
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

“LA TOSTADORA SE HA VUELTO ASESINA Y EL ORDENADOR NO ME PUEDE VER...”

A PROPÓSITO DE LA INTERNET Y LA ENSEÑANZA DEL ELE

“Solito y desnudo como se quedan los pulpos en el fondo del río”
Mártires del Compás: *Por el internet de la porteadora*

Agustín Yagüe
Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona
yague.agustin@gmail.com

PALABRAS CLAVE. Blogs, enseñanza, aprendizaje, Español Lengua Extranjera, Internet, análisis

RESUMEN. Desde blogs a ejercicios “interactivos”, el número de propuestas de uso del ordenador en la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera se ha incrementado durante los últimos años, especialmente en la internet. Sin embargo, muchos de contenidos propuestos para docentes y discentes carecen de un análisis riguroso en términos didácticos. El artículo revisa, de modo resumido, las principales áreas de este tipo de recursos, pone de relieve algunas carencias y propone criterios de actuación futura.

KEYWORDS. Blogs, teaching, learning, Spanish as a Foreign Language, Internet, analysis

ABSTRACT. From blogs to “interactive” activities, the number of proposals for using computers in the teaching and learning of Spanish as a foreign language has increased in recent years, especially on the Internet. However, some of the contents for both teachers and students require very careful examination from a didactic perspective. The present article reviews and summarizes the main areas of this type of resources, while drawing special attention to some deficiencies and suggesting criteria for future developments.

El profesor Antonio Hervás, de la Universidad Politécnica de Valencia, resumía certeramente la transformación experimentada por el ordenador en los últimos años: de herramienta de cálculo a herramienta de comunicación, al amparo, entre otros factores, del perfeccionamiento de los contenidos multimedia y de la tecnología para la difusión de los mismos. El rendimiento educativo de todo ello parece estar fuera de toda duda, por lo menos en lo que se refiere al acceso y democratización del conocimiento en general, y en lo que aquí nos ocupa al *acceso* a otras lenguas.

El objeto de este artículo, que recrea el título de una vieja canción de Alaska y Dinarama, es presentar un panorama sumario de lo que el ordenador conectado a internet depara en la actualidad a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), panorama -desgraciadamente no muy prometedor- que se basa esencialmente en la observación de los

contenidos y propuestas realmente existentes; esto es, dejando de lado lo que podría ser, pero que simplemente no existe. Y en este sentido, no persigue en absoluto generar polémicas ni otros debates que no sean los referidos a la observación mencionada, informante de este artículo.

La justificación de este escrito responde a la extraordinaria –aparente o real– popularidad / repercusión que los medios informáticos, en especial la internet, gozan en la docencia del ELE. Y sobre este aspecto, señalar en primer lugar que la red de redes ha dejado en segundo plano a otros soportes informáticos como el cederrón multimedia o el *software* educativo en general, sin que, a priori, exista una justificación razonable en tanto que esos soportes contienen productos multimedia específicamente didácticos (salvando ahora el hecho de si su calidad pedagógica es aceptable o no) y se muestran estables, manipulables en ciertos modos y también previsibles, esto es, susceptibles de ser analizados y conocidos por docentes y también por discentes antes de abordar el trabajo con ellos. Tales características no suelen ser inherentes necesariamente a muchos de los contenidos de la internet, lo que, siendo sensatos, dificulta la didactización de los contenidos en línea, tal y como apuntan Hubbard y Brandin:

“the great majority of tutorial software available on the web is less interactive and pedagogically rich than what was previously available on disk and CD-ROM” [Hubbard y Brandin, 2004: 453]

Así pues, en la actualidad, hablar de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) se refiere –y no deja de ser un cierto empobrecimiento del concepto– casi exclusivamente al uso de la internet, y por ello circunscribiremos estas líneas a su uso, con menoscabo del análisis de cedés y *software* y del estudio de las posibilidades de otras herramientas asociadas a la tecnología, desde el correo electrónico a los medios de comunicación sincrónica pasando por pizarras electrónicas o entornos virtuales, abiertos (*wikis*) o no (*campus*), a los que aludiré tangencialmente.

La eclosión de la internet en la enseñanza del ELE coincide también con el auge del citado acrónimo español, traducción apropiada del correspondiente inglés *CALL*, *Computer Assisted Language Learning*, que parece querer reemplazar al de ELAO, Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, acuñado ya hace años en el vocabulario técnico español, más modesto conceptualmente y tal vez más exacto hasta que no seamos capaces de determinar si el ordenador es capaz, precisamente, de dar lugar a aprendizaje. Y en este sentido, si consideramos las teorías sobre adquisición de lenguas y, por ejemplo, el papel de las destrezas productivas en el proceso de aprendizaje o el de la interacción debiéramos pensar que el término *enseñanza* no es en principio inapropiado.

We do not see a lot of courseware that we would consider truly “intelligent” in use today despite some research. Moreover, little evidence would suggest that research in second language acquisition and CALL are moving us rapidly in that direction. Instead, it would be difficult to argue that any of the findings from SLA research have been fruitfully applied to the evolution of intelligent CALL [Chappelle, 2001: 6].

Sobre la capacidad de dar lugar a aprendizaje (y qué tipo de aprendizaje), señalaré algunos aspectos: el escaso número de estudios editados y también la pobreza de muchos de los publicados, con frecuencia poco transparentes: se opera con *software* de acceso restringido, se dispone de información muy limitada de los aprendientes implicados en el estudio, se muestran datos sesgados o aislados (comúnmente vinculados a presentaciones gramaticales) y en muchos casos se observan desarrollos “de laboratorio”, alejados a la práctica de cualquier ordenación curricular, se obtienen resultados dispares...

A este respecto, el panorama sobre el ELE es aún más desalentador. El crecimiento de los contenidos relacionados con la enseñanza del ELE (por lo demás no siempre en español) no parece estar suficientemente arropado por material teórico que procure la evaluación de los mismos y -con la oportuna retroalimentación- pauten su confección. Ingredientes todos ellos para que el resultado sea un conjunto desigual. Los trabajos de Pere Marquès o Mar Cruz Piñol constituyen islotes aislados en un repertorio bibliográfico que raramente rebasa las dimensiones del artículo, y con frecuencia centrado en los aspectos técnicos en detrimento de los didácticos, esto es, con pocos datos acerca de observaciones del trabajo de los aprendientes en sus interacciones con la máquina y los eventuales beneficios en términos de aprendizaje. Así lo constata Chapelle:

the majority of those who teach language and contribute to teacher education appear not to be engaged in discovering how to best use technology in language teaching. The minority who are interested in technology seem to be preoccupied with computer-mediated communication (i.e. language use) more than with language learning [Chapelle, 2001: 7].

Este panorama se complica con la escasa información referida a los creadores de contenidos, tanto en lo correspondiente a competencia técnica como de preparación pedagógica, de modo que tanto para docentes como para discentes la navegación por la internet deviene azarosa si no se dispone de guías, mapas didácticos de utilización y creación... *La tostadora se ha vuelto asesina, y el ordenador, también.*

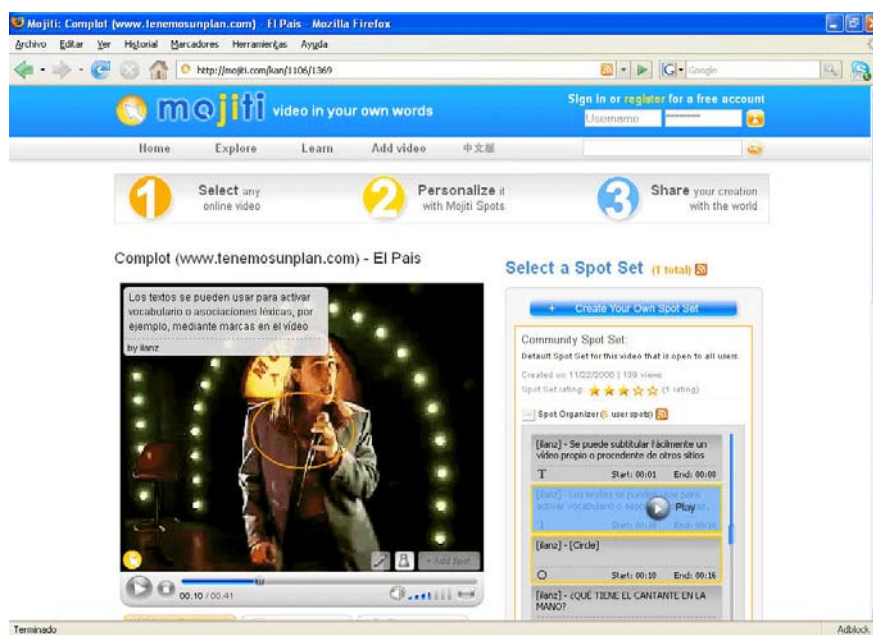
A efectos de ordenación, y sin especial rigor en la catalogación, podemos establecer diversos usos de la internet relacionados con la enseñanza del ELE.

1. Navegación por páginas generales: docentes y discentes

Páginas generales, no específicas para la enseñanza del ELE, usadas por docentes para recopilar *inputs* para la clase (que mayoritariamente suelen adoptar una forma final "tradicional": la de documento impreso distribuido en fotocopias). Es, seguramente, el medio más extendido de operar con internet en la enseñanza del ELE.

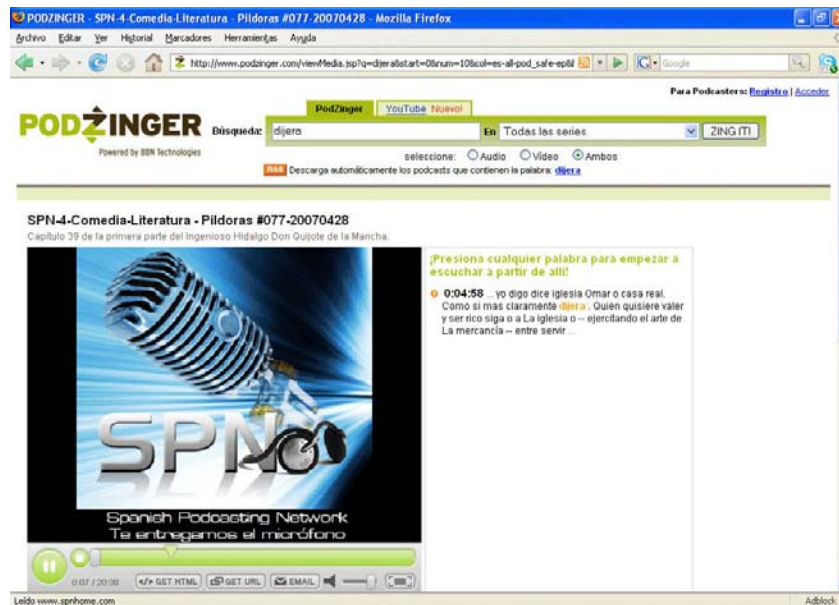
Se trata, por descontado, de una magnífica fuente de información, un gran nutriente de material auténtico para el aula de ELE, singularmente en contextos que no son de inmersión en la lengua meta, que disponen de una gran puerta abierta a la lengua. Por lo general, y a pesar del potencial multimedia de la red, el uso de estas páginas se centra en la comprensión lectora (textos periodísticos o similares, producciones literarias, fotografías y texto, etc.): el escrito se suele copiar o descargar e imprimir, de modo que se salva el riesgo que entraña el carácter efímero de muchos de estos documentos. No obstante, existe poca información acerca de las posibles explotaciones para el aula que un docente pueda hacer de los mismos, de modo que la validez de su uso ha de ser puesta en cuarentena si bien es cierto que sobre este particular en nada se diferencia de otras posibles explotaciones a partir de otros textos copiados o fotocopiados desde un soporte físico, en papel.

El uso docente de los materiales no escritos, es decir, audios y vídeos, está lejos de ser una realidad didáctica: aparte de una audición y/o visionado en línea (no siempre estable y que con frecuencia se distorsiona el proceso, según la potencia del equipo y de la conexión telefónica, entre otros factores), la descarga y/o manipulación de los mismos (la superposición de textos que facilita *Mojiti*, por ejemplo) para su oportuna didactización presenta serias dificultades técnicas. Además exige conocimientos y equipamientos que no están por el momento al alcance de la mayoría de docentes ni tampoco de los centros.



El gran atractivo declarado multimedia de la internet –posiblemente el más seductor a juicio de muchos- queda en cierto modo en entredicho si esos recursos no pueden ser usados con facilidad e inmediatez al aula (tampoco parece legítimo transferir a los aprendientes el acceso a los mismos, sin más). Y aun con todo, quedaría pendiente cómo explorar y explotar esos recursos audiovisuales existentes, pues la formación profesional para la didactización de contenidos no escritos cuenta con poco arraigo entre los profesionales: los vídeos y los audios, en forma de casetes o de discos, nos llegaban ya hechos, sin posibilidad alguna de modificación, solamente las actividades, en formato papel, eran susceptibles de ser adaptadas y acomodadas a la realidad de un grupo meta concreto. No obstante, la tecnología actual –especialmente *Flash*- permite modificar también el *input* audiovisual y convertirlo en interactivo, pero tal trabajo es complejo si no se dispone de conocimientos informáticos avanzados. De la misma manera que adaptamos un texto, realizamos ciertos enunciados, suprimimos porciones o desordenamos sus contenidos, hemos de poder hacer lo mismo con las muestras audiovisuales.

Con todo queda aún mucho camino –si es que existe sendero- para que el docente pueda localizar los recursos deseados, en especial, escritos, cuyo principal valor –y también riesgo- es su carácter auténtico. Las búsquedas entrecomilladas de *Google* para hallar los resultados léxicos, morfológicos e incluso sintácticos esperados o los rastreos en los contenidos de audio y vídeo hace posible *Podzinger* son herramientas de suma utilidad para la localización de productos lingüísticos que puedan devenir *inputs* razonables, en algunos casos adecuadamente contextualizados, en un sentido amplio que incluye lo sociocultural y lo pragmático. Localizados éstos, habrá también que lidiar con los márgenes legales, cada día más estrechos, que sobre los derechos de autoría impone cada país y, claro está, las restricciones que determinados estados establecen sobre el acceso a ciertos contenidos. Finalmente, y no se trata de un problema menor, las limitaciones que los administradores de una red de ordenadores (por ejemplo de un centro educativo) aplican a los usuarios de la misma.



La recomendación a los aprendientes por parte del docente de visitar estos sitios web generales comporta riesgos severos si esa visita no contempla un trabajo previo del mismo para ampararla, determinar las razones de la visita en términos de aprendizaje de lengua (y cultura) y detallar el objetivo de la actividad. La realidad, a tenor de lo que se desprende del análisis de muestras de actividades y tareas publicadas, es que las visitas a la red no van mucho más allá de meras ilustraciones / ejemplificaciones de lo presentado en el aula, a modo de un “para saber más” que no tiene por qué ser necesariamente cierto.

Por otra parte, y aun reconociendo la denominación de nativos digitales que se viene aplicando a las generaciones más jóvenes, convendrá considerar qué usos de la tecnología hacen las mismas. En este sentido, el *Educational Testing Service* (Estados Unidos) publicó en 2006 algunos resultados reveladores recogidos en centros universitarios y de secundaria del país, según los cuales:

- Sólo un 49% de los estudiantes fueron capaces de juzgar si un sitio web era objetivo, tenía suficiente autoridad sobre un tema y ofrecía la información oportuna.
- Sólo un 40% fueron capaces de restringir una búsqueda para obtener resultados más pertinentes.
- Un 80% incluyeron cuestiones totalmente irrelevantes al crear una presentación sobre un tema.”

para concluir que (cito en su versión española de la Universidad Jaume I):

“En conjunto, estos datos confirmarían la sospecha de que, en gran medida, los estudiantes actuales saben cómo usar la tecnología, pero no saben gestionar la información que proporciona y por lo tanto carecen de las destrezas necesarias para alcanzar el éxito en sus carreras académicas y profesionales.”

algo que se complica desmesuradamente cuando los aprendientes manipulan información en una lengua en la que no son competentes.

En algunos casos, el rastreo de la internet se ha explicado, pero no siempre justificado, como un medio para el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Mi opinión es que si la navegación carece de la didactización apuntada puede resultar frustrante y generar ansiedad;

si dispone de ella, en los casos de que no se trate de material audiovisual –que comporta problemas, como he señalado–, tal vez es preferible aportar el material impreso, ya que el único elemento de “autonomía” es la navegación misma. La imprevisibilidad puede constituir un reto aceptable para aprendientes avanzados, si bien éstos, por su nivel, disponen, presumiblemente, de un aceptable grado de autonomía.

Beatty apunta en este sentido:

A now common example [...] is a teacher-assigned task that ask learners to use resources on the WWW [...] But learners using the WWW who lack clear direction can often become muddled, distracted and lost in the enormous sea of information. [Beatty, 2002: 148-149]

Algo que constataba también Jones:

Due to the Web's lack of structure, there is real potential for disorientation: learners, especially those of lower proficiency, may not have developed the navigational skill needed to find what they want; and even if they did manage to find it they may not know how to exploit the material. A learner's confidence and competence in dealing with the Web could easily be undermined by confusing, misleading or downright false information. [Jones 2001: 263]

Dos consideraciones más este asunto. La primera, qué buscar en la red, y cómo, para que la navegación y los logros sean efectivos. La internet no es un material didáctico en absoluto, aunque es susceptible de ser adaptado como tal, de modo que la preparación de esa búsqueda ha de estar ajustada a los parámetros del trabajo de materiales didácticos. Si se trata de una búsqueda abierta, las posibilidades de fracaso son notables para cualquier aprendiente que se ha de desenvolver en una lengua de la que no dispone una competencia suficiente; si, en cambio, la navegación propone una url concreta, se deberá valorar su estabilidad y si, como sugería, resultará más procedente la impresión y/o descarga de esos contenidos, tal vez a una red local que no exija conexión telefónica.

Es cierto que un número creciente de los contenidos en internet empieza a añadir interesantes desarrollos multimedia (animaciones, vídeos y audios e hipervínculos que más allá del hipertexto), pero no lo es menos que muchos de ellos son simplemente añadidos, archivos pesados que pueden comprometer la conexión telefónica del usuario y de su máquina. Lo dicho no es óbice, desde luego, para confirmar que sin las correspondientes explotaciones didácticas, específicas para lo multimedia, todo ese conjunto resulta poco relevante en el proceso de aprendizaje.

No obstante, y aun admitiendo que esas propuestas de navegación por la internet son motivadoras y estimulantes, la práctica acostumbra a desterrarlas fuera del aula, de modo que quedan despojadas de la interacción que el proceso mismo pudiera dar lugar entre iguales. Queda abierta por consiguiente la reconsideración del papel de los centros de autotrendizaje asociados a enseñanzas regladas, dotados de un tutor / facilitador y provistos de una completa zona de documentos previamente descargados.

Con todo, este uso generalista que de la internet se suele proponer a los aprendientes, en su novedad, parece habersele asignado un papel considerablemente tradicional, sin que el adjetivo tenga necesariamente connotaciones negativas.

2. Navegación por páginas específicas: docentes

El segundo de los empleos de la internet se refiere a páginas específicas, y en este caso las destinadas al profesorado: para la autoformación (incluida la reflexión, en un sentido

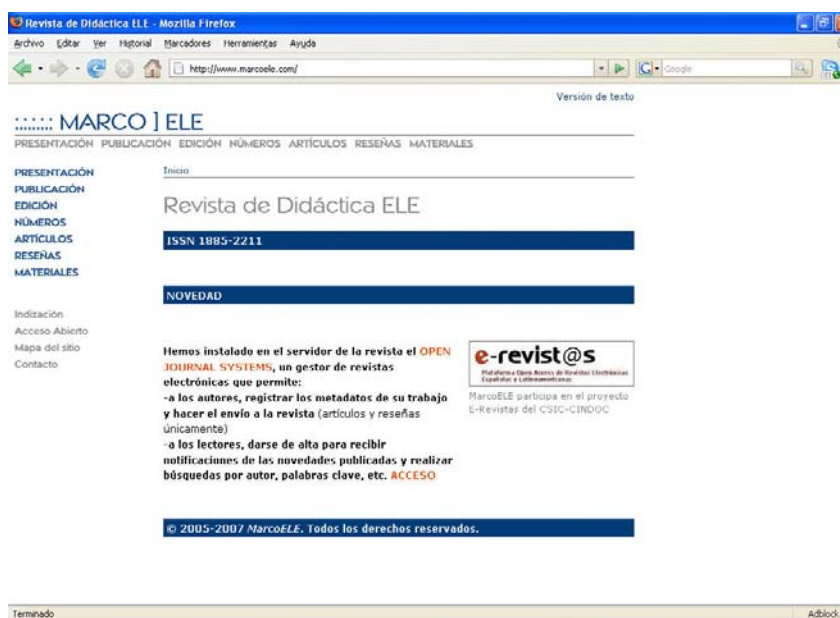
amplio) y para la docencia (generalmente páginas contenedoras de recursos o simplemente enlaces, además de las consultas a gramáticas o diccionarios en línea).

2.1. Navegación por páginas específicas: docentes y formación

Revistas electrónicas y publicaciones similares constituyen el material más habitual para la autoformación del profesorado de ELE. No obstante, y a diferencia de las ediciones electrónicas para la enseñanza del inglés o incluso del francés como LE, el repertorio del ELE es todavía raquítico.

En primer lugar, las entregas del Instituto Cervantes a través de su Centro Virtual, interesantes en la mayoría de los casos, pero también caracterizadas por una política editorial huraña, que resulta antipática para los internautas ya que esos trabajos no siempre se ofrecen como obras completas, sino como entregas en formato html, tal y como ocurrió con la edición del *Marco Común Europeo de Referencia*. Hurañas también en la no inclusión en su web de otras obras significativas, como es el caso de su reciente *Plan Curricular*.

El conjunto continúa -y se completa- con una incipiente y prometedora *MarcoELE*, recientemente incluida en el índice de E-Revistas del CSIC-CINDOC; *redELE*, con un trayecto irregular en su sección revista, carente de comité científico conocido que avale sus contenidos; algunas de las iniciativas vinculadas a Elenet; o esta misma, *Glosas Didácticas*, que sin ocuparse exclusivamente del ELE acoge contenidos propios de su enseñanza... Demasiado poco para las dimensiones internacionales del ELE, y en cualquier caso un conjunto que transmite una percepción convencional de estos recursos en la red, ya que el usuario prefiere imprimir los documentos para evitar la enojosa lectura en la pantalla, un problema aún no resuelto satisfactoriamente: quizá el concurso de diseñadores gráficos y diseñadores de páginas web pueda aportar ideas de cómo conseguir "legibilidad" en la pantalla para textos de dimensiones extensas y contenidos densos.



Si la autoformación ofrece los recursos mencionados, la formación es aún asignatura pendiente. La mayor parte de la oferta en la red es comercial, y su arquitectura (diversos campus virtuales definidos en mayor o medida por el fabricante) responde nuevamente a la de simple contenedores de materiales (comúnmente los textos de las asignaturas), más alguna herramienta accesoria, tipo foros, chats, cuestionarios cerrados o similares.

