede adaptarse y reciclarse en otros cursos mañana con relativa facilidad si pensamos y diseñamos nuestras explicaciones y actividades con la suficiente plasticidad. Es fundamental que el material se prepare de forma tal que se puedan incorporar los cambios y realizar adaptaciones para otras situaciones o, como nos ocurrió a nosotros mismos, para otros cursos del programa.

En lo que se refiere a algunas resistencias observadas por parte de los colegas, se mantuvieron entrevistas informales con ellos. Así tuvimos conocimiento de que, por momentos, a algunos docentes les costaba complementar los enfoques tradicionales comunicativos de la enseñanza de idiomas con las presentaciones que habíamos preparado. De hecho, nos dimos cuenta de que al desarrollar las diapositivas con una aproximación muy marcada en lo multisensorial, nuestro enfoque pedagógico de la enseñanza en

general en clase tenía que cambiar. Esto implicaba ayudar a nuestro equipo de profesores a reconsiderar su filosofía de enseñanza a la luz de las cualidades proporcionadas por PPT, sino también, el desarrollo de su “competencia digital” y sus conocimientos sobre algunos fundamentos básicos de la gramática cognitiva. Esto último es otro aspecto que nos gustaría explorar en futuras repeticiones de nuestros cursos.

Un resultado altamente positivo tiene que ver con el uso central que nuestros PPT tuvieron en nuestras estrategias de planificación de clase, desde la organización de los contenidos hasta el uso de la función “Notas” incluida en PPT. Gracias a esta función pudimos explicar a los colegas las razones de ciertas actividades y proporcionar instrucciones precisas sobre cómo explotar las animaciones incluidas, el uso de los colores, las caricaturas, las ironías, etc. Este efecto de PPT, que ha sido en gran parte inexplorado (Hawkes, 2009), presentó varias ventajas para nosotros y el equipo docente implicado. Fundamentalmente, pudimos compartir nuestros conocimientos, ideas y recursos sobre este proceso en un ambiente de enseñanza en equipo (Hashemi, Azizinezhad, y Farokhi, 2012), ayudando a nuestros tutores menos experimentados, con instrucciones claras de explotación del trabajo en clase. Este material se enriqueció además con sus sugerencias e ideas que nos permitieron mejorar el diseño y fomentar nuestra creatividad. Quizás esta aproximación puede servir para redefinir nuestro rol en el desarrollo de nuestras clases: el trabajo docente ya no puede ser un trabajo aislado, sino uno grupal en el que todo un equipo formula y desarrolla tareas de clase en común y se estimula mutuamente.

Como destaca Hawkes (2009: 87), todo esto hizo que el proceso de enseñanza resultara menos estresante para algunos colegas, en particular para aquellos que recién comenzaban en la profesión,

además de asegurarnos de que el ritmo de todos los cursos iba parejo. A largo plazo, este tipo de planificación también demostró ser sumamente eficiente, al poder reciclar, actualizar y adaptar algunas de nuestras presentaciones en línea en lecciones posteriores de nuestros cursos o cursos afines, con sus propias animaciones y audio. Estas características de PPT pueden parecer evidentes pero no suelen ser valoradas. En el contexto actual de la educación superior, con recortes presupuestarios continuos, reducciones del tiempo dedicado a las horas de clase y presiones para dedicar más tiempo a la investigación, este formato ha demostrado sin duda su utilidad.

Por último, hemos encontrado una serie de desafíos técnicos que no podemos ignorar: la falta de disponibilidad del formato Flash en diferentes dispositivos, como iPads y iPhones (felizmente *iSpring* da ahora la opción de subir todo en formato HTML); errores técnicos con el sistema (esto puede ser al comienzo otro desafío para el cuerpo docente de cualquier institución) o incompatibilidades entre diferentes sistemas operativos. No obstante, estas cuestiones se van sobrellevando y mejorando con práctica, paciencia y un largo aprendizaje.