Los recursos de libre acceso, como los mencionados arriba, orientados al perfeccionamiento metodológico (y lingüístico) no son siempre adecuados para el perfil de muchos docentes del ELE en nuestro mundo actual. Coexisten profesores y profesoras con diversa competencia de la lengua, docentes con una formación inicial muy diferente, y con ubicaciones (en relación con las políticas educativas locales), contenidos curriculares y grupos meta dispares... Sería francamente deseable que las instituciones educativas implicadas en la enseñanza del ELE emprendieran políticas sistemáticas de difusión y de utilización de esos recursos de libre acceso que ofrece la internet para la formación de los profesionales del ELE (desarrollos para, por ejemplo, seminarios presenciales). En la actualidad, esos contenidos, insuficientes pero valiosos, están infrautilizados en términos de formación.

Los foros para profesores pueden paliar en algún modo esta necesidad de formación. A pesar de ser una estructura "jurásica" en la internet, los foros siguen funcionando adecuadamente, en especial por su inmediatez y también porque representan para muchos suscriptores una implicación pasiva: la simple recepción en el correo electrónico entrante nacido de la buena voluntad de los suscriptores más activos, dispuestos a responder de forma altruista mensajes de terceras personas. Aunque sin estadísticas sobre el particular, tales foros constituyen, en términos numéricos, el entorno más participativo de la internet, por encima de las estructuras más modernas nacidas de la Web 2.0. Este hecho puede inducir a la reflexión acerca de los modos de participación, reales y efectivos, de los docentes en la internet, al menos los de la generación presente, la que aquí nos ocupa.

El Foro Didáctico del Centro Virtual Cervantes, últimamente receptor de muchas consultas de apendientes, y Formespa, éste estrictamente para profesorado, representan un rico intercambio internacional, y –muy importante en mi opinión- una centralización de contenidos (frente a la dispersión actual de la red) de suma utilidad para la localización de los mismos: tanto el CVC como Formespa cuentan con archivos –y sus correspondientes buscadores- que albergan miles de mensajes. Los foros locales, habitualmente de orden geográfico, completan ese panorama de formación indirecta, que cubre un espectro amplio de profesores: Formespa, ELEBrasil, ProELE, Elenza, Platypus, Medele y alguna otra lista acogen a más de 3.500 miembros, todos ellos docentes que, a diferencia de lo que sucede con el CVC, han dado el paso previo, activo, de suscribirse a la lista correspondiente.

Sería por supuesto deseable un proceso de ordenación, discriminación y catalogación de esos miles de mensajes (también lo sería una investigación acerca de las actitudes, creencias, percepciones y un largo etcétera del profesorado participante a partir de los mensajes / respuestas remitidos a esos foros). Posiblemente un *wiki* podría ser el receptáculo, flexible y participativo, ideal para reconducir los contenidos de algunos foros, pero lo que es cierto es que las escasas iniciativas de poner en marcha *wikis* relacionados con el ELE no han prosperado. No hay aquí juicios de opinión, sino una simple constatación. De nuevo la pasividad de la recepción del correo –frente a la navegación en un web / *wiki* concreto- y la inmediatez parecen imponerse.

Por lo demás, y sin dudar del interés teórico y social del concepto de *wiki*, no podemos concluir que todo sean maravillas. Aquí va un ejemplo, puramente anecdótico, pero significativo:



Se trata de una entrada sobre el rey Boabdil recogida de la versión española de la *Wikipedia*, que fue usada -tengo constancia de ello- por al menos toda una clase de estudiantes. En ella se lee que *Abu la Cochina fue el último rey de Granada con el nombre de chupapollas segunda, que fue apresado por los reyes maricas y que exilia en las coñojarras*, entre otros muchos desprósitos y frases soeces.

La entrada fue enmendada a los pocos días (si bien se podría recuperar el texto original en el historial de edición), pero sirvió para atestiguar los riesgos de un proyecto compartido de estas características y la falta de madurez lectora de unos estudiantes, adolescentes en aquel caso.

2.2. Navegación por páginas específicas: páginas de docentes

La democratización de la internet -incluida la popularización del Web 2.0- ha dado pie a la proliferación de espacios personales, en los que cualquier persona puede alojar sus propios contenidos (textos, fotografías, videos, etc.): desde quiceañeros/as volcados en *My Space* hasta jubilados y empresas unipersonales se han hecho con un hueco en la internet, en gran parte en forma de blogs o cuadernos de bitácora.

La irrupción de tal aluvión de páginas personales -con un interés también estrictamente personal en la mayoría de los casos- es seguramente legítima, pero, con su saturación, acarrea algunos problemas para determinados usos de la internet, que se habían mostrado especialmente útiles hasta ahora. Además de la obvia dispersión, uno de los problemas más relevantes es que los resultados ofrecidos por los buscadores remiten sin cesar a esos blogs, rigurosamente sindicados, retroalimentando constantemente a buscadores como Google. La potencia de los buscadores actuales ha devenido un arma de doble filo si esa búsqueda global nos conduce a las fotos de las vacaciones de Miguelín en el río Duero, sobre todo si no son éstos los resultados perseguidos. En efecto, basta con teclear una búsqueda cualquiera para comprobar que buena parte de los resultados se asocian con términos contenidos en blogs, que no necesariamente pueden refrendar unos contenidos científicos y validados, si éstos eran los propósitos de nuestra búsqueda.

Algunos profesores de ELE no se han sustraído a esa fiebre de crear blogs, que con frecuencia son presentados como una poderosa herramienta didáctica. Sin poner en duda la afirmación, habría que, por una parte, esbozar los fundamentos para justificarla y, por otra, examinar si los cuadernos de bitácora existentes cumplen esa expectativa. A falta de investigaciones sobre este particular, nuevamente la observación de los efectivamente publicados ha de ser la fuente que nos permita establecer algunas conclusiones.

Existe un par de intentos de inventario en los sitios web de Formespa y de Todo ELE, en este último con algunas propuestas de clasificación. A partir de esos inventarios podemos configurar las siguientes categorías:

- a) blogs de profesores para sus respectivas aulas, a modo de diario de clases o simplemente tablón de avisos
- b) blogs de reflexiones docentes –en un sentido amplio- no dirigidas a aprendientes
- c) blogs con propuestas docentes -en un sentido amplio también-, entre las que sobresalen los audios en formato *podcast*
- d) blogs misceláneos (experiencias vitales y profesionales en un país extranjero, por ejemplo), que no entraremos a considerar aquí, por su irrelevancia para lo didáctico, por lo demás declarada, esto es, sin otras pretensiones que las anunciadas

El uso previsto en a) no es el más común según los inventarios consultados, pero posiblemente es más que sensato como concepto si el grupo meta reúne las características pertinentes (conocimientos informáticos, equipos adecuados, etc.) y si en el aula se ha promocionado un clima de cooperación y de tolerancia al error (público, extremadamente público, en este caso), si los contenidos del blog parten de -y retornan a- la clase en los modos pactados y si el diseño de entradas por parte del administrador comporta capacidad de acción para los aprendientes, más allá de una transferencia unidireccional de información. Con tales premisas el número de blogs de este grupo parece reducirse, a pesar de que son éstos datos inferidos del redactado de las entradas. Lo que sí es constatable es que el modelo no parece funcionar en la práctica totalidad de los casos, un dato que es medible con el control del número de comentarios publicados, muy bajo en los blogs observados, y que puedo ratificar con mi experiencia en el blog creado para mis estudiantes de nivel intermedio-avanzado, con un perfil bien conocido. En síntesis, y al margen de ciertas individualidades, la experiencia no parece haber funcionado hasta la fecha: se trata de una herramienta potencial, pero no real.

b) Otro posible grupo de blogs lo constituyen los creados por docentes para suscitar algún tipo de reflexión. Los contenidos aquí son extremadamente dispersos, pero son frecuentes los que se centran en el uso de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación en general, transportados con resultados irregulares a la enseñanza del ELE. Además de escritos sobre esos temas (con predominio de los informáticos sobre los didácticos), es frecuente la incorporación de determinados accesorios informáticos (y enlaces a los desarrolladores de los mismos) que muchas veces no tienen más justificación que la “espectacularidad” formal. Por ejemplo, la inclusión de visualizadores de presentaciones PowerPoint en línea tiene como resultado un blog o un web más vistoso; no obstante el tamaño de la presentación –pequeño- acostumbra a ser un castigo para las dioptrías de cualquiera y regocijo para todas las compañías telefónicas puesto que el blog o el web tiene una carga mucho más lenta, y es un proceso que se debe repetir cada vez que se visita la página. Es sin duda más operativo y rentable en términos didácticos permitir la descarga de la presentación al disco duro para que pueda estar disponible en todo momento sin conexión a internet. Y más saludable para la vista. Lo mismo podría decirse de las capturas en miniatura de los enlaces de destino, las opciones de grabación de audio o vídeo, etc.

Por otra parte, la revisión general (sin datos estadísticos en este estudio) de un buen número de estos blogs permite atestiguar que son comunes las entradas reproducidas de otros blogs, esto es, sin aportación de nueva información. Asimismo es constatable que una parte significativa de la información procede de otras fuentes, si bien es reproducida sin citarlas.

El escenario dibuja pues un panorama de información sumamente disperso y medianamente repetitivo. Afortunadamente, alguna brillante iniciativa, como el Metablog de

Todo ELE, que recoge las novedades de los blogs de ELE recopilados, puede dar cuenta de lo publicado, sin que el usuario / docente interesado deba iniciar un largo peregrinaje para detectar posibles novedades relevantes. Un peregrinaje que se puede volver poco menos que imposible con la proliferación de estos cuadernos de bitácora: desde hace años los cursos de formación de profesorado referidos a didáctica y nuevas tecnologías se limitan obstinadamente a los aspectos técnicos en detrimento de los didácticos: el resultado, la creación de una página web o un blog, sin apenas contenidos, que no responde a ningún proyecto didáctico establecido. Los cadáveres de blogs abandonados se amontonan en la red; a pesar de su carácter reciente constituyen ya uno de los grandes lastres de la internet. Así lo muestra, de forma plástica la siguiente ilustración extraída del artículo *If The World Wide Web Were A City...* (http://www.irony.com/article_worldwideweb.html).



Por otra parte, la interacción –el intercambio de comentarios / mensajes- a que acostumbran a dar lugar estos blogs de docentes de ELE es la de otros *bloggers*, otros administradores de cuadernos de bitácora, con intercambios de agradecimientos y comentarios similares.

Nada que objetar a todo ello, al contrario, incluso suponen cierto aire fresco, desenfadado, y estimulan la curiosidad y la camaradería entre docentes. No obstante, queda por determinar cuál es su papel, en el modo formulado hasta ahora, en la didáctica del ELE.

Existen, no obstante, algunas excepciones sumamente valiosas. Por una parte, las que se deben a la riqueza y el rigor de los contenidos, como el blog de La Janda, volcado en la tecnología pero con el punto de mira puesto en la docencia: observaciones que denotan una investigación subyacente, discutibles o no; también aquellos blogs que han asumido un papel de servicio público, difundiendo propuestas, conclusiones de cursos, propiciando debates, etc. (es el caso, por ejemplo, de *Marcando el Marco*, del profesor Slagter, desgraciadamente sin la respuesta esperada; o de *METECO* y *Destranjis*, entre otros). Por otra parte, son significativos aquellos blogs que han logrado suscitar un número importante de reacciones y comentarios, de debate en definitiva, que los acerca a los foros o listas de distribución (aunque aquí en una plataforma más atractiva): es el caso del blog de *Encuentro Práctico*.

c) Vinculados con el grupo anterior, la red dispone de ciertos blogs que apuntan a la inclusión de propuestas para el aula. La realidad no es tal en la mayoría de los casos, o, cuando lo es, resulta dudosa. En efecto, una serie de blogs proponen enlaces en la red para proponer alguna sugerencia de explotación (comúnmente sin descripción de objetivos,

preactividades, tareas facilitadoras, exponentes...; carentes, en definitiva, de elementos de programación); en otros, se trata de enlaces con vídeos de YouTube –un repositorio audiovisual que ha conmocionado a todos los internautas-, pero, de nuevo, no hay sugerencias de explotación (o ésta se limita a completar huecos en el audio del vídeo) ni tampoco justificación clara del porqué de la selección.

El segundo segmento de blogs asociados con algún tipo de propuesta se organiza en torno a los *podcast* o, en menor medida, los *videocast* dirigidos a estudiantes (no me refiero a los creados por estudiantes). En la práctica totalidad de los casos estos audios inciden sobre el problema mencionado de la lentitud de carga de la página (de nuevo es preferible facilitar la descarga para usar esos documentos sin conexión a internet o incluso para transferirlos a un cedé de audio que pueda ser apto para un reproductor común). Asimismo no presentan explotaciones didácticas de ningún tipo, de modo que los aprendientes no pueden desarrollar una tarea de aprendizaje sin una mediación docente. Con todo, el problema más grave en mi opinión es la falta de criterio en el momento de elaboración de muchos de estos audios, que parecen responder únicamente a cierta vocación radiofónica de sus autores y autoras. En unos momentos en los que la tecnología nos permite capturar –en muchos casos de forma legal- audios auténticos de programas de radio, mensajes publicitarios, etc., y además segmentarlos y alterarlos en el modo deseado, hay que encontrar razones muy específicas para crear audios nuevos. No me ha sido posible encontrar justificaciones didácticas que legitimen tal decisión, ni tampoco, como apuntaba, explotaciones que la validen. Al contrario, los contenidos de muchos *podcast* reflejan una amalgama compleja de exponentes lingüísticos –e incluso deslices culturales- sobre la cual sería difícil generar actividades de aprendizaje. Entiendo que la realización de un audio nuevo es un proyecto didáctico sumamente complejo, que exige gran planificación para que el *input* presentado sea útil a unos determinados objetivos de unos aprendientes también concretos. El panorama es similar para los *videocast* disponibles en la red: un blog dedicado a modismos españoles es seguramente el más constante en este soporte visual; sin embargo, muchos de sus contenidos se hubieran podido resolver más fácil y cómodamente en unas pocas líneas de texto.

2.3. Navegación por páginas específicas: recursos para el aula

La internet como repositorio de materiales didácticos elaborados por otros docentes es posiblemente uno de los usos más valorados. Representa, en la mayoría de los casos, un uso “tradicional” de la red en tanto que en la mayoría de los casos el proceso concluye con la impresión de unas hojas de trabajo preparadas para el aula, a veces complementadas con indicaciones didácticas.

Ciertamente es un uso convencional, pero a mi juicio muy valioso. En primer lugar, y sobre todo, porque se trata de un proceso sencillo gracias al cual muchos docentes poco o nada familiarizados con el uso de la red han tenido acceso a materiales y planes de clase para sus aulas. Como es obvio, la colección de estos recursos en la red es desigual: conviven actividades sensatas con otras que no lo son tanto, pero se puede afirmar que existen algunos sitios que ofrecen un compendio interesante no solo en lo que se refiere a contenidos sino también en lo relativo a metodología: determinación de objetivos, secuenciación, integración de destrezas, propuestas de organización del grupo, etc. La revista *Materiales*, de la Consejería de Educación del MEC en Estados Unidos, algunas de las secciones del Centro Virtual Cervantes, Elenet, Formespa, Marco ELE y algunos otros webs con menor frecuencia de renovación albergan un repertorio amplio y honrado de propuestas. Muchas de ellas han servido para completar una clase o para ahorrar algo de trabajo al profesor, pero sobre todo para reflexionar acerca de la propia enseñanza, para que algunos de esos docentes detectaran otras formas de desarrollar actividades y otros modos de abordar el trabajo de la lengua y la cultura, en especial los más aislados de los entornos hispanohablantes, los más

alejados de planes de formación locales... Esas actividades, modestas en términos tecnológicos, han podido reportar un importante proceso de renovación pedagógica – imposible de cuantificar- que ha tenido la internet como medio.

El objetivo inmediato sería propiciar el crecimiento de esos bancos de materiales, su catalogación, la localización y –mucho más difícil- su validación. De nuevo Todo ELE es el web que mayor esfuerzo ha realizado en este sentido.

3. Navegación por páginas específicas: recursos para aprendientes

El panorama de los usos de la internet en la enseñanza del ELE se completa con la navegación por páginas destinadas a aprendientes, tanto de contextos reglados como de situaciones de autoaprendizaje.

Una parte importante de esos sitios escapa de cualquier análisis porque su acceso está restringido, es el caso del Aula Virtual de Español, desarrollada por el Instituto Cervantes. En general, se trata de compendios variados (ejercicios gramaticales, lecturas y similares, articulados en pizarras electrónicas o minicampus, o simplemente como páginas html) asociados a Universidades con estudios de español. Por lo general suelen ser los docentes del Departamento los encargados de la confección de esas páginas, esto es, a priori personal no especializado / no profesional (en asuntos informáticos).

Estos sitios web se reparten en dos grandes categorías asociadas con la autoría.

a) Sitios web “individuales”, que se caracterizan por:

- Una autoría que corresponde a un docente con conocimientos no profesionales de informática, que no obstante puede, en algunos casos, ofrecer resultados más que meritorios

- Repertorios de actividades centrados sobre todo en la competencia gramatical, principalmente para niveles inicial e intermedio, que acostumbran a tomar como unidad de trabajo la frase

- Repertorios de actividades referidos a vocabulario, principalmente para nivel inicial y con frecuencia descontextualizado, apoyado en imágenes

- Repertorios de actividades de baja capacidad de interacción usuario-máquina, limitados a respuestas de selección múltiple en menús desplegables o similares, *drag and drop*, etc., habitualmente programados con Java, medianamente agresivo para algunos ordenadores o sistemas.

Multimedia and Internet-based computer-mediated learning can become so obsessed with the richness of the information sources they provide that they can often obscure a shallow treatment of the language, and a pedagogically passive set of activities –click here, click there, listen, read, click. [Carrier, 1996]

- Repertorios, en otros casos, que se decantan por el empleo de webquests, de coherencia irregular, y en que cualquier caso entrañan los riesgos ya mencionados para la navegación autónoma

- Uso de software no especializado o aplicaciones accesorias, con frecuencia gratuitas

Como es natural, esta caracterización no contempla la totalidad de los casos, pero sí traza los perfiles básicos para muchos de ellos. El panorama en conjunto no es como para tirar cohetes, pues se trata de actividades de corte muy tradicional, incapaces de acoger las destrezas productivas y sin apenas retroalimentación significativa para el aprendiente (su único rasgo valioso es la inmediatez en términos de corrección o incorrección de la opción marcada). Este tipo de actividades, que en muchos casos podrían haber sido presentadas en formato papel –y con ventajas-, responden, desde la reflexión del análisis de materiales, a una concepción sumamente obsoleta; sin embargo, con la pátina del medio en que se presentan – la internet- son catalogadas como renovadoras. Así lo atestiguaba Slagter

Cuando se habla de los nuevos medios, es fácil caer en la trampa de las grandes promesas mesiánicas. Los nuevos medios no aportan nada si sólo se destinan a ser soporte nuevo de viejas tareas. [Slagter, 1998b]

y lo confirma Beatty:

To a surprising degree, CALL seems uninfluenced by development in applied linguistics, linguistic methodology, etc. Many CALL exercise types have changed little since the early 1960s. Conferences on CALL frequently papers of the type 'Me and my programs', which would not be accepted at other conferences. The essential conservatism and unimaginativeness of many of the programs is depressing. [Fox, citado por Beatty, 2003: 2]

Tales propuestas son, desde luego, una muestra valiosa del esfuerzo individual de algunos docentes por proponer otros modos de comunicación, aunque debemos concluir que ese esfuerzo atañe más a lo tecnológico que a lo didáctico. La gran inversión personal no parece ser rentable en relación con los resultados didácticos obtenidos... Los electrodomésticos –el ordenador lo es hoy en día- deben ayudarnos a que nuestra vida sea más fácil: así lo hacen los aspiradores, los microondas o los lavavajillas. No es el caso, en cambio, para estas actividades en línea, ni de su diseño como concepto –que exige gran dedicación- y ni como producto de aprendizaje.

b) Sitios web institucionales, que se caracterizan por:

- Una autoría en la que han intervenido especialistas en informática.
- El empleo de programas de autor (comerciales o desarrollados por la propia institución).
- Repertorios de actividades similares a los señalados para el apartado anterior, aunque con mayor inversión en calidad visual y funcional, y con incremento de la interactividad y riqueza de inputs (auditivos y audiovisuales)
- Contenidos asociados directa o directamente a determinadas ordenaciones curriculares en las que la institución interviene de algún modo, y que da lugar, en ciertos casos, a que las propuestas establecidas se articulen como complementarias a otras

Excepcionalmente, dentro de este grupo, existe un puñado de sitios web que logran sobrepasar esa concepción mecánica de las actividades más comunes para el ELE presentes en la internet y brindar una percepción de mayor interacción y riqueza multimedia. Se trata de webs complejos, desarrollados con alta tecnología, comúnmente productos de *Adobe Macromedia* (los programas *Flash*, y sobre todo, *Director*), que exigen una gran preparación por parte del programador y que son prácticamente “ciencias ocultas” para el resto de los mortales, entre los que, por supuesto, me incluyo.

Así sucede, por ejemplo, con muchos de los recursos en línea para el aprendizaje del español presentes en el web de la BBC, si bien muchos de ellos resultan un tanto fragmentarios, o, sobre todo, con los desarrollados por el Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique de Montreal: *1000 imágenes en la punta de la lengua* o, singularmente, *Viaje al pasado: los aztecas* [Yagüe, 2004]. Se trata de proyectos, según las conversaciones que mantuve con una de las autoras, nacidos de la cooperación entre didactas e ingenieros informáticos. Con todo, la complejidad de los mismos (en especial el *Viaje al pasado*) hacía y hace prácticamente imposible la navegación, incluso con conexiones a internet de banda ancha, de modo que las autoras optaron por dar salida al mismo en soporte cederrón, lo que de algún modo vuelve a ratificar que la internet es, todavía hoy, un soporte que presenta demasiados problemas incluso en los casos en los que los contenidos se muestran didácticamente impecables.

A modo de conclusión, o un deseable continuará

Este repaso, aquí muy sumario, se funda en muchas horas de navegación por la internet, anotaciones y comparaciones. El lector podrá sin duda proponer excepciones y matices a lo que se ha dicho, pero posiblemente podrá coincidir en los dos aspectos básicos que se han querido sustentar ahora: el primero, que la internet puede tener un potencial didáctico relevante para la enseñanza del ELE; el segundo, que en la actualidad, no parece que existan (demasiadas) muestras reales (significativas) de ese potencial didáctico a pesar de que se insista machaconamente en ello.

Isn't the Internet just a recycling of old material in a new format? It is important that language lessons have a linguistic objective, and it is clear that most Internet sources, and most Internet activities do not have a discrete-point linguistic objective. Despite the excitement at the information revolution, there is not evidence that the mere locating and gathering of information from the Internet improves language competence. There has to be a linguistic purpose behind the surfing. [Carrier, 1997: 281]

Con todo ello, podemos apuntar una serie de sugerencias fundadas en el sentido común:

- Acotar el uso de la internet a aquellos entornos donde es técnicamente posible y rentable (en este sentido, algunas de las prestaciones de la internet podrían tener un mayor rendimiento en zonas aisladas o subdesarrolladas que no el mundo industrializado, donde el acceso a otros recursos resulta más sencillo) y descartar aquellas inversiones en que otros soportes –incluido el papel– pueden desarrollar el mismo cometido didáctico con garantías
- Consolidar el papel de la internet como simple medio, al menos por el momento y mientras que los desarrollos tecnológicos y su difusión no indiquen lo contrario, y procurar modos de navegación simples que faciliten el trabajo en redes locales sin conexión
- Acometer un sistema de evaluación –crítico y objetivo– de los contenidos esencialmente dedicados al ELE presentes en la internet del que extraer conclusiones orientadas a confeccionar criterios de elaboración de esos contenidos
- Asumir la necesidad de la intervención de especialistas profesionales en informática, capaces de extraer rendimiento a los programas más ricos en interacción, siempre en diálogo con los docentes y sus requerimientos

- Emplazar un espacio natural de aprendizaje para el trabajo con la internet, preferentemente el aula o los centros de autoaprendizaje, con las consiguientes reformulaciones de las características de ambos espacios (dotaciones y redes de intranet)

- Establecer, en relación con lo anterior, entornos de cooperación entre iguales durante el trabajo en internet

Early experiments show that students are motivated to spend longer reading from Internet sources, will listen to long audio passages from multimedia or Internet sources, and will therefore benefit, as with other media input, from exposure to the authentic language they encounter. Students working together in groups on e-mail or web activities, will also be developing project and research skills as they locate and sift information. They will develop co-operative skills. [Carrier, 1997: 282]

- Adecuar las consideraciones que aporta el análisis de materiales didácticos a las características de la red y desarrollar actividades constructivistas de aprendizaje, con inputs variados y ricos, susceptibles de manipulación y negociación

The Internet cannot teach students to speak English, but as a resource in the hands of a skilled teacher it can provide a wealth of authentic materials, with which the skilled teacher can build motivating and productive activities. [Carrier, 1997: 281-282]

- Aceptar, en relación con lo anterior, las limitaciones del medio (es especial las referidas a las destrezas productivas) y, en el otro extremo, incidir en sus bondades (la inmediatez de la retroalimentación, la riqueza del input multimedia, la ejercitación en actividades mecánicas de “bajo contenido comunicativo”, etc.)

- Impulsar el desarrollo de bancos de materiales didácticos y suscitar debates acerca de la validez de los mismos en el aula, e incrementar los recursos –y sus oportunos desarrollos– para la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

(Todos los enlaces indicados estaban activos en marzo de 2007)

- Bartolomé, Paz [2004]: “Nuevas tecnologías y educación: Internet en el aula de ELE”, en *Biblioteca Virtual redELE*, número 2, segundo semestre.
<http://www.mec.es/redele/biblioteca/bartolome.shtml>
- Beatty, Ken [2002]: “Describing and Enhancing Collaboration at the Computer”, en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 28 (2), Spring.
<http://www.cjlt.ca/content/vol28.2/beatty.html>
- Beatty, Ken [2003]: *Teaching and Researching. Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education Limited. Edimburgo.
- Carrier, Michael [1997]: “ELT online: the rise of the Internet”, en *ELT Journal*, volumen 51/3, julio, Oxford University Press; páginas 279-309.
- Chapelle, Carol [2001]: *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, Rod [2005]: *Instructed Second Language Acquisition. A literature review. Report to the Ministry of Education*. Research Division, Ministry of Education. Wellington.
- Hubbard, Philip y Bradin Siskin, Claire [2004]: “Another look at tutorial CALL”, en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge University Press; páginas 448-461.
- Long, Michael [2005]: “Adquisición de segundas lenguas (ASL) y nuevas tecnologías”, en *Biblioteca Virtual redELE*, número número especial, mayo.

-
- <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape.shtml>
Slagter, Peter Jan [1998a]: “Modelos de adquisición y modelos de ELAO. ¿Café para todos?”, en Scaramuzza Vidoni M. (ed.): *Didattica della lingua spagnola. Ricerche 2*, Istituto di Lingue e letterature iberiche e iberoamericane, Università degli Studi, Milano & Librerie CUEM, Milán; páginas 1-31.
- <http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates/cafe.html>
Slagter, Peter Jan [1998b]: “¿Interactuar y negociar el significado con un PC?”, en *Actas del Tercer Congreso de Lingüística Aplicada*, Salamanca; marzo.
- <http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates/salamanca.html>
Yagüe, Agustín [2004a]: “El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0, marzo.
- <http://www.mec.es/redele/revista/yague.shtml>
Yagüe, Agustín [2004b]: “ELE y ELAO. *Hablando por los codos*: enseñar gestos en la clase de español”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 1, junio.
- <http://www.mec.es/redele/revista1>

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro

Francisco José Herrera Jiménez
La Janda International House
francisco@lajanda.org

PALABRAS CLAVE. Español lengua extranjera, adquisición de segundas lenguas, software educativo, web educativa, tecnología educativa.

RESUMEN. En este trabajo intentaremos demostrar la convergencia de objetivos entre la didáctica de segundas lenguas y las herramientas de la nueva web colaborativa. Trataremos igualmente la forma en que podemos llevar los blogs, los wikis y el podcasting al aula de manera eficaz.

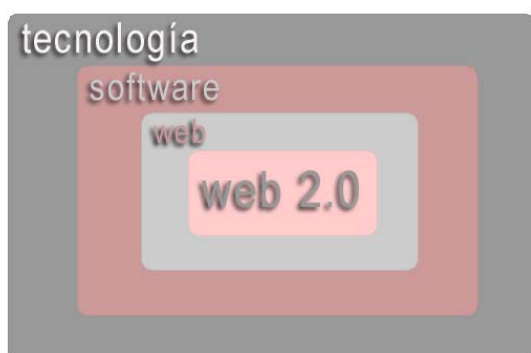
KEYWORDS. Spanish as a Foreign Language, Second Language Acquisition, Educational Software, Educational Web, Educational Technology.

ABSTRACT. In this paper we will try to demonstrate the convergence of the objectives of second language teaching and the tools of the new collaborative web. We will also consider the way in which we can use blogs, wikis and podcasting in the classroom in the most effective manner.

Sopa de letras tecnológica

Como el título indica de forma expresa, la intención de este artículo es acotar el campo de acción de la nueva web colaborativa dentro de la didáctica, y aún más exactamente en el apartado de la enseñanza de segundas lenguas. Para empezar intentaremos concretar en qué consiste la web 2.0, cuáles son las aplicaciones tecnológicas de este tipo que más nos interesan y, a partir de aquí, ver si existen puntos de contacto con los parámetros pedagógicos que llevamos a nuestras aulas.

Hay que observar, antes que nada, que cierta maraña de términos, siglas y tendencias constituye la primera barrera con la que tropieza el enseñante a la hora de buscar nuevas herramientas tecnológicas que le faciliten su trabajo. La etiqueta *nuevas tecnologías*, junto a sus variados acrónimos (TIC, NTIC, TICs, ITC...), es probablemente la propuesta de significado más difuso, así como la menos comprometida. Es evidente que hablar de nuevas tecnologías no resulta muy útil, porque el término se ha quedado hueco, absolutamente vacío de significado, tanto desde el punto de vista técnico como desde la posición del pedagogo.



Para empezar deberíamos aclarar si estamos hablando de hardware (ordenador, pizarra digital, proyector, tablet PC, iPod, smartphone) o de software informático (programas, aplicaciones web, sistemas operativos). Y en segundo lugar es importante recordar que existe una tecnología creada *ex profeso* para nuestros intereses educativos (programas del tipo Hot Potatoes o JClic), aunque la mayoría de las aplicaciones que conocemos nacieron fuera de la comunidad educativa y sólo más tarde han sido adaptadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. También hay que tener en cuenta que, como hace años McLuhan predijo, buena parte de la enseñanza contemporánea se hace fuera del espacio educativo delimitado como tal y, como apostilla Javier Echeverría, *en lugar de un aula sin muros, conviene hablar de una segunda aula distal, diseminada geográficamente, pero interconectada por la tecnología* (Echeverría, 1999: 275). Es en este espacio en el que se desarrolla la nueva red educativa.

Al observar el cuadro adjunto, podemos ver que la web 2.0 se encuentra en el centro de la tecnología aplicada a la enseñanza y además remarcada con un tipo de letra más grande que el resto. De esta forma pretendemos reivindicar la web colaborativa como el motor de las prácticas educativas digitales, independientemente del sistema de enseñanza que utilicemos (presencial, elearning o blended learning), porque es necesario entender que esta nueva dimensión didáctica nos ofrece herramientas tan potentes como flexibles para nuestro trabajo como enseñantes.

Para explicar, en primera instancia, qué es la web 2.0 recurriremos a un ejemplo práctico, que al mismo tiempo es una experiencia personal. La propuesta de escribir el trabajo que el lector tiene en sus manos (o en su pantalla), produjo de manera instintiva un movimiento de rechazo: escribir un artículo, incluso para una publicación electrónica, va totalmente en contra de lo que significa la web 2.0. Esta argumentación se basa en una serie de parámetros que opone redacción académica, como la hemos conocido hasta ahora, y contenidos de la nueva web. En primer lugar, el formato del artículo no permite la retroalimentación casi inmediata de los comentarios de los lectores, como pasa en los blogs o en los sistemas Digg de publicación, que más tarde comentaremos. Es verdad que se puede dar la dirección de email del autor, de forma que todo aquel que esté interesado tenga la oportunidad de contradecir, argumentar o replantear lo escrito, pero, a no ser que los editores lo decidan así, estas anotaciones no aparecerán en el mismo *corpus* que el texto central. De una manera evidente, el artículo funciona como un eje vertical desde el que el gran experto dominador del tema habla a la masa del público lector. De todo esto se desprende el hecho evidente de que la escritura académica siempre acaba levantando tarimas y, por lo tanto, difícilmente crea comunidad para compartir y debatir conocimientos. Aunque pueda parecer paradójico, en la escritura académica algunos echamos de menos la realidad del mundo virtual. De este análisis se desprende que la web 2.0 promueve una forma de conocimiento basado en la red, la horizontalidad y la retroalimentación. De qué manera consigue estos objetivos lo veremos en el punto siguiente.

Web 2.0: la red y la gente

En general se acepta que el término web 2.0 apareció por primera vez en una sesión de *brainstorming* de la empresa O'Reilly Media, una compañía norteamericana que se dedica a la publicación de libros y páginas web sobre tecnología, en la que estaban presentes entre otros Tim O'Reilly y Dale Dougherty. En esta reunión de trabajo los asistentes fueron desarrollando la idea de que las nuevas aplicaciones web que estaban apareciendo apuntaban a objetivos muy similares. Entre estos fines estaban principalmente crecer a partir de una red social y sacar el máximo partido del esfuerzo colectivo. Nació así al mundo el concepto de red colaborativa. En contraposición con la verdadera creación de la web tal y como la conocemos ahora, es decir, el sistema de la world wide web diseñado por otro Tim, esta vez Berners-Lee, lo que hicieron los de O'Reilly Media sólo fue darle un nombre a una

tendencia que ya llevaba tiempo apuntando en el horizonte. Para darle más empaque al concepto de marras crearon la *Web 2.0 Conference*, que desde 2004 se celebra anualmente. Las críticas al concepto 2.0 han sido muchas, empezando por las que lanzó el propio Berners-Lee, pero la idea ha ganado adeptos y actualmente se encuentra afianzada tanto en los medios tecnológicos especializados como en los de comunicación de masas.

¿Cuáles son las características comunes de las aplicaciones web 2.0? La primera, que ya hemos apuntado con anterioridad, es su marcado carácter colaborativo. Sin el trabajo en equipo de autores y lectores no hay red social que valga. Veamos algunos ejemplos: un blog sin comentarios no es más que un texto plano, un wiki mantenido por una sola persona es un esfuerzo inútil. De esta manera, lo que realmente hay que destacar de la nueva web es su vocación de ser una plataforma de lecto/escritura. En la web 1.0 existía un solo autor, que generalmente recibía el título nobiliario digital de webmaster, y que era el que decidía qué contenidos se debían leer y en qué orden. En la web colaborativa la figura del autor queda relegada a la forma a veces desvaída del editor, que mantiene una línea, pero que no impone una dirección única en los contenidos. Podemos decir que en esta nueva etapa las relaciones entre autores y lectores se van haciendo más estrechas para crear comunidades de intereses que se organizan de forma horizontal. El creador de contenidos web pierde su posición jerárquica para convertirse en un participante más de la vida social digital (Freedman, 2006).

De todo lo anterior se podría deducir que la red 2.0 borra las fronteras entre el trabajo profesional y la creación *amateur*. En cierto modo es así, pero en la nueva web no todo tiene el mismo valor, en realidad existe una meritocracia que se rige por sus propias leyes. Como es lógico, el conocimiento profundo de la materia tratada es un valor fundamental para crear contenidos, pero también lo es la capacidad para transmitirlo y convertirlo en moneda de circulación social. Es decir, aquel autor que no sólo sepa de lo que está escribiendo, sino que además sea capaz de crear una comunidad a su alrededor y de repartir juego entre sus lecto/escritores será el que encabece la iniciativa. Es lo que se llama un superusuario de la web. Y estos individuos ya empiezan a tener un poder que en ocasiones se puede comparar con el de ciertas figuras mediáticas, sobre todo, como es lógico, en los Estados Unidos. Es por eso que los blogs se están utilizando desde hace tiempo para aprovechar su efecto red y lanzar campañas de opinión o de imagen.

Con la idea de encauzar y facilitar la creación de contenidos, que son los que, al fin y al cabo, conforman el corazón de la nueva web, contamos con dos poderosas herramientas. Por un lado está el sistema de etiquetado social (*social tagging*) o señalización colaborativa (*collaborative bookmarking*), gracias al cual es la iniciativa democrática de los usuarios la que va marcando y compartiendo el valor y significado de los datos. Este principio, que nació con el sistema del.icio.us de etiquetado, se encuentra también en cierto modo en la filosofía colaborativa de Wikipedia, por poner un ejemplo bastante conocido. La otra característica de la web 2.0 que facilita enormemente la creación de nuevas aportaciones es la separación entre la forma y el contenido. No es necesario en absoluto tener grandes conocimientos de lenguajes de programación para la red como html, php o javascript a la hora de subir contenidos a la web. Basta con darse de alta en alguno de los sistemas de gestión de contenido (CMS en sus siglas en inglés) y empezar a crear y compartir todo lo que consideremos necesario y en el formato que nos parezca más oportuno (texto, foto, audio y vídeo), dependiendo, claro está, de la plataforma y el sistema que hayamos elegido.

Por otro lado, la web colaborativa, al contrario de los medios de masas, no busca al gran público, aunque lógicamente no lo rechaza cuando se cruza en su camino. En realidad, la red 2.0 trabaja con lo que se ha dado en llamar nanoaudiencias, micropúblicos muy especializados, pero que demuestran un gran interés en el tema a tratar y que sobre todo son críticos, muy participativos y altamente exigentes. El autor 2.0 trabaja con nichos de interés muy concretos y nunca se siente solo, con todas las ventajas y los inconvenientes que esta

hipersocialización supone. Si alguien es reacio a aceptar críticas o formas de opinión ajenas, la web social no es su lugar de trabajo.

Aunque se ha discutido hasta la saciedad sobre el carácter de moda o tendencia pasajera de la nueva web, lo que está claro es que detrás de la etiqueta, que probablemente no tardará mucho en quedarse obsoleta, si es que no lo ha hecho ya, hay una serie de conceptos que hay que tener en cuenta para entender en qué dirección se mueve el mundo digital en estos momentos. Estas ideas sustentadoras de la red social forman el subsuelo en el que germinan tanto las aplicaciones colaborativas como las identidades digitales de los usuarios (Peña, 2006). Recientemente Paul Anderson ha editado en JISC (Joint Information Systems Committee, una plataforma británica de apoyo a la investigación y la innovación educativa) un completo y bien fundamentado artículo en el que el investigador da debida cuenta de todas estas ideas 2.0 (Anderson, 2006).

Los presupuestos teóricos de la web social tienen antecedentes no muy remotos en el movimiento por el software de código abierto (*open source*) capitaneado, entre otros, por Eric S. Raymond, el sistema operativo Linux de Linus Torvald y las iniciativas de software libre del Proyecto Gnu de Richard Stallman. Igualmente hay que tener en cuenta a la hora de entender la web 2.0 los sistemas de intercambio entre iguales P2P (peer to peer), con el Napster de Shawn Fanning a la cabeza, y las licencias no restrictivas de autoría Creative Commons de Lawrence Lessing. Sin el esfuerzo de todos estos activistas digitales, la nueva web difícilmente sería la que conocemos ahora mismo.

Los blogs: una conversación abierta a todos

Como dice el profesor José Luis Orihuela, uno de los grandes gurús de la blogosfera en español, los blogs se pueden definir como la gran conversación (Orihuela, 2005) y es que, gracias a este sistema de publicación, en la web se ha creado una inabarcable red de información y opinión como nunca se había conocido antes. Si tenemos que definir en pocas palabras qué es un blog, podemos decir que se trata de una página web organizada cronológicamente, que admite comentarios y suscripciones y que lleva una línea editorial más o menos definida. En mayor o menor medida todas estas condiciones son de obligado cumplimiento si queremos crear un blog tal y como lo entendemos actualmente.

Las diferencias con otros formatos de edición web son evidentes. Si comparamos el blog con una página web 1.0 veremos que en ésta última la información se organiza jerárquicamente y rara vez admite la participación de los lectores en la creación de contenidos. Por otro lado, si establecemos el paralelismo con los foros, es evidente que en éstos la organización de los comentarios es más dispersa y, aunque haya un tema central, no existe esa trayectoria editorial que caracteriza al blog, ya sea de autoría única o compartida. Otra opción que aparece habitualmente en este formato de edición web es la posibilidad de organizar los artículos mediante categorías, que funcionan con un sistema de etiquetas, como hemos explicado en el apartado anterior cuando hablábamos del *tagging*. Lógicamente los blogs trabajan necesariamente en red y es difícil que sobrevivan si no participan en la gran conversación digital: sin enlaces ni comentarios dejan de tener sentido.

No hay que olvidar que los blogs son multimediales, es decir, no sólo están hechos de texto, sino que también permiten la edición de imágenes, audio y vídeo. De hecho existe un formato concreto para las páginas dedicadas sólo a fotografías (fotoblog) o vídeo (videoblogging o videocast). Como es sabido, originalmente este medio de comunicación recibió el nombre de weblog y su uso estaba limitado a servir como bloc de notas de la red: los primeros autores se dedicaban a anotar y enlazar aquello que les parecía más interesante o que llamaba más su atención en la web. Todavía hoy no es raro ver la traducción *cuaderno de bitácora*, o simplemente *bitácora*, para este formato digital, pero parece que la contracción

blog va a quedar definitivamente como la única etiqueta utilizada para definir este formato tanto en español como en inglés.

Desde muy pronto, algunos profesores se dieron cuenta de que este sistema de contenidos web se adaptaba fácilmente a sus necesidades didácticas. Como afirma Will Richardson, uno de los primeros profesionales que se acercaron de forma entusiasta a la blogosfera, "*writting to the Web is easy. And there is an audience for my ideas. Those two concepts are the core of why I think Weblogs have such huge potential in an educational settings*" (Richardson, 2006: 17). Así fue como nacieron los edublogs, experiencias de enseñanza y aprendizaje espoleadas por la idea de llevar la nueva web al espacio del aula. Sin embargo, lo que años después de que se hicieran los primeros intentos aún no tenemos claro es qué fórmula usar para sacar partido a los edublogs y qué objetivos deben cubrir. Es evidente que la herramienta tiene un gran número de posibilidades, pero al pretender alcanzar demasiados fines nos podemos encontrar con obstáculos difíciles de sortear. Hay que tener en cuenta que los procesos de enseñanza son muy variados por su propia naturaleza y que hay que analizar con cuidado muchas variantes definitorias. Pensemos que, por ejemplo, no es lo mismo editar un blog para recoger todo lo que se hace en un centro o simplemente lo que se trata en una clase concreta. Así mismo, es diferente si nos dirigimos a otros profesores o si lo hacemos sólo a nuestros estudiantes. En este sentido Andrew Johnson nos explica su experiencia con ambas formas: *combined with essential discussion and lecture from the teacher, the utilization of both class and student blogs can effectively maximize student access to class materials and exposure to teacher feedback* (Johnson, 2004). Tampoco es lo mismo si utilizamos los blogs en la clase de matemáticas o en la de lengua extranjera. Ni que decir tiene que el binomio enseñanza presencial / elearning también conforma una variable a tener en cuenta.

En lo que se refiere a la didáctica de lenguas se puede decir que el blog educativo nos permite varios niveles de uso. Para empezar tenemos la posibilidad de utilizarlo, como en sus orígenes, a modo de bloc de notas digital: así iremos marcando y clasificando aquellos recursos web que nos vayamos encontrando y que podrían ser de utilidad a la hora de preparar nuestra clase. Este sería un primer nivel de utilización, de carácter muy limitado, como se ve. Otro escalón más alto en la forma de explotación del formato blog sería el de plataforma de edición y debate web. En este caso conformamos el blog como un tablón de actividades en el que el profesor sube las instrucciones, los objetivos, los materiales y todo aquello que normalmente nos sirve de soporte a la hora de planificar una clase. Los alumnos tienen la oportunidad de descargar toda esa información cuando la necesitan, pero también empiezan a desarrollar sus capacidades como co-editores de contenidos. Conforme vamos subiendo en los niveles de uso, vamos aumentando también la autonomía del alumno con la idea de promover el aprendizaje de habilidades concretas como la organización del discurso, el fomento del debate, la construcción de la identidad o el compromiso con la audiencia (cfr. en este sentido el trabajo de Lara, 2005). En un nivel superior, los alumnos se convierten en editores únicos, con todos los riesgos y ventajas que esta propuesta conlleva. Uno de los peligros más evidentes, sobre todo si trabajamos con alumnos menores de edad, es lo que ya se ha denominado *ciberbullying* y que se enmascara fácilmente tras el anonimato digital. No obstante, si conseguimos dejar claras las normas de utilización y sabemos mantenerlas, el blog como plataforma de edición personalizada se convertirá en una poderosa herramienta didáctica. Para un repaso más amplio de las diferentes formas de usar el blog en el aula de lenguas extranjeras, consúltense el trabajo de Campbell (Campbell, 2003).