En general, el cambio de formato propuesto para nuestro curso significó sin duda un gran cambio tanto para los profesores como para los estudiantes. Sin embargo, en este largo proceso de consecución de nuestros objetivos, no se transformó solamente el contenido de nuestras lecciones, sino la relación que todos teníamos con él y entre nosotros. Esta nueva perspectiva en lo que respecta a la presentación, desarrollo y práctica de los contenidos sirvió como catalizador para repensar nuestro enfoque global de clase, a la luz de los desafíos que las nuevas tecnologías nos ofrecían. Pero cualquiera sea nuestra decisión de cómo implementar los cambios en nuestros cursos, lo fundamental aquí es entender que debemos usar de las tecnologías emergentes aquello que se acomoda a

nuestros planes y objetivos, sin olvidar un marco cognitivo que ayude a hacer de nuestras clases un entorno más interesante, claro y dinámico.

En síntesis, ¿qué responder a aquella colega que nos preguntaba al comienzo por dónde empezar con sus cursos? La respuesta está en un claro planeamiento multisensorial y una organización consciente y metódica de todos esos aspectos que mencionábamos más arriba. Estos elementos nos van a ayudar a sistematizar paso a paso nuestro tiempo y esfuerzo y discernir –como lo hemos hecho siempre como profesores– los recursos necesarios para llegar mejor a un nuevo tipo de estudiantes. Guiémonos por la experiencia y el sentido común, que suele ser, como decía Oscar Wilde, “el menos común de los sentidos”...

8. BIBLIOGRAFÍA

Achard M. (2008), “Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar”. En Robinson, P.J. & Ellis, N.C. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 432-455). New York: Routledge.

Berk, R. A. (2011), “Research on PowerPoint®: From basic features to multimedia”. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1): 24-35.

Berk, R. A. (2012), “How to Create ‘Thriller’ PowerPoints® in the Classroom!” *Innovative Higher Education*, 37(2): 141-152.

Cadierno, T. (2008), “Motion events in Danish and Spanish: A focus-on-form pedagogical approach”. En Dirven, R, De Knop, S. & Rycker, T (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A*

volume in honour of René Dirven (pp. 259-294.). Berlin: Mouton de Gruyter.

Cadierno, T. (2010), “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”. *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 10, 1-10. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

Cohen, A. D. (1987), “The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning”. *Studies in second language acquisition*, 9(01): 43-61.

Danesi, M. (2008), “Conceptual errors in second-language learning”. En Dirven, R, De Knop, S. & Rycker, T (Eds.), (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven* (pp. 231-256.). Berlin: Mouton de Gruyter.

De Knop, S. y Dirven, R. (2008), “Motion and location events in German, French and English: A typological, contrastive and pedagogical approach”. En Dirven, R, De Knop, S. & Rycker, T. (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. (pp. 295-324.). Berlin: Mouton de Gruyter.

Elsner, D., Helff, S., & Viebrock, B. (2013), *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education- An Interdisciplinary Approach*. Berlin: LIT Verlag Münster.

Ellis, N.C. (Ed.). (1994), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.

Ellis, N. (2007), "Implicit and explicit knowledge about language". En Hornberger, N.H. & Cenoz, J. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 6, pp. 119-132). New York: Springer.

Fernández Solís, J.D. y García Cerrada, J.(2010), *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Foncubierta, J. M. (2013a), "Alfabetización visual, uso de imágenes y recursos para la enseñanza" . Estocolmo, junio 2013 - Edinumen. Consultado en 9 de septiembre de 2014. Disponible en:
<http://www.encuentro-estocolmo.com/wp-content/uploads/2013/08/Curso-de-formaci%C3%B3n-para-profesores-de-espa%C3%B1ol.pdf>

Foncubierta, J.M. (2013b), "Imágenes mentales y visualización: Ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada - No. 13 (Número Especial – Actas de Congreso)*. Consultado en 19 de julio de, 2013, Disponible en:
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/Foncubierta.htm>
ISSN 1699-6569.

Foncubierta, J.M. (2013c), "Técnicas de visualización para la comprensión y producción de textos orales o escritos" - III Congreso ELE Global, 26 de junio de 2013.

Goldstein, B. (2012), "El poder de la imagen: El uso de las imágenes en la clase de ELE". *Mosaico*, 29 (junio): 19-23.

Goldstein, B. (2013), *El uso de imágenes como recurso didáctico* (J. M. Ruiz Vaca, Trans.). Madrid: Edinumen.

Hashemi, M., et al. (2012), "Power Point as an innovative tool for teaching and learning in modern classes". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31: 559-563.