Por otro lado, los blogs de aula no son iniciativas que salen de la nada. Pensemos por ejemplo en el uso de diarios de clase, que tan buenos resultados da en la práctica educativa. Como nos recuerda Miguel Ángel Zabalza, *los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes* (Zabalza, 2004: 11). Y no

sólo como profesores, puesto que si damos un paso más allá y convertimos los diarios en parte del portafolios educativo encontraremos que también es de gran utilidad para los alumnos. En un completo estudio sobre este formato Val Klenowski ha definido muy bien sus enormes posibilidades: *el método del portafolios se está utilizando cada vez más para la evaluación y el aprendizaje debido al gran potencial que tiene para fomentar el desarrollo metacognitivo tanto en relación con el aprendizaje en un contexto curricular determinado, como en las prácticas pedagógicas* (Klenowski, 2005: 131). De esta manera podemos afirmar que todas estas iniciativas didácticas nos llevan a la siguiente fórmula:

blog + diario de clase + portafolios educativo = blogfolio

Veamos un ejemplo práctico. Como es sabido, el Consejo de Europa está promoviendo desde hace tiempo el uso del Portfolio Europeo de Lenguas, más conocido por sus siglas PEL. Esta iniciativa, que por desgracia todavía no está muy extendida entre la comunidad educativa de nuestro país, nos permite cubrir una gran variedad de objetivos didácticos pues, como nos recuerda Daniel Cassany, *no existe un único enfoque para implementar el PEL en el aula, sino tantos como contextos, aprendices y propósitos* (Cassany, 2004: 18). Este portafolios se divide en tres elementos fundamentales: el Pasaporte, que aporta el valor certificativo del documento, la Biografía Lingüística del aprendiz, que le pone cara al proyecto, y el Dossier o muestrario de producciones de lengua del estudiante. No es difícil ver que con una tecnología tan simple y eficaz como la que nos ofrece el blog, todos estos elementos pueden desarrollarse:

- 1) El Pasaporte se obtiene de una plantilla ya a disposición de todo el mundo en la web del Consejo de Europa.
- 2) La Biografía Lingüística se encaja en el perfil del autor del blog.
- 3) El Dossier se cubre con muestras de texto, audio y vídeo que subimos al blog.

Las ventajas de usar el blog como PEL son muchas. Por lo pronto, el aprendiz pone a disposición de la comunidad educativa su trabajo, que puede ser evaluado por el docente o retroalimentado por sus iguales con la opción de comentarios. Igualmente tenemos la posibilidad de incluir muestras más completas de producciones lingüísticas, que incluirán no sólo audiciones (en forma de podcast, como veremos más adelante) o vídeos, sino también fotos, imágenes, mapas conceptuales, esquemas, que en una versión física en papel tendrían difícil cabida. En un artículo sobre este tema Fátima García especifica: *un portafolio electrónico debe tener un marcado componente de interactividad que permita usos y aplicaciones muy difíciles o prácticamente imposibles en un portafolio de papel y lápiz* (García, 2005: 115). Ni que decir tiene que todas estas ventajas surgen de igual modo en todas las aplicaciones del portafolio digital en formato blog, incluyendo las de carácter académico, como las iniciativas dirigidas a la formación del profesorado (véase en este sentido el trabajo desarrollado por Pujolà, 2006).

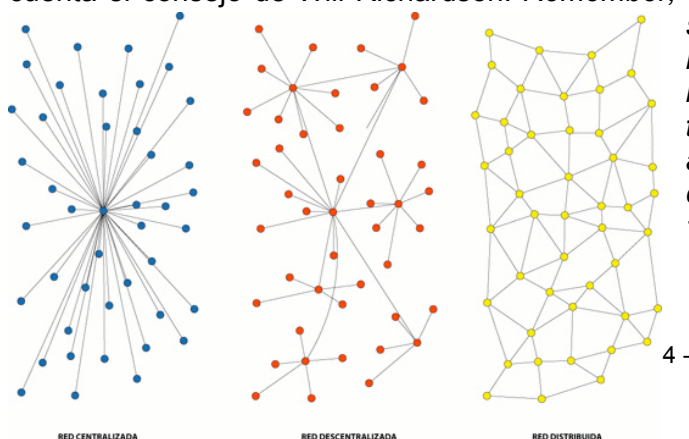
Podcasts: nuevas ideas, nuevos medios

Siempre que hay que explicar qué es el podcasting y para qué sirve, es necesario aclarar desde el principio que nos encontramos ante una tecnología fácil, que sólo tiene de complicado el nombre. Podemos definir el podcast como un archivo de audio, parecido a un programa de radio, que está disponible en la red (y que, por lo tanto, se puede escuchar o descargar cuando uno quiera) y que cuenta con un servicio de suscripción que nos avisa cada vez que hay una nueva emisión. La ventaja, como medio de masas, sobre la radio es evidente: la decisión de cuándo y dónde escuchar el programa no depende de los creadores, sino de los podescuchas, algo muy en la línea de aquello que caracteriza a la web 2.0, como hemos visto ya. Lógicamente, estas emisiones admiten comentarios (en formato de texto o de audio), que son parte esencial de su naturaleza comunicativa.

En buena parte, el podcast nació a la sombra de la blogosfera, con la que tiene muchos puntos de contacto. Pero el podcast es un producto que requiere un trabajo de edición mucho más complejo que el del blog, probablemente porque como todavía no ha llegado a los niveles de éxito de su hermano mayor, aún faltan herramientas realmente sencillas y eficaces para subir a la red los resultados. Las relaciones entre ambos medios quedan al descubierto en estas afirmaciones de José Antonio Gelado, el introductor del podcast en la esfera hispana: *el origen del podcasting tiene sus raíces en tecnologías ya existentes como los blogs y el formato MP3, que han revolucionado, por separado, la forma de distribuir contenidos en Internet, la industria musical y los medios de comunicación, pero que hasta este momento no se habían utilizado conjuntamente* (Gelado, 2006: 182). Por alguna razón, este medio que ya se ha desarrollado ampliamente en otros ámbitos geográficos no acaba de dar el gran salto en el mundo hispano.

En lo que respecta al aula de lenguas, se pueden delimitar tres usos educativos habituales. El primero y más natural es la utilización de estos programas como parte del *input* al que se ve sometido el estudiante de segundas lenguas. No es extraño encontrar comentarios en los podcasts más famosos en los que oyentes de cualquier parte del mundo explican cómo utilizan estos programas para comprender mejor el español, independientemente de la temática que traten. La ventaja del podcast es que permite un aprendizaje significativo al darle al aprendiz la posibilidad de elegir el tema que más le convenga dentro de sus intereses personales. En este mismo sentido empiezan a ser habituales los podcasts creados *ex profeso* para el aprendizaje de lenguas: en los directorios de podcasting, como Podcastellano.com o Podsonoro.com, es habitual encontrar programas para aprender no sólo las lenguas mayoritarias (el inglés, el francés o el alemán), sino también lenguas menos demandadas habitualmente como el ruso, el japonés o el danés. En el caso del español ya se va perfilando una cierta oferta, aunque lo que se encuentra hasta el momento más que podcasts para aprender una lengua parecen audiciones de un método clásico de enseñanza de ELE transformadas en mp3. La mayoría de ellas no han entendido muy bien en qué consiste la nueva web colaborativa y cuáles son las armas de las que disponen para crear esa comunidad de conocimiento que definíamos más arriba.

En realidad, el podcasting tiene aplicaciones bastante más productivas, como, por ejemplo, la grabación de un programa como tarea final de una unidad. Este planteamiento permite a los aprendices practicar una serie muy completa de habilidades, sobre todo porque desde el germen de la idea hasta la grabación final su participación va a ser fundamental. La secuencia propuesta comienza con una lluvia de ideas para negociar y fijar los contenidos de la audición, en los que se proponen los elementos que van a formar parte de la tarea. Después pasaremos a una etapa de búsqueda, selección y organización de información a través de la red, que desemboca en un apartado de fijación de la escaleta del guión. Una vez acordada la estructura general del podcast, en grupos se trabajan los datos y se van puliendo los contenidos. Más adelante, se ponen en común los resultados y se hace una corrección grupal de los borradores, hasta llegar a la redacción final del guión. El último paso será el de la adjudicación de los tiempos de cada intervención y la grabación misma del podcast. Como es lógico, esto es sólo una propuesta de programación de unidad, que fácilmente se puede adaptar a las necesidades y objetivos de la clase. En este sentido no nos vendrá mal tener en cuenta el consejo de Will Richardson: *Remember, all of these ideas can be put into practice simply by recording digital audio, but the key to turning your or your student recordings into podcasts is to publish them. That's what the Read/Write Web is all about: being able to share what you create with others* (Richardson, 2006: 120).



La nueva web en la sociedad del conocimiento

Por supuesto, además de los blogs y el podcasting, hay muchas más aplicaciones que han nacido o se han desarrollado dentro de la web 2.0. Algunas de estas herramientas no han tenido un crecimiento tan espectacular como las dos anteriores y difícilmente se les podrá encontrar un uso educativo tan completo, pero son indispensables a la hora de organizar la información y canalizarla hasta hacerla más humana. Es el caso de servicios como la suscripción RSS, en los que los contenidos buscan al lector y no al revés, el de los sistemas Digg, comunidades de noticias filtradas por un sistema de votación, o el etiquetado social al estilo del.icio.us. Otras aplicaciones se comportan como enormes repositorios de contenidos multimedia como son los casos del exitoso YouTube para el vídeo o Flickr para la fotografía, verdaderas comunidades 2.0. Y finalmente hay que tener en cuenta la simplicidad de uso de los documentos colaborativos del tipo wiki, la aplicación de la imagen en el *vlog* o *videocast* o el *nanoblogging* al estilo Twitter (blog + SMS).

La tecnología 2.0 no es más que la punta de lanza de todo un movimiento de renovación tecnológica, pero también social, económica y, naturalmente, educativa (Alexander, 2006). Es en este momento cuando realmente hemos conseguido crear una estructura reticular realmente distribuida como la definió Paul Baran (De Ugarte, 2006). Lo que en los años setenta se llamó la sociedad de la información y que más comúnmente conocemos en la actualidad como sociedad del conocimiento se vertebra gracias a la tecnología que la sostiene como si de una viga maestra se tratara (Esteve, 2003: 24). Y es en este contexto de cambio continuo en el que se debe entender la confluencia entre la nueva web y los usos educativos que nos estamos planteando.

Si por un lado las actuales corrientes pedagógicas proponen un enfoque constructivista, afianzado en las teorías de Lev Vigotsky, y un aprendizaje significativo, reivindicando el trabajo de David Ausubel y Joseph Novak, la web 2.0 por su parte se basa en la creación de conocimiento compartido, construido en comunidad. Las concomitancias son evidentes y es sólo en este momento cuando las nuevas tecnologías se hacen asequibles en el aula. Como dice Owen, *social software and the changing goals in education seem to be moving in the same direction* (Owen, 2006: 4). De una manera muy gráfica podemos afirmar que la nueva concepción de la red digital se convierte en el pegamento entre técnica y aprendizaje (Boulos, 2006). Por otro lado, hay que remarcar la idea de que sólo un desarrollo paralelo y coherente de ambos conceptos nos permitirá seguir avanzando en este camino. Las prácticas educativas digitales no pueden separarse de los objetivos digitales. Hay que sortear como sea el peligro de una tecnofilia exacerbada que nos lleve a programar actividades web por el mero gusto de usar la red en el aula. No se puede olvidar que la tecnología debe estar siempre incluida en situaciones de enseñanza y aprendizaje, con un diseño instruccional adecuado y dentro de unas estrategias claras de evaluación (Brittain, 2006). En resumen, la web 2.0, como herramienta educativa, siempre debe permanecer perfectamente anclada en una programación adecuada de la unidad didáctica de una segunda lengua. Si lo hacemos así, nos encontraremos que estos instrumentos digitales nos serán de gran ayuda dentro y fuera del aula de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander B. (2006) Web 2.0. "A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?" *Educause Review*, marzo/abril, volumen 41-2
<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf>
- Anderson P. (2007) "What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education". *JISC, Technology and Standards Watch*, 07
<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Boulos M. N. K. et alii (2006) "Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education". *BMC Medical Education*, volumen 6-41 <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/6/41>
- Brittain S. et alii (2006) "Podcasting Lectures. Formative evaluation strategies helped identify a solution to a learning dilemma". *Educause Quartely*, volumen 29-3
<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0634.pdf>
- Campbell A. (2003) "Weblogs for Use with ESL Classes". *The Internet TESL Journal*, 9-2, febrero. <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
- Cassany D. (2004) "Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula". *Mosaico*, volumen 9
http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/articulos/Mosaico09_2.pdf
- De Ugarte David (2006) *El poder de las redes. Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*.
http://www.deugarte.com/gomi/el_poder_de_las_redes.pdf
- Echeverría J. (1999) *Los Señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Destino. Barcelona.
- Esteve J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- Freedman T. (ed.) (2006) *Coming of Age. An Introduction to The New World Wide Web*
<http://www.ictineducation.org>
- García F. (2005) "El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas". *Glosas Didácticas*, primavera, volumen 14. Universidad de Murcia
<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>
- Gelado J. A. (2006) "De los blogs al podcasting. ¿Continuidad o disrupción?" *La blogosfera hispana. Pioneros de la cultura digital*. Fundación France Telecom
http://www.fundacionauna.com/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf
- Johnson A. (2004) "Creating a Writing Course Utilizing Class and Student Blogs". *The Internet TESL Journal*, 10-8. <http://iteslj.org/Techniques/Johnson-Blogs/>.
- Klenowski V. (2005) *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Título original: *Developing Portfolios for Learning and Assesment*. Narcea. Madrid.
- Lara T. (2005) "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista". *Telos*, octubre/diciembre, volumen 65
<http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>
- Orihuela J. L. et alii (2005) *Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. ESIC Editorial. Madrid.
- Owen M. et alii (2006) "Social software and learning". *Futurelab*
http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/opening_education/Social_Software_report.pdf
- Peña I. et alii (2006) "El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red". *UocPapers, revista sobre la sociedad del conocimiento*, 3. <http://www.uoc.edu/uocpapers>
- Pujola J. T. (2006) "La reflexión en el proceso de formación: el portafolio". XV Encuentro práctico de profesores de ELE International House / Editorial Difusión, Barcelona.
- Richardson W. (2006) *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Corwin Press. Thousand Oaks, California, USA.
- Zabalza M. A. (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

LA INFLUENCIA DE LOS BLOGS EN EL MUNDO DE ELE

Lola Torres Ríos
loliua@telefonica.net

PALABRAS CLAVE. Blogs, Web 2.0, enseñanza-aprendizaje de ELE

RESUMEN. Los blogs se han convertido en uno de los grandes fenómenos de internet y han supuesto una revolución a la hora de publicar contenidos. Desde hace unos años el número de blogs educativos crece progresivamente, ayudando a crear una importante comunidad educativa, que promueve la comunicación entre profesores y alumnos. Este artículo habla de la aplicación de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ELE, enmarcándolos dentro de la Web educativa 2.0, ya que todas las herramientas (blogs, wikis, podcasts, etc.) que podemos encontrar en ella se complementan y es ahí donde radica su importancia.

KEYWORDS. Blogs, Web 2.0, ELE, teaching-learning.

ABSTRACT. Blogs have become one of the great phenomena in the Internet and have meant a revolution at the time of publishing contents. In the last years the number of educational blogs is steadily growing, helping to build an important educational community that encourages communication between teachers and students. This paper deals with the use of blogs in ELE (Spanish as a Foreign Language) education-learning, framing them within the Educative Web 2.0 since it is in the combination of these tools (blogs, wikis, podcasts, etc.) where its importance takes root.

Introducción

Nacidos a finales de los noventa, los blogs se han convertido en uno de los grandes fenómenos de Internet y han supuesto una revolución a la hora de publicar contenidos que está afectando a diferentes sectores de la sociedad: periodismo, tecnología, política, educación, etc.

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre el término *blog*. También conocido como *weblog* o bitácora, un *blog* es un sitio web donde se recopilan cronológicamente mensajes o artículos en los cuales los lectores pueden escribir comentarios y el autor darles respuesta, potenciando la interactividad y el diálogo entre los usuarios. Otras de las características de esta herramienta son: su facilidad de publicación, que son gratuitos, su acceso desde cualquier lugar conectado a Internet, la posibilidad de tener enlaces a otros sitios web y que son integradores de las demás herramientas 2.0. A todo ello se hará referencia más adelante.

Los blogs empezaron a captar la atención pública a raíz de acontecimientos históricos y políticos como los ataques del 11 de septiembre de 2001 y la posterior invasión de Afganistán

o las elecciones de 2004 en los Estados Unidos. En esos blogs se transmitía información fuera de los cauces tradicionales, muchas veces incluso desde dentro del propio acontecimiento. Actualmente la variedad de blogs existentes supera cualquier esfuerzo clasificatorio ya que existen tantos tipos de blogs como fines o temáticas a los que están dedicados. Podemos encontrar, por ejemplo, blogs de tipo personal, periodístico, empresarial o corporativo, tecnológico, educativo, etc.

Según la Wikipedia, el término *weblog* viene de la frase en inglés “*Web log*” (*log* en inglés significa “registro de eventos”). Sin embargo, la acepción popular de *weblog* tal y como lo conocemos hoy surge en el *Robot Wisdom*, el blog de Jon Barger, en 1997. Peter Mesholz habló también del término *blog* como verbo: “*we blog*”, “nosotros blogueamos”.

La reducción *blog* se ha internacionalizado. Su uso en español se ha extendido y parece imponerse a “bitácora”. En el año 2005, la Real Academia de la Lengua Española introdujo el vocablo “*blog*” en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* con el objeto de someterlo a análisis para su aceptación como acepción y su posterior inclusión en el *Diccionario*. En cuanto a “bitácora”, ninguna de las acepciones que se encuentran hace referencia al significado de *blog*.

Originalmente, una bitácora era un armario que tenían los barcos para guardar los instrumentos, entre los que se encontraba el *Cuaderno de Bitácora*, donde el capitán del barco hacía un registro cronológico de las maniobras y decisiones tomadas a lo largo del día, pudiendo anotar datos relevantes como la velocidad del viento, el estado del mar y otras informaciones relacionadas con la navegación. Teniendo en cuenta esta definición y haciendo una comparación entre “navegación” y “proceso de enseñanza-aprendizaje”, la utilización del blog en la enseñanza de una lengua extranjera, puede ser una herramienta complementaria a la clase, muy útil tanto para el alumno como para el profesor, creando un lugar en el que se comente lo tratado en clase durante ese día, se haga referencia a las posibles dudas que surjan a la hora de hacer los deberes o estudiar para un examen, en el que se ofrezcan y se creen materiales relacionados con el contenido de la clase de español, etc.

1. Blogs y educación. Los edublogs

Para hablar del papel de los blogs dentro del mundo educativo es imprescindible hablar de tres grandes fases en la evolución de la tecnología educativa, situando los blogs en la última de estas etapas:

1. *Tecnología analógica*. Desde los años ochenta, en la enseñanza de ELE se utilizan casetes, vídeos, grabadoras y retroproyectores, instrumentos que supusieron importantes avances en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque dan poca opción a la participación.

2. *Tecnología digital*. En los años noventa aparecen los CD y la Web con una tecnología “poco colaborativa”. En general y hasta hace no mucho, muchos docentes veíamos la red como un lugar de consulta antes que como un lugar de intercambio y comunicación. Se lleva años recurriendo a internet en búsqueda de material para preparar clases, principalmente bajando textos, imágenes, software, actividades de aula, modelos de evaluación, etc. Es decir, eran -y en muchos casos lo siguen siendo- muchísimos más los docentes que usaban los recursos tecnológicos para preparar sus clases que los que tenían posibilidades de directamente usarlos con los alumnos.

3. *Web 2.0*. Actualmente tenemos muchas herramientas *online* que permiten usos educativos en redes sociales con un alto grado de participación de los aprendices.

La Web 2.0 hace referencia a la transición percibida en internet desde las webs tradicionales a las aplicaciones centradas en los usuarios. Las principales características de esta Web son que los usuarios son los generadores de contenido y que los datos se insertan y se extraen con facilidad, por lo cual se conoce esta Web como “social”. Según Tim O’Reilly, el corazón de la Web 2.0 es aprovechar la inteligencia colectiva. La Web 2.0 ofrece una amplia y creciente caja de herramientas: blogs, wikis, podcasts, gestión de imágenes, vídeos, audio, etc. (*Youtube, Flickr, Del.icio.us*, etc.), sindicación de contenidos (*feeds*, RSS), etc. Todas ellas se caracterizan por su facilidad de utilización, por ser gratuitas y fácilmente adaptables a necesidades específicas.

En cuanto a la aplicación de la Web 2.0 en la educación se habla de una “Web educativa 2.0”, un espacio abierto y común donde el alumno toma parte activa y gestiona su proceso de aprendizaje, mientras el profesor tiene un importante papel de guía (motivador, coordinador) del alumno. Juntos, forman una red de aprendizaje. En resumen, la Web 2.0 está ofreciendo la oportunidad de utilizar internet como una extensión del aula, convirtiéndola en una herramienta para el aprendizaje y aumentando las posibilidades del docente (F. Herrera, 2006). La comunidad docente debe estar abierta a estos nuevos sistemas de aprendizaje para informar y formar al profesorado de los usos docentes de internet.

En este artículo se habla de la utilización de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ELE. No obstante, es preciso entender esta herramienta como parte de la Web educativa 2.0 –se habla incluso de ELE 2.0- ya que todas las herramientas que podemos encontrar en ella se complementan y es ahí donde radica su importancia.

Mientras que muchos docentes, entre ellos profesores de ELE, han comenzado hace poco a conocer el término blog o incluso muchos de nosotros hemos creado nuestros propios blogs docentes o de investigación, bastantes de nuestros alumnos ya conocen y utilizan esta herramienta con diferentes finalidades (diario personal, de viaje, de aprendizaje, de fotos, etc.).

Además, también hemos de ser conscientes de que existen muchas experiencias previas, bien en otros sectores de la educación como en otras asignaturas. En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, además, encontramos en los blogs de EFL (*English as a Foreign Language*) una importante fuente para ver cómo pueden estar funcionando y cuáles son las posibilidades de los blogs de ELE.

1.1. Los edublogs en la blogosfera

Las primeras experiencias con edublogs las encontramos en la blogosfera anglosajona, como el portal británico *Schoolblogs.com* –que funciona desde 2001– y el grupo *Education Bloggers Network*, con sede en Estados Unidos. Otro de los primeros ejemplos fue liderado por la Universidad de Harvard y Dave Winer en 2003.

En España, las primeras experiencias con blogs educativos las encontramos en los departamentos de Comunicación y Periodismo de universidades, como la Universidad de Navarra (Orihuela, 2004), la Universidad de Málaga (Blanco, 2005) y la Universidad Carlos III de Madrid (Lara, 2004). En el terreno de las enseñanzas medias encontramos actualmente muchas experiencias, aunque éstas parten de los esfuerzos individuales de profesores que han utilizado los *blogs* para la comunicación con sus alumnos y con otros compañeros docentes.

Actualmente contamos con una importante blogosfera educativa en España, en la que encontramos blogs de diversas asignaturas (música, matemáticas, física, etc.), blogs de primaria, secundaria, universidades y centros privados.

2. Blogs y ELE

2.1. Historia

Términos como “Eleblogosfera”, “Edublogosfera de ELE” o “Blogosfera ELE” intentan poner nombre al conjunto de blogs educativos que tratan sobre la enseñanza de ELE, haciendo referencia a una realidad y a un fenómeno que se ha ido creando, creciendo y consolidando en poco más de un par de años (2005-2007). Cuando a principios de 2005 aparecieron los primeros blogs de ELE, resultaba impensable el crecimiento y la evolución que iban a tener actualmente e incluso el hecho de que se pudiera hablar de una blogosfera de ELE. Estos primeros blogs eran de docentes que querían hablar, reflexionar y dar a conocer noticias y asuntos relacionados con su trabajo, en definitiva, comunicarse. Algunos de los primeros ejemplos que encontramos son, entre otros, los todavía activos *ELE que ELE*, *El suplemento ocasional* de Leonor Quintana, el blog cooperativo *De extranjis*, *El blog de ASPE* (Asociación de Profesores de Español e hispanistas en Grecia), *El blog de Emilio Quintana* (actualmente, *MakeELE*), *Vida de un profesor* (desde 2004) de Rafael Robles, *Enseñar ELE en Japón* de Jordi Juste o *Enseñando Español* de Francisco Herrera. Pero también se dieron primeras experiencias en las que se utilizaban los blogs como herramienta de aprendizaje en sí, trabajando con alumnos en la clase de ELE, como *En mi bolsillo* (Internacional House Barcelona) en el que los estudiantes publican comentarios sobre objetos que llevan en los bolsillos o en la mochila y que significan algo para ellos, *Castellano en Italia*, del profesor Gaetano Vergara y sus estudiantes italianos de español, o *El blog de Yotro*, un estudiante de español japonés que, desde Japón, utiliza un blog para escribir en español en forma de diario personal. También encontramos ya en el año 2005 algún taller de blogs en el aula de ELE, como el de International House Barcelona.

Desde el comienzo de estos blogs a principios de 2005, los blogs de ELE se han ido multiplicando, sobre todo, aquellos blogs de profesores de ELE que hablan sobre sus clases o asuntos relacionados con el mundo de ELE –blogs sobre ELE. La “pequeña familia” del principio se ha convertido en numerosa, pero la sindicación de contenidos y los metablogs ayudan a estar al tanto de las actualizaciones de los blogs que nos interesan, facilitando la comunicación entre los usuarios. En cuanto a las experiencias en las que se utilizan los blogs como herramienta educativa en el aula con los alumnos siguen siendo escasas (*Objetos personales* de International House, *Aprendiendo español y otras cosas, mi experiencia con los alumno y blogs*, de Lola Torres). Todos estos blogs se intercomunican entre sí a través de los comentarios y enlaces, pero también gracias a la ayuda de herramientas como la sindicación de contenidos y lectores de noticias.

En esta labor de apoyar la comunicación entre docentes encontramos metablogs, como el *Metablog de TodoELE*, que recopila los diferentes blogs de ELE y nos informa de las actualizaciones, o la lista (creciente) de blogs de ELE de *Formespa*, o en el caso de edublogs en general, la gran labor de *Aulablog* (Proyecto educativo de las TIC en el aula) y el metablog “Planeta educativo”.

Desde mediados de 2006 hasta el momento presente (abril de 2007) la blogosfera de ELE ha vivido importantes cambios, principalmente porque se han ampliado los usos y aplicaciones que se les han dado a los blogs educativos, así como ha aumentado su ritmo de crecimiento. Se han aprovechado diferentes herramientas de la Web 2.0, dando lugar a un amplio abanico de posibilidades según los diferentes objetivos que se tengan al escribir un blog. Podemos ver, por ejemplo, videoblogs (o vlogs) que muestran el video como recurso didáctico y así lo comentan en los propios blogs (*BerlinELE* o el *Vlog del XV Encuentro práctico de profesores de ELE*), la utilización de podcasts con alumnos (*Experimentando con ELE*, de María Páez, *Spanisch Podcasts*, *Desde el baño*, podcast y vlog sobre vocabulario y expresiones en Argentina, *Español segunda lengua para todos*, de Teresa Sánchez, etc.),

blogs de cómics sobre ELE (*La tira de ELE 2.0*, de Francisco Herrera). También tenemos blogs que utilizan *Youtube* como recurso educativo, como *Popemas*, de E. Quintana y David Vidal, y muchas más posibilidades que van apareciendo y sorprendiéndonos día a día.

2.2. Tipos y usos

En el momento de escribir este artículo es difícil decir cuántos blogs de ELE existen, pero lo que sí se puede afirmar es el rápido ritmo de crecimiento en muy poco tiempo (podemos ver las listas de Formespa que nos va informando de los nuevos blogs de ELE que aparecen). De la misma manera, resulta complicado establecer una taxonomía de estos blogs ya que habrá tantos tipos de blogs educativos como proyectos docentes y objetivos existan. Además, dado que cada vez esta herramienta es conocida por mayor número de docentes, mayores son también los diferentes tipos de edublogs que aparecen, que varían y se caracterizan por las finalidades que se quieran conseguir utilizando esta herramienta, así como quién la utilice (diferentes tipos de alumnado, profesor, etc.).

A grandes rasgos, podemos diferenciar entre los “blogs de ELE”, en los que encontramos una experiencia práctica de enseñanza-aprendizaje de español, ya sea por parte del profesor o del alumno y, en segundo lugar, “blogs sobre ELE”, en los que encontramos material, artículos sobre varios temas relacionados con el mundo de la enseñanza, reflexiones sobre las clases, noticias de interés e, incluso, sobre el mundo de los blogs de ELE en sí. Cuando utilizan este recurso, los educadores no solamente están incluyendo en su enseñanza los blogs, sino que están publicando sus propias ideas y reflexiones sobre las aplicaciones de estos en el aula de clase, las reinenciones y el aprendizaje de los estudiantes. En este caso, normalmente, son los profesores los que están hablando con otros profesores sobre aspectos relacionados con su trabajo. Ambos tipos de blogs configuran todo un conjunto bibliográfico sobre el cual investigar.

Dentro de cada una de estas dos divisiones, “blogs de ELE” y “blogs sobre ELE”, encontramos, a su vez, blogs que se diferencian por su temática, forma y objetivos. Es difícil hacer una subdivisión de estos blogs ya que cada segundo que pasa surgen blogs nuevos con novedades y además, normalmente, estos blogs comparten características afines y tienen otras diferentes. No obstante, se ofrece el siguiente cuadro, aunque es importante tener en cuenta que en casi todos los casos, estas categorías se interrelacionan compartiendo características:



Tipos de Blogs de ELE

a) Blogs sobre ELE. Son blogs académicos o de investigación que permiten debatir y compartir experiencias en su área entre profesores y/o acerca su investigación o experiencia docente. También encontramos muchos ejemplos de blogs de profesores que comentan noticias de interés relacionadas con el mundo ELE. En general, los ejemplos que tenemos suelen combinar estas opciones. Algunos ejemplos son *MakeELE* de Emilio Quintana, o *Español 2.0*, de Francisco Herrera, *Diario de una doctoranda*, de Ana Aristu, o *El Blog de Maribel González*, *Ele Inicios*, de Idoia Ros o *El blog de Lola*. Dentro de este grupo también debemos mencionar los blogs de encuentros prácticos -normalmente, dirigidos a docentes de ELE-, como *el Blog de la mesa redonda del XIV Encuentro práctico de profesores de ELE* (Internacional House y Universidad de Barcelona). Estos blogs pueden ser individuales o grupales. En estos últimos, el blog se convierte en un espacio de creación cooperativa de contenido, como es el caso de *EcLEcTic*, blog de la asignatura “Ele y las TIC” del Máster de Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Barcelona, del que tanto el profesor, Joan-Tomàs Pujolà, como sus alumnos son los autores. Además, en este caso, cada alumno y el profesor tienen un blog individual, todos ellos conectados entre sí mediante una red de blogs.

b) Blogs de ELE. Se incluyen aquí las experiencias con blogs como herramienta didáctica utilizada en un proceso de enseñanza aprendizaje. De nuevo, podemos encontrarnos con varios tipos:

b1) Blog grupal de un profesor y sus alumnos. La interrelación entre alumno y profesor se puede orientar de muchas maneras. Por una parte, se puede crear un único blog en el que varios autores (varios alumnos y el profesor, un alumno y un profesor, etc.) pueden escribir entradas y, claro está, comentarios. En cuanto a experiencias docentes en el aula el profesor puede incluir trabajos a realizar, proponer temas para desarrollar, apuntes, actividades para realizar (como *webquest*), enlaces de interés para ampliar la formación, orientaciones de estudio, etc. Este tipo de edublog está abierto a debates y comentarios por parte de los

alumnos. De este modo el profesor puede recibir esa información como *feedback*. Algunos ejemplos son *Pullman Español*, en la que los alumnos escribieron sobre su experiencia con el idioma y *El día de los muertos*, de Gisela Planas-Canti con actividades de repaso para sus alumnos.

b2) *Weblogs grupales o alumno-alumno*. Se pueden crear varios blogs que se vinculen entre sí creando redes sociales, generando una estructura horizontal (varias bitácoras al mismo tiempo) para debatir, analizar y conjugar diferentes experiencias de producción y distribución de contenidos. La sindicación de contenidos y los lectores de noticias son especialmente útiles con este tipo de blogs. Un ejemplo es *Español en Dubai*, su promotor es Javier Castro y en él se enlazan los quince blogs de sus alumnos. Los alumnos escriben y un/a padrino/madrina les supervisa o/y corrige. También podemos destacar *Aula-ELE*, una red de blogs, un espacio de trabajo cooperativo dentro de las clases de español como lengua extranjera del convenio entre la Universidad de León y el College of The Holy Cross (EE.UU.).

b3) *Blogs individuales como diarios* en el que el alumno reflexiones obre su proceso de aprendizaje, bien desde el país de la lengua meta o desde otro. Un ejemplo es el Blog de Yotro, un alumno australiano que practica el castellano en su blog desde 2004.

En cuanto a los usos de los blogs, en el terreno de la educación de ELE, un blog puede funcionar, entre muchas otras cosas, como:

- Un cuaderno de notas para el alumno que está aprendiendo la LE
- Un diario de aprendizaje: donde anotará sus mejoras, sus dudas y dificultades que vaya encontrando en el aprendizaje del español.
- Un panel de debate, favorecido por los comentarios de los blogs, comentarios que estarán escritos, al igual que el texto en español.
- Un lugar de realización de trabajos: el profesor puede mandar o sugerir tareas como complemento o no de la clase de español.
- Un espacio de comunicación extraescolar
- Un lugar con enlaces a otros blogs de alumnos y a otras páginas de interés.

Lo realmente destacable de todos estos usos es que los blogs ofrecen muchas más posibilidades ya que son integradores del resto de herramientas 2.0 (podcasts, archivos de audio y video, etc.) y así los debemos entender para poder utilizarlos según nuestros objetivos con nuestros alumnos. El uso que se pueda hacer de ellos dependerá, en gran medida, de la creatividad de docentes y alumnos y de que satisfaga los objetivos que se pretendan alcanzar con su utilización en las diferentes áreas del currículum.

Según los usos que hemos visto en el punto anterior, los blogs son una herramienta que se adapta perfectamente a un método socio-constructivista, que tiene que ver con la idea de “aprender a aprender”, mantener la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En líneas generales, el constructivismo defiende que el conocimiento es una construcción del ser humano y que se realiza a partir de los esquemas previos que ya posee, frente a otros modelos educativos que se centraban en la transmisión de contenidos por parte del maestro (las tradicionales clases magistrales). Según la pedagogía constructivista, el profesor se convierte en mediador entre la información y el alumno, y por tanto, su tarea es facilitar las herramientas necesarias para que el estudiante construya su propio aprendizaje. La existencia de la *blogosfera* constituye por sí misma una experiencia educativa en la cual sus miembros constantemente realizan actividades de aprendizaje, como producir, leer y analizar textos, buscar, seleccionar e intercambiar informaciones, opinar, reflexionar y evaluar sobre lo que buscan, lo que escriben y lo que leen, etc. Además, en la blogosfera encontramos una cadena de experiencias de aprendizaje que los docentes pueden aprovechar para utilizar en el aula con unos objetivos educativos concretos y evaluables en sus alumnos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de profesores e investigadores (Tíscar Lara, 2006, Orihuela, 2005, Richardson, 2006, De la Torre, 2006, entre otros), podemos resumir las ventajas de la utilización de los blogs en el aula de la siguiente manera:

a) *Fomentar una actitud crítica* ante lo que se lee.

b) El blog pone fin al uso pasivo de internet y aporta *interactividad plena*, gracias sobre todo a los comentarios al final de cada mensaje, de manera que el lector puede agregar la información que considere, corregir la entrada original, focalizar en errores o iniciar un debate que enriquezca el artículo inicial.

c) El blog *proporciona a los alumnos una audiencia real*. Normalmente los alumnos escriben y hacen los ejercicios para la clase y para el profesor, que se convierte en la única persona que lee los escritos. Sin embargo, en los blogs, los lectores son los compañeros, los cuales están interesados en comunicar algo. Así pues, se puede hablar de un *compromiso con la audiencia*.

d) Un blog ofrece la posibilidad de *publicar en la red de manera sencilla e inmediata*. Cada uno de los alumnos puede revisar el trabajo realizado por sus compañeros, bien para tomarlo como ejemplo o bien para valorarlo o no por medio de un comentario

e) Los blogs actúan como *herramientas sociales*, ya que se puede conocer personas interesadas en temas similares. Un blog puede ayudar, pues, a la socialización de los alumnos de una clase, no sólo dentro de ésta sino también fuera.

f) El blog puede servir de *ayuda a los alumnos más tímidos o a aquellos que necesitan más tiempo para responder* y que tienen más dificultad a la hora de participar en clase. Con los blogs no sólo pueden participar fuera de clase en las discusiones, sino que también les ayudan a romper el hielo para poder participar después dentro del aula.

g) *Proporciona material al estudiante de español*, relacionado y complementario del que se utiliza dentro de la clase.

h) Convierte internet en un *lugar de trabajo cooperativo* en el que estudiantes y docentes utilizan el blog como una herramienta para comentar, opinar y escribir noticias de interés general. Consecuentemente, se habla de la *Creación de comunidades de aprendizaje*.

i) *Fomento del debate*: los weblogs, así como la educación, son por su propia naturaleza procesos de comunicación, de socialización y de construcción de conocimiento. El alumno puede recibir el *feedback* de otros participantes en el debate y tomar mayor conciencia de su propio aprendizaje.

j) *Otorgar voz propia a los alumnos y dar visibilidad a su trabajo*.

k) *Apoyo al e-learning*

Las características de los blogs posiblemente van a cambiar y a desarrollarse a medida que lo hacen también el resto de herramientas 2.0., pero lo realmente importante es que al utilizar los blogs en el aula estamos aceptando un medio libre de las limitaciones físicas de las páginas de papel y del aula.

Algunos empezamos a preguntarnos qué papel están jugando los blogs en este momento en la enseñanza-aprendizaje de ELE y si están aportando algo o no en este terreno. La verdad es que no contamos con suficientes ejemplos de prácticas docentes con blogs como para establecer conclusiones, y en general, los blogs se han utilizado en el aula hasta ahora sólo de manera experimental para probar su potencial como herramienta educativa. Además, es ahora (principios de 2007) cuando empezamos a ser testigos de la consolidación de las herramientas 2.0 (entre ellas los blogs) y su integración en la vida diaria. Así pues, los blogs en la enseñanza de ELE son, en estos momentos, una herramienta potencial más que real, hecho que puede relacionarse, a su vez, con la precariedad de las

condiciones y características de la enseñanza de ELE (no nos sirve de mucho un blog si las mismas condiciones de trabajo nos limitan sus posibilidades).

3. Blogs y Comunidad ELE

Para hablar de lo que los blogs están aportando a la educación de ELE, es preciso situarlos dentro de una "educación 2.0" (ya se habla incluso de ELE 2.0) que ofrece una multitud de contenidos, herramientas y actividades compartidas ya que la Web 2.0 es una web más dinámica en la que todos podemos participar leyendo, escribiendo, escuchando, hablando, colaborando, comentando y opinando.

Actualmente, en internet, nos encontramos con una creciente comunidad dinámica de blogs de ELE. Este espacio se ha ido creando, en muy poco tiempo, por la suma de blogs pero, sobre todo por las conexiones que hay entre ellos -comentarios, enlaces, RSS, lectores de noticias- que nos permiten llegar a lugares y a personas que nos interesan. Su ritmo de crecimiento ha generado a su vez una ola de directorios, portales, índices, mapas y buscadores de blogs que registran el comportamiento del mundo blog y ayudan a navegar por la blogosfera, invitando al nuevo usuario a formar parte ella, de una manera sencilla y ayudándonos a encontrar lo que buscamos.

Puede ser conveniente relacionar el fenómeno de los blogs de ELE con la situación laboral actual de los docentes de ELE. La enseñanza de ELE en España no está regularizada y ello da lugar a que, en general, nos encontremos ante una situación laboral difícil y poco justa. En los últimos años (2006 y 2007), los profesores y alumnos de ELE, hemos encontrado en los blogs, un medio de comunicación y una herramienta, que ofrece la posibilidad de manifestar nuestro desacuerdo con esta situación y de compartir conocimientos y experiencias entre profesores de ELE. En definitiva, los blogs en el mundo de ELE están resultando ser una herramienta justa y democrática en medio de una situación que no lo es y están dando la posibilidad de hablar y de compartir conocimientos y experiencias entre a todos, estableciendo un diálogo en el que tienen voz tanto el profesor de ELE de una universidad que goza de una situación laborable digna como el profesor de ELE que, a pesar de sus numerosos títulos de formación y experiencia, trabaja en una escuela-empresa bajo unas situaciones laborables lamentables. Esta nueva herramienta está favoreciendo la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa de ELE de una manera considerable, en la que profesores y alumnos nos comunicamos y aprendemos continuamente. Entre otras cosas, nos ha ayudado a saber, entender y difundir, que somos una parte importante de la educación, que hacemos cosas, tenemos ideas y que queremos compartirlas.

Conclusión

En los últimos años, el fenómeno de los blogs ha experimentado una gran expansión y los blogs educativos constituyen una realidad que se extiende progresivamente. A poco que busquemos y reflexionemos podremos encontrar múltiples usos educativos a esta herramienta. El fenómeno blog se ha consolidado en España en los últimos dos años y también lo está haciendo dentro del mundo de la educación, en el que encontramos la enseñanza-aprendizaje de ELE. Parece que es en el pasado año 2006 y en el presente 2007, cuando está viviendo un momento importante y merecedor de una nueva perspectiva que incluya los blogs y las demás herramientas integradoras de la Web 2.0 dentro del currículum educativo.

Como señala Tíscar Lara (2006), nos encontramos en un momento en el que hay que dar explicaciones de este fenómeno -la utilización de los blogs en la enseñanza- y de lo que estamos haciendo con él.

Una de las labores del profesor ante este fenómeno es la de conocer y averiguar si los blogs -al igual que el resto de herramientas 2.0.- pueden aportar o no algo a la clase de ELE, y si lo hacen, transmitirselas y utilizarlas con a sus alumnos, es decir, llevar el mundo a las aulas. Al igual que con cualquier otro recurso para la enseñanza (tecnológico o no), es necesario que los profesores conozcan claramente su objetivo de aprendizaje y entonces se valga de los beneficios de las herramientas para conseguirlo con éxito. Recordemos, que los blogs no son ningún método, sino una herramienta que nos puede ayudar a llevar a cabo nuestra labor como docentes: aprender y enseñar a nuestros alumnos. Usaremos por tanto, los blogs, así como el resto de las herramientas de la Web 2.0 siempre que promuevan un aprendizaje significativo, colaborativo y constructivo.

Bibliografía

(Todos los enlaces indicados estaban activos en marzo de 2007)

- Barriocanal, L. (2005) "La bitácora en Internet y su uso en clase". IV Congreso Regional TIC. Burgos.
http://www.diegosiloe.com/portal/easyup/materiales/Comunicacion_transicion.pdf
- Berners Lee, T. (2006) "Blogging is great", en *Berners Lee Blog*.
<http://dig.csail.mit.edu/breadcrumbs/blog/4>
- Herrera, F. (2006) *ELE 2.0: aprendizaje constructivo en el aula de español*.
<http://www.slideshare.net/FranHerrera/ele-20-aprendizaje-web-constructivo-en-el-aula-de-espaol/>
- Lara, T. (2005) "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista". *Revista Telos*.
<http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>
- Lawson, M. (2005) "Berners-Lee on the read/write web" BBC NEWS.
<http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/4132752.stm>
- Leslie, S. (2003) "Matrix of some uses of blogs in education". EdTechPost, 9 octubre.
<http://www.edtechpost.ca/mt/archive/000393.html>
- Orihuela, J. L. (2003) "Weblogs y Educación". *Blogzine*.
<http://blogzine.blogalia.com/historias/12440>. (Consulta:10 de marzo de 2007)
- Richardson, W. (2006) *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Corwin Press.
- Robles, R. (2005) "Aprendiendo a expresarse con weblogs". *Revista DIM*, Nº 0.
[http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revistaDIM/aprendiendo a expresarse con weblogs.doc](http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revistaDIM/aprendiendo_a_expresarse_con_weblogs.doc)
- De la Torre, A. (2006) "Web educativa 2.0". Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 20. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm>
- Torres Ríos, L. (2007) "La utilización de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Una experiencia con alumnos adultos". Memoria de Máster de formación de profesores de ELE de la Universidad de Barcelona.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN BRASIL

Gonzalo Abio
Universidade Federal de Alagoas (Brasil)
gonzalo_ufal@yahoo.com.br

PALABRAS CLAVE. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, formación de profesores, blogs.

RESUMEN. En este trabajo se describen los contenidos y actividades propuestas en un curso inicial sobre NTICs impartido a docentes de español brasileños. Son también presentados los resultados obtenidos en dos cuestionarios aplicados, uno al inicio para recoger datos sobre el conocimiento previo y afinidades con las NTICs, y otro al final del curso, para conocer las opiniones y percepciones sobre los diversos elementos trabajados. Fueron detectadas diferencias en la percepción del interés, aprovechamiento y utilidad del curso, de acuerdo al grado de afinidad y dominio de las NTICs, pero hubo una elevada satisfacción general con el curso.

KEYWORDS. New Information and Communication Technologies, teacher education, blogs.

ABSTRACT. Contents and activities of an introductory course on NICTs for Brazilian teachers of Spanish language are described. In order to know awareness and affinities on NICTs a previous questionnaire was applied. At the end, a second questionnaire gathered views on the elements studied. Some differences between expectations and perceptions concerning interest, profitability and usefulness of the course were found. However, the course on NICTs was highly welcomed.

Introducción

En los últimos tiempos las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o NTICs, están presentes cada vez más en nuestras vidas y su utilización crece a un ritmo acelerado, imponiéndose a la sociedad nuevos rumbos, no sólo tecnológicos, sino también socio-económicos y culturales. No podemos estar ajenos a esos procesos, pues su presencia está ahí y saber utilizar las NTICs en la educación no es un fin en sí mismo, es una apertura para el aprendizaje activo.

Los nacidos en los últimos diez o quince años crecen utilizando las tecnologías multimedia e interactivas que están a su alcance. Los teléfonos celulares y los videojuegos no tienen misterios para ellos, mientras que la Internet y las computadoras son cada vez más usadas en su día a día: para divertirse, para hacer nuevas amistades o en la realización de los trabajos escolares. Los pertenecientes a esas nuevas generaciones son los conocidos como “nativos digitales”, a diferencia de los “inmigrantes digitales” que han tenido contacto con esas tecnologías ya de adultos (Prensky, 2001).