Hawkes, R. (2009), "Digital technology as a tool for active learning in MFL: Engaging language learners in and beyond the secondary classroom". En Evans, M. (Ed.), *Foreign Language Learning with Digital Technology* (pp. 80-103). London / New York: Continuum.

Karpicke, J. D. & Roediger III, H.L.(2008), "The Critical Importance of Retrieval for Learning". *Science*, 319: 966-968.

Karpicke J. D & Blunt, J.R. (2011), "Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping". *Science* 331: 772-775.

Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.

Langacker, R. (2008), "The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy". En Dirven, R., De Knop, S. & Rycker, T (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. (pp. 7-35.). Berlin: Mouton de Gruyter.

Llopis García, R. (2011), *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación de España.

Llopis García, R., et al.(2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Long, M. H. & Robinson, P. (1998), "Focus on form: Theory, research and practice". En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Meunier, F (2008), "Corpora, cognition and pedagogical grammars: An account of convergences and divergences". En Dirven, R, De Knop, S. & Rycker, T (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. (pp. 91-117). Berlin: Mouton de Gruyter.

Mora, F. (2013), *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Nelson, D, Reed, V. S. & Walling, J. R. (1976), "Pictorial superiority effect". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2(5): 523-528.

Niemeier, S. & Reif, M. (2008), "Marking progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom". En Dirven, R, De Knop, S. & Rycker, T (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. (pp. 325-355). Berlin: Mouton de Gruyter.

Norris, J. & Ortega, L. (2000), "Effectiveness of L2 instruction. A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning* 50: 417-528.

Pacansky-Brock, M. (2013), *Best practices for teaching with emerging technologies*. New York, NY: Routledge.

Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". *On The Horizon*. doi:10.1108/10748120110424816

Prensky, Marc. (2001a), "Digital natives, digital immigrants" (Part I). *On the Horizon*, 9(5) 9(5) NCB University Press, 9 septiembre de 2014. Disponible en:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
ISSN: 1074-8121

Prensky, Marc. (2001b), "Digital natives, do they really think differently?" (Part II). *On the Horizon*. 9(6), NCB University Press, 9 septiembre de 2014. Disponible en:
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
ISSN: 1074-8121

Prensky, Marc. (2010), *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Prensky, Marc. (2012), *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st Century learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Paivio, A. R., Rogers, T. B., & Smythe, P. C. (1968), "Why are pictures easier to recall than words?" *Psychonomic Science*, 11(4): 137-138.

Pérez Moreno, J.G. (2003), "Plataformas digitales y sus fracturas pedagógicas". *Revista Complutense de Educación* 14(2): 563-588.

Romney, C. (2012), *Images in ELT Textbooks: Are They Just Decoration*. Artículo presentado en JALT 2011 Conference Proceedings, Tokyo.

Salmon, G. (2000), *E-moderating: The key to teaching and learning online*, London: Kogan Page.

Schmidt, R. (1990), "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11(2): 17-46.

Schmidt, R. (1993), "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.

Soemer, A., & Schwan, S. (2012), "Visual mnemonics for language learning: Static pictures versus animated morphs". *Journal of educational psychology*, 104(3): 565-579.

Stevick, E. W. (1986), *Images and options in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Talbert, R. (2012), "Inverted Classroom". *Colleagues*, 9, 1-2,
Disponibile en:
<http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>

Taylor, A. (2008), "Cognitive Linguistics, and second language instruction". En P. J. Robinson & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 456-488). New York: Routledge.

Taylor, Paul, & Keeter, Scott. (2010), *Millennials - A portrait of generation next: Confident, connected, open to change*. Pew Research Center.

Terrell, T. (1991), "The role of grammar instruction in a communicative approach". *The Modern Language Journal*, 75: 52-63.

VanPatten, B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition* New York: Ablex.

Whitley, M. S., & Lunn, P. V. (2010), *Teaching Spanish grammar with pictures: How to use William Bull's Visual grammar of Spanish*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Wright, A. (1989), *Pictures for language learning*. Cambridge [England]: Cambridge University Press.

Wright, A., & Haleem, S. (1995), *Visuals for the language classroom*. Harlow: Longman.

FECHA DE ENVÍO: 17 DE OCTUBRE DE 2014