Debemos aprovechar esa habilidad y motivación que tienen los niños y adolescentes con la informática para implicarlos más en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso también conlleva que los docentes debamos estar en un proceso continuo de aprendizaje para intentar acompañar los constantes cambios y poder llegar a utilizar la tecnología a nuestro favor, de forma que el espacio privilegiado de interacción social que es la escuela, se integre con los otros espacios donde se produce el conocimiento hoy existentes.

¿Qué pasa cuando los profesores no están tan familiarizados con esas tecnologías y sus posibilidades pedagógicas? ¿Podemos hacer algo para contribuir a su alfabetización o formación digital?

Facilitar el contacto con experiencias de aprendizaje y reflexión sobre las NTICs a través de cursos y seminarios puede acortar el camino. Otras formas, no menos importantes, son la participación en listas de discusión y foros especializados donde se intercambian experiencias e ideas en ese sentido.

Por otro lado, se sabe que las personas pueden tener diversos grados de afinidad o interés con las NTICs y en su participación o utilización de las mismas. García Aretio, en dos interesantes artículos, intenta resumir como los docentes pueden estar en un rango entre los tecnófilos y los tecnófobos (2007a), así como puede también variar el grado de participación, comportamiento y actitudes de los estudiantes en los cursos virtuales (2007b).

¿La mayor o menor afinidad por las NTICs o la percepción de su dominio por parte del docente o, simplemente, el gusto y destrezas con esas herramientas, pueden incidir en el aprovechamiento de los cursos que se brinden con el fin de facilitar su utilización pedagógica y formativa? ¿Esa afinidad, percepción o gusto, pueden cambiar con la realización de cursos? Ésas serán algunas de las interrogantes que ilustran las preocupaciones y direcciones en el trabajo que aquí presentaremos.

Como su título indica, tendremos como objetivo describir y analizar la experiencia que fue la realización de un curso de introducción a las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs) con un grupo de docentes de español. Los mismos participaban en la especialización para profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) ofrecida por una entidad de educación privada de la ciudad de Maceió, en el nordeste brasileño, y a la cual fui invitado como profesor de esa asignatura.

La asignatura, con el nombre de “Nuevas Tecnologías y enseñanza de la lengua española” fue concebida para ser impartida de forma presencial durante cuatro días (viernes y sábados), entre los meses de febrero y marzo de 2007 con una duración estimada de 30 horas/clases. O sea, esa experiencia constituye un módulo corto y obligatorio de estudios dado en un curso que incluye otras disciplinas. Ese hecho, estimamos que puede tener algunas implicaciones, tal como veremos más adelante.

En este trabajo explicaremos las decisiones que tomamos con respecto a los contenidos, herramientas y procedimientos usados en el curso, así como la descripción de los resultados observados, junto con el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios en línea administrados al inicio y al final del curso. Por último, haremos un análisis de las posibles diferencias en cuanto al dominio o afinidad inicial relatado por los docentes y el aprovechamiento del curso, tal como fue percibido por ellos; mientras que a modo de conclusión, haremos algunos comentarios generales sobre los aspectos fundamentales encontrados.

1. Estructura y organización del curso

Antes de iniciar el curso en sí, las primeras cuestiones que debieron ser definidas fueron los objetivos generales y los contenidos que serían elegidos y trabajados en el mismo, pues sabíamos que algunos de los participantes no estaban habituados al uso de las NTICs,

por lo menos para las actividades más profesionales. Más adelante veremos detalles sobre el perfil de los participantes, basados en las informaciones recogidas en el cuestionario inicial.

Por ese motivo, estábamos ante la disyuntiva de elegir trabajar más a nivel de las destrezas básicas en informática, – algo que se hace comúnmente en ese tipo de curso–, o intentar avanzar en las posibilidades de trabajo con cuestiones más cercanas o aplicables al mundo de la enseñanza de E/LE. Al final, optamos por un peso más o menos equilibrado entre las destrezas y conocimientos básicos y los específicos del área.

De esa forma, la tecnología educativa la veremos desde las dos perspectivas señaladas por García Gavín (2003): la propia tecnología educativa o didáctica, y las nuevas tecnologías de información y comunicación, explotando el principal potencial de información y comunicación de la Internet, que según Soria (2002 apud Higuera, 2004: 1062) a pesar de no ser nuevo, su originalidad radica en que permiten, por un lado, la integración de varios elementos, pero, sobre todo, en que ofrecen al usuario la posibilidad de ser no sólo receptor o consumidor de contenidos, sino emisor-creador, o sea, autor.

Dadas las características del curso, trabajamos con la idea de ofrecer aproximadamente un sesenta a setenta por ciento de información, mientras que una menor proporción fue la destinada a la realización de actividades productivas. Así, los objetivos propuestos formalmente en el curso fueron los siguientes:

- Identificar aspectos teóricos y prácticos en el contexto de los diferentes medios y en el uso integrado de los lenguajes de comunicación, destacando los más adecuados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de E/LE.
- Explorar el potencial pedagógico de diversos programas y herramientas informáticas que pueden ser útiles en la enseñanza y aprendizaje de E/LE.
- Identificar y trabajar con diversas fuentes de obtención de materiales auténticos para la elaboración de unidades didácticas para enseñanza de E/LE.
- Identificar y utilizar diversos medios de comunicación e interacción, susceptibles de ser usados, tanto entre los profesionales de la enseñanza, como entre ellos y sus alumnos o entre los propios alumnos.
- Conocer algunas metodologías útiles para la realización de actividades basadas en las NTICs.
- Desarrollar estrategias de utilización creativa de los medios disponibles.
- Identificar sus posibilidades de uso en proyectos articuladores con los contenidos de otras disciplinas.

Eso se tradujo en un trabajo que, exceptuando la introducción general y reflexión inicial con una duración de aproximadamente una hora, para la cual nos servimos como estímulo de imágenes y comentarios sobre los proyectos que pretenden proporcionar ordenadores portátiles de bajo costo a estudiantes, como el proyecto OLPC o la propuesta de la empresa india Encore, el resto del tiempo del curso fue consumido integralmente en el laboratorio de informática del centro responsable y con otras actividades previstas en fuera de las horas de clase, presumiéndose el acceso a Internet de los participantes.

Estaba prevista la utilización de un blog o bitácora y de una lista de discusión electrónica como plataformas del curso, con el doble propósito de ilustrar y familiarizar a los participantes con su utilización, además de servir como base para la presentación y trabajo con los diversos contenidos y enlaces a los recursos presentados y para la comunicación e interacción siempre que fuese necesario.

Decidimos utilizar esas herramientas y no comenzar el curso dentro de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) como *Moodle*, recién instalado en el centro, pues en nuestra opinión, los participantes iban a perder algún tiempo familiarizándose con la estructura y

funcionamiento del ambiente, y estimamos que era mejor pasar directamente al trabajo con herramientas que podrían ser de un uso más inmediato por parte de los docentes en las escuelas donde trabajan.

La evaluación del curso se realizó teniendo en cuenta el cumplimiento y calidad mostrada en la realización de las tareas exigidas, que exponemos con mayor detalle a continuación:

- Utilización de diversos programas básicos: el procesador de textos Word y el generador de presentaciones Power Point. Con el Word fue solicitada la localización y edición de un texto específico presente en la Internet, mientras que con el Power Point se elaboró una presentación en equipos de una de las lecturas sugeridas en el curso;
- Empleo de algunas habilidades básicas como: buscar informaciones o imágenes específicas, copiar y pegar informaciones, abrir y guardar archivos, etc.;
- Uso del blog y lista de discusión electrónica del curso;
- Conocer algunos sitios de referencias y recursos específicos del ámbito de E/LE (Tododele, Elenet, E/LE Brasil, Centro Virtual Cervantes, la lista de recursos en la página web del profesor, etc.), así como seleccionar y comentar varios de los recursos ahí encontrados;
- Participación en las listas de discusión ELE Brasil, FORMESPA y alguno de los Foros del Centro Virtual Cervantes;
- Conocimiento de la metodología y posibilidades educativas de las WebQuests y Cazas al Tesoro;
- Conocimiento de algunos blogs específicos de E/LE;
- Realización de un proyecto evaluativo final de una WebQuest o Caza al tesoro o un proyecto que integrase varias de las tecnologías y recursos presentados.
- Calidad y cantidad de participaciones en el blog del curso.

Por otro lado, se pidió la creación de un portafolio individual con una descripción de los lugares y actividades realizadas, junto con cualquier comentario e impresión general sobre cada uno de ellos, lo cual sirvió, por un lado, como herramienta de reflexión y análisis de los conocimientos acumulados y avances realizados, y por otro, como evaluación del desempeño mostrado.

Antes de comentar con mayores detalles la realización del curso, es oportuno describir el perfil de los participantes.

2. Descripción de los participantes en el curso

En el curso participaron un total de veinticuatro personas. A través del cuestionario en línea administrado al inicio del curso

http://www.geocities.com/gonzalo.abio/cuest_ini_informat_sp.html

y del cual obtuvimos veinte respuestas, pudimos reunir los datos que expondremos a continuación.

La edad promedio de los participantes en el curso fue de treinta y nueve años (25 el menor y 55 el mayor). Todos de nacionalidad brasileña.

Con respecto a la frecuencia de revisión del buzón de correo electrónico (pregunta séptima del cuestionario), el número mayor de respuestas correspondió a cinco personas que relataron que lo hacen “varias veces por semana” (25% del número total de respuestas), – la mayor obtenida–, mientras que cuatro personas eligieron la opción de “una vez por semana” (20%). Tres de las opciones fueron elegidas por tres personas cada una (15% del total respectivamente): los que consultan el buzón “todos los días”, los que lo consultan “una o dos

veces cada quince días” y los que lo consultan de “una a tres veces por mes”, mientras que dos personas (10%) relataron consultarlo “una vez o menos al mes” (Véase Figura 1).

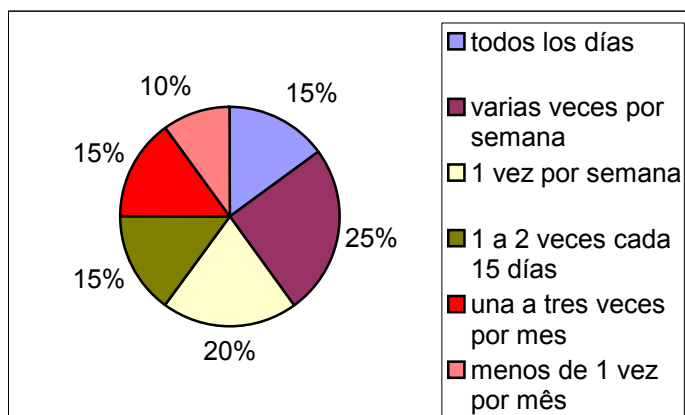


Figura 1.

Frecuencia de revisión del buzón de e-mails por parte de los docentes participantes en el curso

La pregunta siguiente del cuestionario inicial (octava pregunta), busca saber cuánto le gusta a la persona trabajar con computadoras (ordenadores). El 45% de las personas (nueve) seleccionaron “sí, mucho”. Las opciones de “no mucho” y “no sé” fueron elegidas por cuatro personas cada una (20%, respectivamente), mientras que la opción de gustarles “bastante” fue elegida por tres personas, el 15% del total de respuestas (Véase Figura 2).

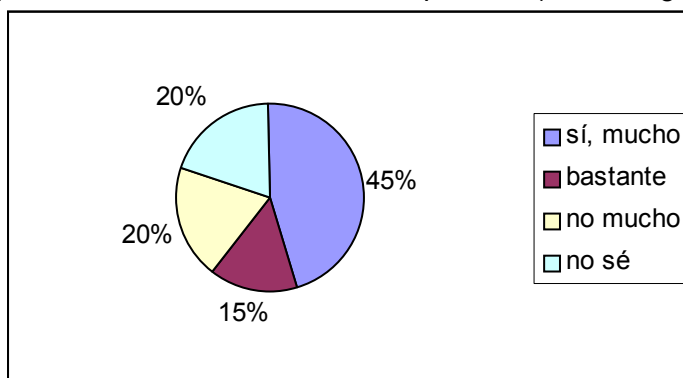


Figura 2.

Porcentaje de respuestas a la pregunta “¿Te gusta trabajar con computadoras (ordenadores)?”

También se vio que los docentes participantes en el curso se conectan habitualmente a Internet en mayor número desde su propia casa, once personas (55% del total), de los cuales sólo cuatro lo hacen a través de banda ancha y siete con módem. Otras seis personas se conectan desde el trabajo (30%) (tres por banda ancha y otros tres por módem), mientras que dos personas (10%) usan los *Lan Houses* o *cybercafés* como punto de acceso y sólo una persona (5%) usa varios lugares para conectarse.

Otra pregunta, también de carácter general, buscaba saber para cuál o cuales objetivos son más usadas las computadoras (pregunta decimoprimer). En ella, el mayor número de personas (nueve, que equivalen al 45%) dice que las usan para “trabajos y negocios” principalmente, mientras que siete personas marcaron que las usan para “leer noticias” (35%), cuatro personas las usan con varios objetivos (20%) y dos personas las usan para “buscar contenidos e informaciones para los estudios”, al igual que otras dos personas que las usan para “leer y responder correos electrónicos” (10% respectivamente). Es curioso

que nadie del grupo señaló como uso prioritario el chat o las redes sociales tipo *Orkut*, algo que probablemente hubiera sido diferente si los participantes hubiesen sido más jóvenes, pues al parecer, éstas son las grandes aficiones y empleos preferenciales de las computadoras por los jóvenes brasileños con acceso a Internet.

Las dos preguntas siguientes del cuestionario (doce y trece) tenían el propósito de averiguar sobre el uso de las computadoras para la preparación de las clases de español. Ocho personas (40%) dijeron que sí las empleaban con ese fin; cinco personas (25%) dijeron que “muy poco”, mientras que siete personas (35%) respondieron negativamente.

En la pregunta trece sobre “¿qué busco más en la Internet para mis clases de español?” los motivos más votados fueron, en orden decreciente: “textos en general” (doce), “canciones” (ocho), “noticias” (tres), seguido de “figuras” y “audios” (con dos cada una) y, por último, los “videos”, que fueron elegidos en sólo una ocasión. Los resultados de esta pregunta son mayores que el número de docentes encuestados, porque existía la posibilidad de escoger más de un objetivo. Por otro lado, cinco de las seis personas que manifestaron que no utilizan las computadoras para las clases de español, eligieron dejarla en blanco. El resultado general en esta pregunta nos muestra algo que ya era esperado, la constatación de que el uso prioritario para las clases de E/LE es buscar textos, letras de canciones y, en menor grado, noticias.

El objetivo de las preguntas siguientes, catorce a veintidós, del cuestionario, era la de reunir informaciones sobre el conocimiento y uso de algunos programas (Word, Power Point y Excel), así como algunas habilidades informáticas básicas. A modo de resumen, mostramos en la Figura 3 los conocimientos básicos relatados, donde observamos que si bien diez personas (50%) manifestaron hacer uso con frecuencia del Word, el conocimiento de los otros dos programas disminuye considerablemente. También, se observó que las destrezas más avanzadas en el uso del propio Word (incluir tablas, notas a pío de página, hipervínculos, etc.) no eran del dominio de todos.

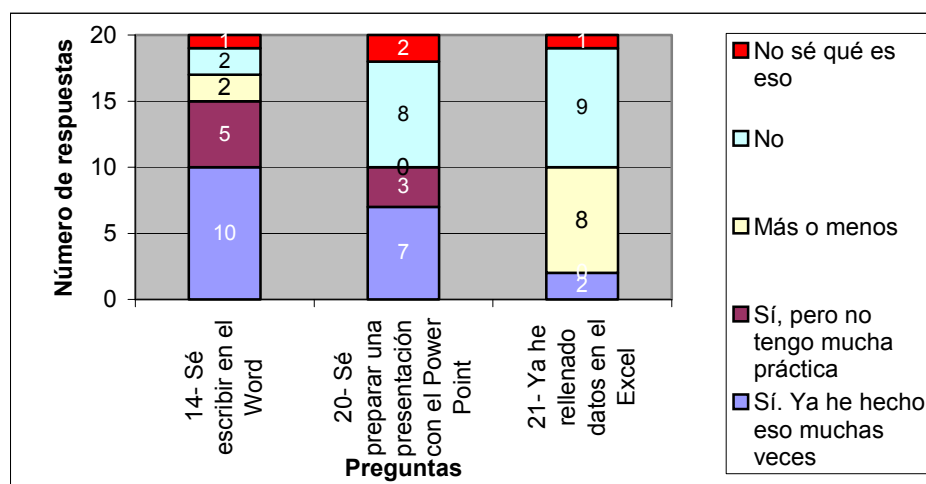


Figura 3.

Número de respuestas obtenidas en las preguntas catorce, veinte y veintiuna, referentes al conocimiento y uso de los programas Word, Power Point y Excel.

En ese mismo estilo de preguntas, la número veintitrés tiene como objetivo saber sobre el uso de los buscadores para encontrar informaciones en la Internet. De forma general, podemos ver que catorce docentes tienen conocimientos o dominio de los buscadores de Internet, mientras que los otros seis docentes no poseen ese dominio (Véase Figura 4).

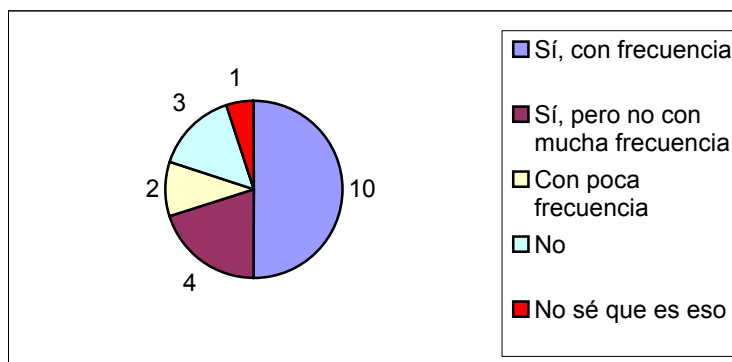


Figura 4.

Número de respuestas obtenidas en la pregunta veintitres del cuestionario, "Hago búsquedas en Internet utilizando uno o más buscadores".

Las preguntas finales del cuestionario (de la veintisiete a la treinta y cinco) giran en torno a los conocimientos sobre listas de discusión, blogs o bitácoras, WebQuests, junto con blogs o listas de discusión específicas de E/LE, a lo cual se añadió si se conocía o no el portal del Centro Virtual Cervantes.

En ellas, llama la atención el hecho de que once de los docentes (55%) manifestaron conocer lo que era una lista de discusión, pero ninguno había creado o administraba alguna, y sólo uno dice que participaba en una lista de discusión específica de E/LE.

Con respecto a los blogs (preguntas treinta y uno a treinta y tres), doce docentes (60%) relataron tener conocimientos de qué eran, mientras siete de ellos (35%) conocían algún blog de profesores de español y un único docente (5%) manifestó mantener uno.

Por último, sobre el Centro Virtual Cervantes (CVC), cuatro docentes (20%) manifestaron conocerlo y visitarlo con frecuencia, mientras que cinco (25%) lo conocían pero no mucho y once docentes (55%) dijeron no conocerlo.

Con todos los datos reunidos a través de ese cuestionario inicial pudimos clasificar los veinte docentes participantes en tres categorías, según su dominio, percepción y afinidad con las NTICs: los docentes con dominio medio-alto, en el que incluimos a doce de ellos (un 60% de total de los que entregaron cuestionarios); un segundo grupo medio-bajo con tres docentes (15%) y un tercer grupo, con nivel bajo, en el cual incluimos a cinco de los docentes (25%) con muy poco o ningún conocimiento sobre NTICs. Más adelante, intentaremos explicar algunos resultados obtenidos, teniendo en consideración esas características y clasificación previa.

3. Desarrollo del curso

La primera de las cuestiones que debemos mencionar sobre el proceso de realización del curso, es que tuvimos dificultades técnicas en la red utilizada en el laboratorio. Por esa causa, no fue posible utilizar la lista de discusión electrónica inicialmente prevista, así como la suscripción al blog del curso, – o sea, la entrada a cualquier sistema cerrado–, además de los obstáculos para el envío directo de datos de los formularios CGI iniciales y finales preparados y de los cuales ya describimos el primero de ellos.

Para minimizar el problema, reconfiguramos el blog para que fuera visible al público en general, y poder, de esa forma, participar con comentarios sobre los artículos enviados al mismo. Eso no fue posible hacerlo también con la lista de discusión prevista, por lo cual fue desechada al inicio, concentrándonos en el trabajo con el blog.

De forma indirecta, estimamos que esa acción trajo la ventaja de evitar una dispersión de la atención de los participantes en esos difíciles momentos iniciales de cualquier curso mediado por computadoras.

En el blog o bitácora del curso, localizado en

<http://espanholcesmac2007.zoomblog.com>

se pueden observar las actividades que fueron propuestas en los cuatro encuentros realizados, y que de cierta forma, ya fueron enunciadas en la sección anterior “estructura y organización del curso”.

De acuerdo con los comentarios realizados por los propios participantes, la experiencia de rellenar el cuestionario inicial fue una manera fácil y rápida de saber de cierta forma, cuáles serían los contenidos o temas trabajados a lo largo del curso, lo cual causó una buena impresión, porque pudieron “medir lo que sabían y lo que no sabían” o “que no sabían mucho”, según palabras de dos de los participantes.

Algunos de los docentes participantes tuvieron más dificultades que otros para la realización de las actividades propuestas, pero de forma general, la cooperación y ayuda entre todos, hizo que los problemas fuesen minimizados y solucionados. Las imágenes de la Figura 5 a y b, son representativas de esas acciones. En ellas aparecen docentes ayudando a otros compañeros que están ante dificultades encontradas durante el segundo día de clases.



Figuras 5a y 5b.

Cooperación entre los participantes para ayudar a resolver dudas técnicas durante el segundo día de clases.

La mayoría de las actividades realizadas fueron valoradas de forma positiva, como podrá ser observado en varios de los portafolios realizados por los participantes en Word y expuestos en <http://espanholcesmac2007.zoomblog.com/archivo/2007/05/15/trabajos-finales.html> y en el cuestionario final, del cual hablaremos un poco más adelante.

Por ejemplo, la visita y “descubrimiento” de los recursos presentes en Internet y de utilidad potencial para las clases, como los diccionarios, foros, revistas y sitios con recursos especializados, blogs, etc., fueron muy bien recibidos. También fue así con otros recursos como el *Webnote*, – un sitio web que permite dejar pequeñas notas o billetes de recados–, o el programa karaoke *vanBasco*, que permite transformar la computadora en un karaoke y que fue proporcionado en un CD-ROM junto con otros programas diversos y las lecturas del curso. Otras actividades, como la realización por equipos de presentaciones en Power Point sobre las lecturas del curso, no fueron recibidas con tanto entusiasmo, pero no dejaron de ser evaluadas como positivas también, pues muchas personas consideraron útil la práctica de las habilidades técnicas exigidas para la realización de esa actividad.

Por último, entre los contenidos del curso insistimos en la metodología de las WebQuests y Cazas al Tesoro, y mostramos las posibilidades de producción de materiales interactivos con el programa de autor ELO (Leffa, 2003, 2006), aún a sabiendas que el tiempo era muy poco. Nuestra intención era que los participantes, una vez concluido el curso y con más tiempo, pudieran continuar estudiando y aprovechando mejor esas informaciones iniciales proporcionadas.

Las opiniones recogidas con el cuestionario final aplicado http://www.geocities.com/gonzalo.abio/cuest_final_informat_espanholcesmac2007.html serán mostradas en la sección siguiente.

4. Resultados obtenidos con la encuesta final

El cuestionario final tuvo como objetivo conocer las opiniones generales de los participantes en el curso sobre los aspectos que más le habían gustado, interesado o disgustado, así como las percepciones generales sobre la utilidad o no de cada uno de los elementos vistos o practicados en el curso, o sea, las destrezas básicas y los conocimientos, recursos y habilidades específicos de E/LE. También, se quiso saber cuál o cuáles serían las críticas o recomendaciones y los deseos para próximos cursos.

En esta ocasión fueron reunidos los resultados de 22 encuestas.

En las cuatro primeras preguntas, fueron solicitadas las siguientes opiniones generales sobre el curso: “¿Te gustó el curso?” “¿Te pareció interesante el curso?” “¿Aprendiste algo en él?” y “¿Crees que algo de lo aprendido lo podrás utilizar en tus clases de español?”. Los resultados obtenidos en las mismas, son mostrados en la Figura 6. En ella podemos ver que las respuestas positivas (“sí, mucho” o “bastante”) correspondieron a la mayoría de las respuestas (86, 100, 95 y 100% del total, respectivamente).

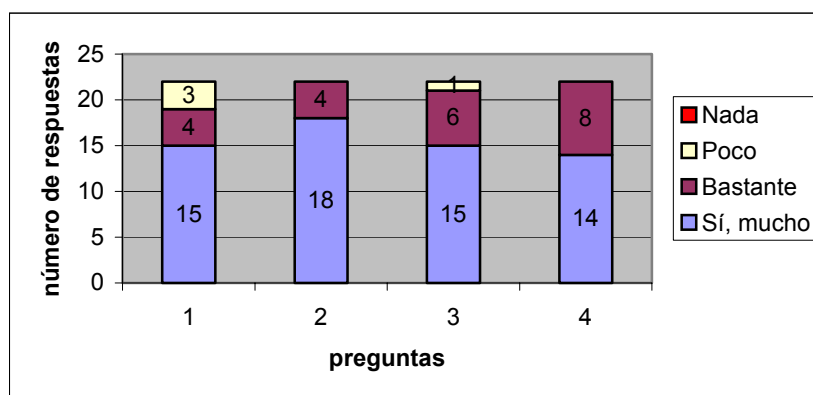


Figura 6. Número de respuestas obtenidas en las cuatro primeras preguntas del cuestionario final aplicado a los participantes en el curso: (1) “¿Te gustó el curso?” (2) “¿Te pareció interesante el curso?” (3) “¿Aprendiste algo en él?” y (4) “¿Crees que algo de lo aprendido lo podrás utilizar en tus clases de español?”

Un análisis más detenido de las respuestas a estas cuatro preguntas, distinguiendo entre los tres grupos iniciales de participantes según su percepción y afinidad con las NTICs (medio-alto, medio-bajo y bajo), nos mostraron algunas diferencias interesantes. Para ello, fue necesario hacer un nuevo cálculo, donde eliminamos tres docentes a quienes les faltaba el cuestionario inicial o final, quedándonos así, con diecinueve participantes con ambos cuestionarios completos. Por otro lado, para ver mejor las diferencias, dejamos sólo dos grupos (a y b), donde el primero corresponde al grupo medio-alto inicial (con 12 integrantes), mientras que en el grupo b incluimos el medio-bajo y el bajo inicial (para un total de 7 integrantes) (Véase Figura 7).

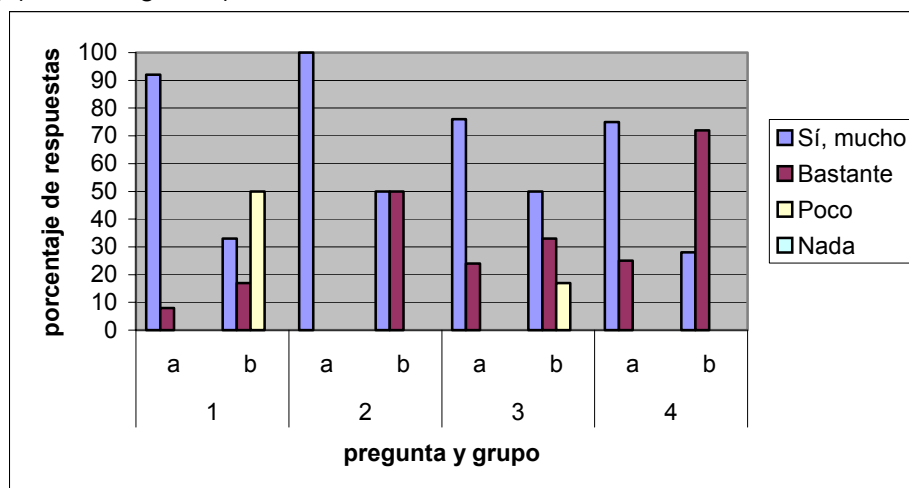


Figura 7. Porcentaje de respuestas obtenidas en las cuatro primeras preguntas del cuestionario final: (1) “¿Te gustó el curso?” (2) “¿Te pareció interesante el curso?” (3) “¿Aprendiste algo en él?” y (4) “Crees que algo de lo aprendido lo podrás utilizar en tus clases de español?” en los grupos “a” (nivel medio-alto) y “b” (niveles medio-bajo y bajo).

En esa figura 7 podemos ver claras diferencias de opinión entre los dos grupos (a y b), con mayor número de respuestas positivas en el primero de ellos en las cuatro preguntas analizadas.

Las cinco preguntas siguientes del cuestionario son de respuesta abierta. Haremos una breve selección de las opiniones emitidas, buscando mostrar su diversidad. En la pregunta séptima, “¿Qué fue nuevo para ti en este curso?”, los docentes respondieron, por ejemplo:

- *Todo. Antes del curso yo solamente utilizaba mi computadora para digitar los exámenes.*
- *La posibilidad de traer nuevas tecnologías a mis clases además del "retroproyector" y del audio.*
- *El uso del Power Point, pues a pesar de ya haber utilizado no sabía casi nada, pero como necesité dedicarme a eso creo que fue más interesante. No debo olvidarme de los Blogs, lista de discusión, webquest ...*
- *Los webquests*
- *Blog y los varios sitios en español*
- *Para mí fue todo nuevo.*
- *Muchas cosas y una de ellas fue como hacer una buena presentación en Power Point.*
- *Valorar los conocimientos adquiridos para la enseñanza de LE, así como crear un blog para la aproximación con los alumnos a través del intercambio de conocimientos.*

En la pregunta siguiente “Menciona las cosas que más te gustaron del curso” las respuestas fueron muy variadas, pero todas positivas. En algunas se mencionaban una u otra

de las cosas vistas en el curso, en otras se decía que todo era muy importante. Sólo seleccionaremos cuatro de las opiniones emitidas:

- *Saber que podemos trabajar con muchas herramientas de la computadora en nuestras clases.*
- *Me gustó conocer que podemos tener acceso a muchas cosas para aprendernos y enseñar a través de la computadora.*
- *Las tecnologías y como utilizarlas en la sala de aula, hacer la presentación en power point, conocer sitios sobre la lengua española y actividades didácticas, pues aunque haya procurado en el Google nunca había encontrado sitios tan buenos como los indicados por el profesor.*
- *La utilización de la Internet como fuente de información, la utilización del aplicativo Power Point (yo nunca había intentado utilizarlo, a pesar de tener computadora en mi casa hace más de 6 años) El cd que tú nos regalaste creo que será muy útil no solo por lo que tú has puesto en el, mas principalmente porque ahora podemos hacer nuestras propias actividades teniendo las tuyas como modelo.*

Tanto en la pregunta novena sobre las cosas que no les habían gustado en el curso, como en la última pregunta del cuestionario donde se piden recomendaciones, críticas o sugerencias para mejorar los próximos cursos (pregunta trece), las manifestaciones fueron muy similares. La gran mayoría se refirió al tiempo demasiado corto para ver todo lo previsto y sugiriéndose un tiempo mayor para el curso.

Fueron muy variadas las respuestas a la décima pregunta (“¿Cuál o cuáles cosas de las aprendidas en este curso, crees que utilizarás más inmediatamente en tu curso?”), con predominio de las WebQuest, Power Point y ELO. Bastante similares fueron también las respuestas a la pregunta siguiente donde se quiere saber cuál o cuáles temas les gustaría practicar más, donde sobresalieron las WebQuests y Cazas del Tesoro, los blogs y las actividades con el programa ELO.

En otra parte del cuestionario se pidió también la opinión sobre la percepción de la utilidad de cada una de las destrezas básicas, así como de los conocimientos específicos y de los recursos de E/LE visitados; Aquí, todas las respuestas estuvieron dentro de las categorías de “muy útil” o “bastante útil”. También, en las opiniones sobre el profesor, la metodología y las herramientas utilizadas en el curso (blog, cuestionarios, etc.) todas las respuestas fueron “muy positivo” (72%) o “bastante positivo”(28% del total).

Por último, debemos señalar que, ante la última pregunta del cuestionario “¿Te gustaría hacer otro curso de mayor duración para elaborar material didáctico específico?” la totalidad de las respuestas fueron afirmativas.

Como trabajo final del curso, los participantes tuvieron un plazo de quince días para generar un plan de clase que incluyera o un WebQuest o Caza al Tesoro, preferiblemente sobre un tema transversal, o un proyecto integrador donde se utilizasen varias de las herramientas conocidas en el curso. Excepto un proyecto cuyas actividades estaban basadas en el programa ELO, los otros trabajos estuvieron relacionados con la metodología del WebQuest o de Caza al Tesoro. En el blog del curso podrán ser vistos algunos de ellos.

Conclusiones

A nuestro entender, el curso en sí y el proceso de realización del mismo, lo consideramos como de gran interés por una serie de factores.

Si en los cursos abiertos específicos sobre NTICs, es muy probable que todos los participantes sean favorables a esas tecnologías y a las posibilidades que ellas brindan, en el

aquí analizado, – como formaba parte de un módulo obligatorio dentro de una especialización general para profesores de español–, nos hemos encontrado con una gran variación en el grado de afinidad y dominio de esas tecnologías, o sea, una parte de los docentes participantes son entusiastas usuarios de las mismas, mientras otras personas tenían un contacto casi nulo con ellas, con las correspondientes limitaciones que ello implica.

Eso, por lo menos en parte, creemos que es el causante de las diferencias en la opinión final sobre el curso, como se evidencia en el gráfico de la Figura 7. Pensamos que, por otro lado, también es lo que debe haber incidido en la percepción sobre el aprovechamiento final de lo ofrecido en el curso, como se puede ver más específicamente en la pregunta tres del mismo gráfico “¿aprendiste algo en él?”

Así y todo, esa heterogeneidad del grupo participante pensamos que es una muestra bastante próxima a las características del cuadro docente presente en las escuelas de nuestra región, en lo que se refiere al dominio de las NTICs, y ese aspecto no deja de ser importante.

Llegar a ser un docente usuario de las NTICs, a nuestro entender, depende de una serie de factores que no son sólo el conocer o tener dominio de esas herramientas y posibilidades, a pesar de que la propia navegación y uso de la Internet traerá una serie de beneficios, como bien nos muestra Juan Lázaro y Fernández Pinto (2000) en la última parte de su artículo. En principio, hay que tener también curiosidad y disposición individual. La necesidad también puede llegar a jugar su parte en ese acercamiento y, por otro lado, hasta la exigencia o influencia de terceros también pueden favorecer u obstaculizar el proceso. Conocemos algunos pocos casos de escuelas locales que, por una rara coincidencia de factores propicios, hacen una utilización consciente y efectiva de las NTICs como algo implícito en sus prácticas pedagógicas. Al analizar con más detalle las causas de ese éxito, resalta el deseo de los directores de hacer un uso real de esas posibilidades tecnológicas y el apoyo y estímulo dado a sus empleados para ello. Como digo en el texto inicial usado en el curso aquí relatado: “es una mezcla de motivación, necesidad y deseo de dar mejores clases” (Abio, 2007), aun a sabiendas de que esas características no son estáticas, unívocas o unidireccionales.

Como se puede presumir, el gusto por las NTICs y su dominio pueden llegar a instaurarse y crecer o no en el docente. Es un proceso complejo que tiene semejanzas con el también difícil proceso de adquisición de los más altos niveles de conocimiento, – no en balde se habla de alfabetización electrónica–, y nos recuerda también el círculo básico vicioso o virtuoso de la lectura: si la persona siente placer en lo que lee, leerá y adquirirá las destrezas lectoras con la práctica y, por ende, leerá más, pero lo contrario también ocurre, si la persona lee poco o no tiene acceso a la lectura, no adquirirá las destrezas lectoras, no sentirá placer y leerá poco, de forma poco fluente y sólo lo que sea estrictamente necesario, idea ésta que, de cierta forma podemos trasladarla al dominio de las NTICs.

En otro orden de cosas y volviendo a nuestro curso, tenemos que reconocer que el tiempo de trabajo empleado con los WebQuests y, sobre todo con el programa de autor ELO, fue insuficiente y hubiera demandado un tiempo mucho mayor, del cual no disponíamos. El comentario siguiente realizado por uno de los participantes en el curso resume muy bien esa situación: “Hemos visto muchas cosas, pero no tuvimos tiempo de aplicarlas todas realmente. Sería muy bueno si pudiéramos tener la segunda parte del curso que sería la práctica más profundizada. Sin embargo, nosotros mismos ya estamos buscando aplicar lo que aprendimos”.

Nuestro curso como se vio, por diversas razones fue desarrollado casi integralmente basado en un blog. Hay que reconocer que los blogs tienen un gran potencial para la educación y el aprendizaje (Cameron & Anderson, 2006, Godwin-Jones, 2003). En ellos, así como en los foros de discusión (que son semipúblicos o públicos) es probable que la lengua

que se produzca sea mejor estructurada y pensada que la que se escribe, por ejemplo, en los e-mails y chats (que son sistemas más rápidos y fácilmente privados o informales).

A pesar de que los blogs invitan a escribir respuestas a las cosas que se leen y a pasar del papel de observador al de participante (Godwin-Jones, 2006: 8), hay que reconocer que las participaciones de los docentes en el blog de nuestro curso fueron poco numerosas. Casi siempre sus autores fueron aquellos que se mostraron más activos e interesados a lo largo de todo el curso.

Se sabe que la comunicación y participación frecuente es muy importante para el aprendizaje en ambientes virtuales y que ella favorece el sentirse miembro de una comunidad virtual (Palloff & Pratt, 1999; Wood & Smith, 2005, Dawson, 2006). Por otro lado, Fulford & Zhang (1993) y Beaudoin (2002) han sugerido que una elevada interacción es indicadora de un alto nivel de satisfacción con el curso.

También se sabe que la resistencia a la colaboración y al diálogo a través del ambiente virtual es común en los grupos de alumnos que recién se inician en el uso de esas herramientas de comunicación y colaboración con propósitos educativos, como se evidencia en el caso de un grupo de alumnos en un curso de lengua inglesa, recogido por Moor (2005). En nuestro caso, la propia dinámica del curso no privilegió la participación en trabajos colaborativos en todo momento, sólo durante la construcción de la presentación en Power Point con la lectura del curso elegida o en la construcción del proyecto final del curso, donde en ambas ocasiones, las coordinaciones para el trabajo pudieron haber sido realizadas de forma presencial, sin necesidad del ambiente virtual. Así y todo, es probable que una mayor focalización e invitación a la participación en foros de discusión sobre los diversos temas tratados en el curso, utilizando ambientes virtuales que privilegian la colaboración en línea como el *Moodle* y el *Teleduc*, junto con el blog utilizado, tal vez hubiera hecho percibir a los docentes participantes sobre las ventajas de ese tipo de trabajo, con sus correspondientes ganancias para el futuro.

Hablar en aprovechamiento final es probable que no sea lo más adecuado pues, como ya expusimos, en el curso seguimos el presupuesto, – y así fue explicado a los participantes–, de que el mismo serviría como una rápida muestra de las posibilidades de uso o aprovechamiento de las NTICs para que ellos, después, estudiaran y conocieran más sobre las mismas, en la medida de sus intereses. El empujón inicial fue dado y para nuestro beneplácito, a pesar del poco tiempo transcurrido, de hecho ya algunos participantes se han acercado y pedido consejos para el desarrollo real de algunas actividades o para el montaje de blogs y listas de discusión para sus cursos.

Por último, tenemos que reconocer que la respuesta afirmativa de todos los participantes a la posibilidad de seguir profundizando los conocimientos en cursos posteriores es un excelente indicio de la satisfacción alcanzada para ambas partes, y eso nos reconforta y estimula para el futuro.

Bibliografía

- Abio, Gonzalo (2007). *Nuevas Tecnologías. ¿Para qué me sirven si mis alumnos no tienen computadoras?* (texto de introducción a la disciplina de "Nuevas Tecnologías y Enseñanza de la Lengua Española", CESMAC), febrero-marzo de 2007, (http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/ntics_para_que_serven_gonzalo_abio_2007.pdf)
- Beaudoin, Michael F. (2002). "Learning or lurking? Tracking the "invisible" online student", *Internet and Higher Education*, 5 (2), 147-155.

- Cameron, Donna; Anderson, Terry (2006). "Comparing Weblogs to Threaded Discussion Tools in Online Educational Contexts", *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2 (11), November.
(http://www.itdl.org/Journal/Nov_06/article01.htm)
- Dawson, Shane (2006). "A study of the relationship between student communication interaction and sense of community", *Internet and Higher Education*, 9 (3), 153-162.
- Fulford, Catherine P.; Zhang, Shuqiang (1993). "Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education", *The American Journal of Distance Education*, 7 (3), 8-21.
- García Aretio, Lorenzo (2007a). "Los docentes. Entre tecnófilos y tecnófobos", *BENED*, abril,
(<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-4-2007.pdf>)
- García Aretio, Lorenzo (2007b). "Estudiantes en ambientes virtuales", *BENED*, mayo,
(<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-5-2007.pdf>)
- García Gavín, Santiago (2003). "La función del ordenador en el aprendizaje de una lengua extranjera", *Linguax. Revista de Lenguas Aplicadas*, 3,
(http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINIDI03_002.pdf)
- Godwin-Jones, Robert (2006). "Emerging Technologies. Tag Clouds in the Blogosphere: Electronic Literacy and Social Networking", *Language Learning & Technology*, 10 (2), 8-15, (<http://ilt.msu.edu/vol10num2/pdf/emerging.pdf>)
- Godwin-Jones, Robert (2003). "Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration", *Language Learning & Technology*, 7 (2), 12-16
(<http://ilt.msu.edu/vol7num2/emerging>)
- Higueras García, Marta (2004). "Internet en la enseñanza de español", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel (Dirs.), Madrid: SGEL, 1061-1085.
- Juan Lázaro, Olga; Fernández Pinto, Jimena (2000). "Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE", *Cultura e intercultura en la enseñanza del ELE*, (<http://www.ub.es/filhis/culturele/OlgaJuan.html>)
- Leffa, Vilson J. (2005). "Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade", *Calidoscópio*, São Leopoldo, 3 (1), 21-30, (<http://www.leffa.pro.br/trabalhos/ta.htm>)
- Leffa, Vilson J. (2003). "Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual", en *A interação na aprendizagem das línguas*, Leffa, Vilson (Org.). Pelotas: EDUCAT, 175-218, (<http://www.leffa.pro.br/textos/Leffa.pdf>)
- Moor, Anne Marie (2005). "Aprendizagem e ensino colaborativos: uma utopia ou uma possibilidade?" en *Congresso Internacional Linguagem e Interação*, agosto de 2005, São Leopoldo, RS (http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/interacao_le_texto.htm)
- Palloff, Rena; Pratt, Keith (1999). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Prensky, Marc (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9 (5), October,
(<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>)
- Soria Pastor, Inés (2002). "Las nuevas tecnologías en la formación de los profesores de E/LE", en *Tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Gimeno, A. M^a (Ed.), Valencia, Editorial de la Universidad de Valencia, 421-429.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN INTERNET RESEÑA DEL SITIO WEB TODOELE.NET

Leonor Quintana Mendaza
leonor_quintana@yahoo.es

Jesús Suárez García
Barnard College – Columbia University
jgarcia@barnard.edu

Introducción: El español en Internet: grandes y pequeñas cifras

En el último Congreso de la Lengua Española celebrado en Cartagena de Indias se dibujó un panorama optimista y positivo de la situación y el papel del español en el mundo, y se habló de su creciente importancia en el presente y de su halagüeño futuro.

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera la conclusión del Congreso, y que los medios de comunicación no cesan de confirmar, fue que el interés por el aprendizaje del español crece en casi todos los rincones del mundo: en Estados Unidos, en Brasil, en Europa, en Asia.

Una de las pocas excepciones a esta visión optimista fue la situación del español en Internet. En este campo se describió un escenario más precario. Se constató que el peso del español en Internet no se corresponde con su importancia como lengua, en particular en relación con el inglés. Se informó de que frente a un 58% de sitios en inglés, sólo hay un 4% en español, lo que equivaldría a unos 50 millones de sitios web. Dado el papel que Internet juega en la actualidad, y las perspectivas para el futuro, esto se presentó como una seria deficiencia que es necesario paliar para favorecer y mantener las buenas expectativas del español.

Centrándonos en la enseñanza del español como lengua extranjera, estas cifras nos llevan a plantearnos la situación de la enseñanza del español en Internet: ¿Cuántos sitios web dedicados al tema hay? ¿Cuál es la proporción de los sitios dedicados a la enseñanza/aprendizaje del español, en comparación con los dedicados a la enseñanza de otras lenguas?

Para responder a estas preguntas hay que adoptar una perspectiva distinta a la utilizada en las estadísticas mencionadas. No nos interesa aquí sólo el número de sitios EN español, sino también el número de sitios SOBRE la enseñanza del español, sean en la lengua que sean. Si hacemos una búsqueda (búsqueda realizada el 15 de julio de 2007) en el inevitable, cuando de Internet se trata, Google, utilizando los términos “enseñanza + español + lengua + extranjera”, la cifra de páginas resultante es 1.340.000, si hacemos la misma búsqueda en inglés, “teaching + spanish + foreign + language”, el resultado es 2.020.000 páginas. Si buscamos “aprendizaje + español + lengua + extranjera” nos encontramos con

548.000 páginas, si escribimos “learning + spanish + foreign + language” el resultado es 2.070.000. Estas cifras, aunque no se les puede atribuir un riguroso valor estadístico, son una indicación de que el interés por la enseñanza del español en la Red no se puede medir utilizando simplemente el criterio del uso del español en las páginas web.

Usando la misma técnica podemos comparar la posición de la enseñanza del español en Internet en relación con otras lenguas. Si realizamos una búsqueda en Google con los términos “teaching + spanish + foreign + language”, cambiando español por inglés, francés y alemán, nos encontramos con los siguientes resultados:

inglés 19.700.000 de páginas, francés 3.010.000, alemán 1.970.000 y, como vimos, español 2.020.000. Cambiando ‘teaching’ por ‘learning’ los resultados son: inglés 51.800.000, francés 3.200.000, alemán 20.300.000 y español 2.070.000.

Habría que analizar con detalle los resultados de estas búsquedas para poder extraer conclusiones más sólidas, pero sin duda apuntan a que, pese al hecho de que el número de estudiantes de español como lengua extranjera en buena parte del mundo supera al de estudiantes de francés y alemán, el número de páginas relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de estas lenguas es significativamente mayor que el de páginas dedicadas al español. No vamos a entrar aquí en un análisis detallado de estos resultados, pero parecen indicar que tampoco en el campo de su enseñanza la situación del español en Internet se corresponde todavía con su importancia por el número de estudiantes.

Pero vayamos un paso más allá, dejemos las macrocifras, cambiemos de nuevo la perspectiva y tomemos el punto de vista del profesor de español, de la persona que se dedica a la enseñanza de ELE y que acude a Internet como fuente de recursos.

Si desde el punto de vista de las instituciones, del análisis estadístico y comparativo, 50.000.000 millones de páginas es un número reducido y 2.020.000 y 2.070.000 son cifras que reflejan una situación de cierta precariedad, para un usuario individual de la Red se trata de un número enorme, difícil de manejar.

Aunque los buscadores ofrecen resultados cada vez más atinados, no resuelven completamente el problema del manejo de tanta información. En una búsqueda de Google los usuarios normalmente sólo consultan los primeros enlaces de la lista de resultados y raramente llegan más allá de la segunda página. Y aunque es muy probable que en ellas encuentren algo relacionado con lo que buscan, la búsqueda no permite al usuario tener una visión de conjunto de los recursos disponibles. Por otra parte los buscadores no se ocupan de la valoración de la calidad y el rigor de la información que contienen los sitios web, ni de la organización o clasificación de los sitios de acuerdo con sus contenidos.

Directorios y portales son los instrumentos que, hasta la llegada de la Web 2.0, se han utilizado para organizar esa ingente cantidad de información. Los primeros agrupan los enlaces a las páginas web en categorías de acuerdo con el tema que tratan y, aunque en algunos – el más representativo de los cuales es el *Open Directory Project* – hay una selección de los sitios incluidos en cada apartado, normalmente suelen presentar listados generados casi automáticamente o con un criterio de selección muy general, por lo que su utilidad es limitada.

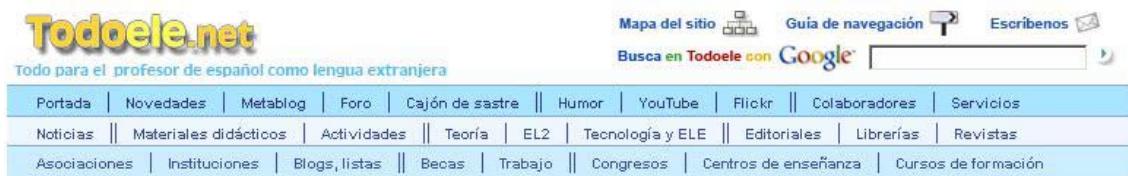
Los portales, por su parte, son sitios que ofrecen al usuario, de forma integrada, el acceso a una serie de recursos y de servicios, entre los que suelen encontrarse buscadores, foros, documentos, aplicaciones, etc., dirigidos a resolver necesidades específicas de un grupo de personas o acceso a la información y servicios de una institución pública o privada.

En el campo de la enseñanza del español el número de portales y directorios es muy reducido, se podrían mencionar el Centro Virtual Cervantes y redELE, como portales institucionales, y sitios como Formespa y Elenet entre los creados por profesores. Todos ellos constituyen aportaciones valiosas, sin embargo hay aspectos que los mismos no cubren.

La intención de ayudar a completar esas lagunas, y en particular el deseo de construir un sitio que respondiera de forma práctica a las necesidades cotidianas del profesor de español, y que utilizara todos los recursos que Internet ofrece, no sólo como repositorio de materiales, sino como herramienta de organización, manejo y presentación de la información, es lo que llevó a la creación de Todoeele. En las próximas secciones describiremos su funcionamiento, estructura y contenidos.

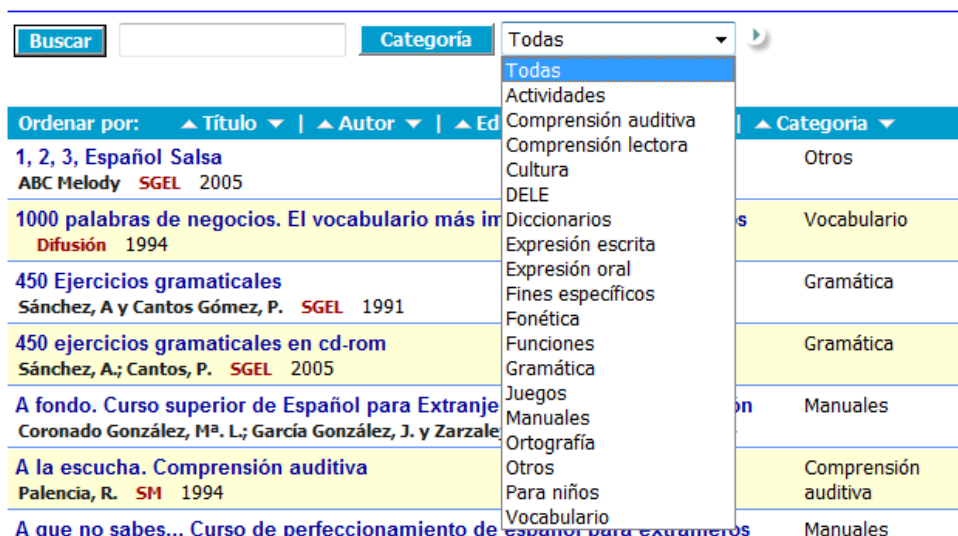
Estructura y funcionamiento de Todoeele

Como se ha dicho, Todoeele surgió con la intención de crear un sitio que respondiera a las necesidades que un profesor de español tiene: qué actividades usar en clase, dónde encontrar materiales sobre cultura, qué se ha escrito sobre el uso del cine en la enseñanza de ELE, dónde encontrar ofertas de trabajo, etc.; y esto es lo que ha determinado la lista de secciones que componen el sitio.



El objetivo era crear un sitio que permitiera recopilar, clasificar y organizar la información y los materiales que el profesor necesita, y que facilitara el acceso y uso de los mismos.

El medio usado para lograr este objetivo ha sido la creación de un sitio dinámico cuyos contenidos se encuentran en una base de datos. Esto permite crear páginas dinámicas, es decir páginas en las que no se presenta simplemente una lista de enlaces u otros contenidos que el visitante sólo puede leer tal y como están presentados, sino que el usuario puede ordenar y filtrar dicho contenido utilizando diversos criterios, para encontrarse con una página web que muestre sólo la información que le interesa y ordenada como él desea. Por ejemplo, la sección de 'materiales didácticos' permite ordenar los manuales por título, autor, editorial, fecha de publicación, y los registros se pueden filtrar por categorías (gramática, comprensión lectora, etc.), lo que permite que el visitante reciba solamente, pongamos por caso, la lista de las publicaciones sobre comprensión lectora ordenadas por fecha de publicación.



Otra de las ventajas de un sitio construido a partir de una base de datos es que permite que añadir y modificar la información contenida en él pueda ser hecho desde cualquier ordenador conectado a la Red, escribiendo en una ficha que se abre en el navegador, sin necesidad de internarse en los vericuetos del HTML, ni ningún otro lenguaje, ni



tener que editar una página web usando Dreamweaver o algún otro programa. Esto favorece la colaboración, y es lo que ha permitido que el mantenimiento del sitio sea un trabajo colectivo. Este era otro de los objetivos al crear Todoole, pues sólo con la participación de un grupo de personas es posible mantener vivo un sitio de estas características y que pretende cubrir un campo tan amplio. Gracias a ello, en este momento Todoole cuenta con colaboradores 'fijos' que se encuentran en Brasil, España, Estados Unidos, Grecia, Inglaterra, Polonia y Serbia, todos ellos profesores de español como lengua extranjera en activo, y esto es lo que hace posible que sus contenidos se actualicen casi diariamente.

Otro de los principios básicos que ha guiado la creación de Todoole es que lo importante es la calidad y utilidad de los contenidos, no la cantidad, y por ello en aquellas secciones que recopilan materiales para la enseñanza del español en Internet no se pretende recoger de manera exhaustiva todo lo que hay en la Red. Sin una selección, una lista de enlaces cuanto más larga es, más inútil se vuelve. Por ello, desde el principio, sólo se ha incluido la información que los colaboradores del sitio hemos considerado que tiene una mínima calidad y utilidad. No se incluyen, por ejemplo, salvo casos excepcionales, páginas cuyo contenido básico sea enlaces a otras páginas. Todas las páginas incluidas en el sitio deben ofrecer materiales y recursos aprovechables. Esa selección, hasta ahora, ha sido más bien intuitiva y no se ha utilizado una lista de criterios rigurosa y estricta. Sin embargo, el hecho de que los colaboradores sean profesores, el diálogo entre ellos y la comunicación con los usuarios del sitio, han contribuido a reducir la subjetividad y a refinar el proceso de selección.

Una última característica de Todoole que, creemos, merece ser destacada es que, en la mayoría de las secciones, cada una de las entradas va acompañada por una descripción que permite a los visitantes tener una idea inmediata de los contenidos que va a encontrar en la página reseñada, sin necesidad de pasar tiempo navegando por ella para saber qué es lo que ofrece.

En resumen, hemos utilizado las herramientas que Internet ofrece para la presentación, organización y recuperación de la información para tratar de crear un sitio que facilite al máximo al profesor de español su tarea.

Contenidos

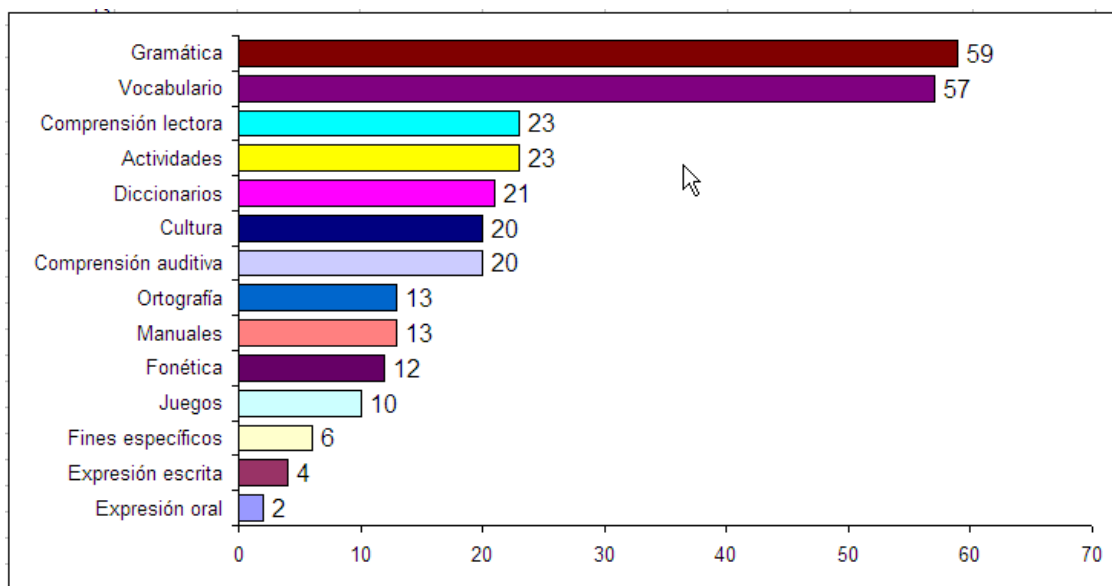
Aunque el proceso de planificación y diseño se remonta bastante más atrás, Todoole lleva en la Red desde septiembre de 2005. Se trata pues de un sitio joven, todavía en proceso de construcción. En la actualidad el sitio consta de 22 secciones, algunas de ellas divididas en varios subapartados, algunas más completas que otras, aunque todas ellas contienen ya un mínimo de información relevante. En ellas se recogen no sólo enlaces, sino también materiales creados por los colaboradores y por otros profesores que han querido publicarlos en Todoole.

Aunque los contenidos recogidos son muy amplios y variados, se podrían agrupar en tres categorías básicas:

- Recursos para la clase (bibliografía, actividades, ejercicios gramaticales, recursos para la clase, programas...).

aulas alumnos que desconocen nuestro idioma y necesitan poder integrarlos lo más rápidamente posible en el programa educativo.

En cuanto a los contenidos de los sitios incluidos en este apartado de Todoole, la mayoría se centran en la gramática y el vocabulario y predominan, como se aprecia claramente en el gráfico, las destrezas receptivas sobre las productivas.

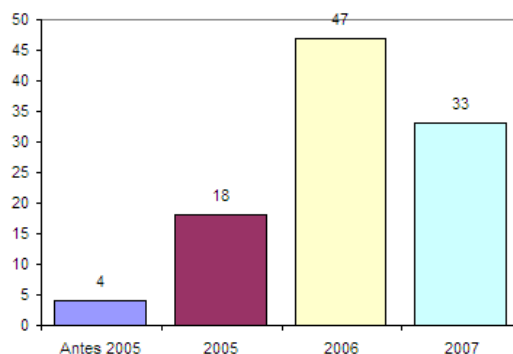


Clasificación de las páginas incluidas en la sección *Materiales en Internet*

Otra de las características que se observan es el uso de materiales multimedia, el uso del vídeo y el sonido integrados dentro de las páginas web, algo que en los primeros sitios para la enseñanza de ELE estaba ausente. Fotos, vídeos y archivos de sonido son cada vez más fáciles de crear y publicar gracias al abaratamiento de los equipos que permiten producir este tipo de información y la simplicidad de uso de los programas que permiten editarla. Así, dentro de esta sección encontramos 20 páginas bajo comprensión auditiva y 13 en fonética, buena parte de las cuales incluyen sonido y vídeo.

La irrupción de las herramientas de la llamada Web 2.0 también se refleja en Todoole. En esta sección encontramos dos *wiki manuales*, aún en proceso de elaboración, y además hemos creado otros dos apartados que hacen uso de dos de los portales más representativos de esta nueva generación de Internet: Youtube y Flickr. Hemos creado un *Grupo Todoole* en Youtube donde se recopilan vídeos aprovechables para la clase de ELE. Lo mismo hemos hecho en Flickr, creando un grupo, en este caso para recoger fotografías.

Pero donde más evidente se hace la repercusión social de la Web 2.0 en el campo del ELE, es en la sección de blogs. Cuando Todoole empezó a funcionar el número de blogs relacionados con la enseñanza/aprendizaje de ELE era muy reducido, pero en 2006 hubo una verdadera explosión y en este momento en nuestra lista se recogen 102 blogs. De ellos, sólo 4 creados antes de 2005, 18 en 2005, 47 en 2006 y 33 en lo que llevamos del año 2007. Como se ve, estamos ante un fenómeno reciente y de gran vitalidad.



Blogs recogidos en Todoele agrupados por año de aparición.

Catalogarlos no es tarea sencilla. En cuanto a sus contenidos, sin entrar en una taxonomía detallada, se podrían dividir en dos grandes grupos: blogs sobre la enseñanza de ELE, y blogs para la enseñanza de ELE.

Los primeros van dirigidos normalmente a otros profesores y recogen noticias e informaciones sobre la enseñanza del español, reflexiones de profesores, experiencias vitales y profesionales y en ellos prima la reseña (se dedican a comentar noticias encontradas en otros blogs) y el redireccionamiento (remiten al lector a algo publicado en otra fuente), y son todavía una minoría los que ofrecen contenidos originales. Aquí también se incluirían los blogs de congresos, encuentros y conferencias para profesores.

En la segunda categoría encontramos blogs de profesores para sus estudiantes, con explicaciones gramaticales, ejercicios, recomendaciones, enlaces y material complementario para sus clases, o que sirven como lugar de contacto y trabajo, y blogs de alumnos – pocos todavía –, que los utilizan para practicar, interactuar y mejorar así su español.

La gran mayoría son individuales aunque hay también algunos colectivos, y van integrando cada vez más elementos multimedia como vídeos y *podcast*.

Aprovechando las mismas herramientas que la Web 2.0 ofrece, Todoele incluye también un *Metablog* que recoge de manera automática los artículos que se publican en todos los blogs incluidos en nuestra lista. Este, a la vez que permite estar al tanto de todo lo que se publica en la *blogoesfera*, contribuye a desarrollar una cierta idea de comunidad entre todos los profesores de ELE que han creado un blog.



Agregador de blogs relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera

Las posibilidades para crear y publicar materiales en la Red de manera sencilla que las nuevas herramientas ofrecen ha contribuido a que el ritmo de aparición de páginas no cese de aumentar, y con ello también los contenidos recogidos en Todoele. Pero ese crecimiento casi exponencial hace que la labor de revisar, seleccionar, clasificar y organizar todos esos recursos y facilitar el acceso a los mismos cada vez sea más necesaria, y colaborar en la misma es uno de nuestros objetivos fundamentales.

Conclusión: Resultados y futuro

La respuesta en forma de visitas y mensajes a Todoele ha sido muy positiva. En el cuadro inferior podemos ver las estadísticas, tomadas de Google Analytics, correspondientes a los primeros seis meses de 2006 – izquierda – y 2007 – derecha –. Como se puede apreciar, el crecimiento ha sido espectacular, se ha pasado de más de 6.000 visitas mensuales a más de 17.000; el número de visitantes únicos ha pasado de una media de más de 2.000 mensuales a más de 7.000, y el número de páginas vistas ha subido de poco más de 34.000 a más de 104.000 al mes.



Estadísticas sobre Todoele proporcionadas por Google Analytics.

El número de personas suscritas a la lista de correo para recibir un mensaje semanal con las novedades en Todoele ha llegado a 600 y se incrementa a un ritmo de unos 50 nuevos suscriptores mensualmente.

Las visitas, como se puede ver en la tabla y el mapa, tomados también de Google Analytics, llegan de todo el mundo, aunque, como es lógico, la mayoría se concentran en países donde hay un mayor interés por la enseñanza del español como lengua extranjera.

Country/Territory	Visits ↓
1. Spain	88,896
2. United States	15,813
3. France	13,447
4. Brazil	9,349
5. United Kingdom	8,627
6. Germany	8,067
7. Italy	5,654
8. Greece	4,755
9. Mexico	4,498
10. Morocco	4,393

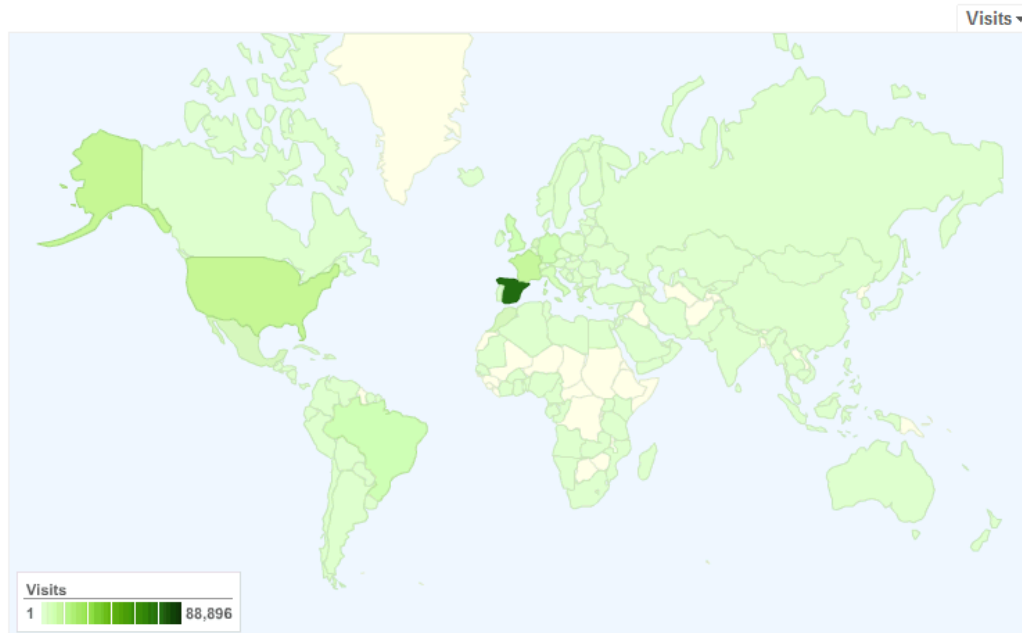
Lista de los 10 primeros países de procedencia de los visitantes de Todoele.

1 de enero de 2006 a 30 de junio de 2007 (Google Analytics)

Map Overlay

Jan 1, 2006 - Jun 30, 2007

Export Email Add to Dashboard



211,646 visits came from 158 countries/territories

Países desde los que se ha visitado Todoele. (Google Analytics)

Todas estas cifras y, en mayor medida aún, los mensajes personales de profesores en los que nos dicen que Todoele les ha sido útil, nos hace pensar que, al menos en parte, hemos logrado el objetivo que nos propusimos al crear Todoele, que como hemos explicado no era otro que crear un sitio que respondiera de forma práctica a las necesidades que el profesor de ELE tiene y que le sirviera de ayuda en su labor diaria.

Todo esto nos anima a continuar mejorando y ampliando Todoele. Estamos trabajando para completar y perfeccionar las secciones que componen el sitio y en la creación de otras nuevas que ayuden a cubrir todas las necesidades de los profesores de ELE, y estamos tratando de incorporar las herramientas de la Web 2.0 de forma que Todoele sea no sólo una fuente de recursos e información, sino que sirva de punto de encuentro y colaboración y contribuya a crear un sentimiento de comunidad entre los profesores de ELE.

Referencias

Sitios web citados:

Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>

Elenet: <http://www.elenet.org/aulanet/>

Formespa: <http://formespa.rediris.es/>

Google Analytics: <http://www.google.com/analytics/>

Open Directory Project: <http://dmoz.org/>

RedELE: <http://www.mec.es/redele/>

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LENGUAS: LA WEB DEL OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM

Carlos González Di Pierro
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, Mx)
cgdipierro@yahoo.com.mx

PALABRAS CLAVE. Observatorio Atrium Linguarum, Internet, página Web, enlaces informáticos, evaluación de páginas Web.

RESUMEN. El propósito de este artículo es hacer una descripción de la página Web *Observatorio Atrium Linguarum*, enfocada a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas y culturas extranjeras. *Atrium Linguarum* es un grupo de investigación, desarrollo e innovación que circunscribe sus líneas de trabajo a la obtención de los fines y objetivos de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa. Nos basamos para este análisis en cinco principales criterios: exactitud, autoridad, objetividad, actualidad y cobertura.

KEY WORDS. Observatory Atrium Linguarum, Internet, web page, links, web page evaluation.

ABSTRACT. The purpose of this paper is to make a description of the *Observatorio Atrium Linguarum* web page, focused in foreign languages and cultures teaching, learning and evaluation. *Atrium Linguarum* is a research, develop and innovation group that circumscribes its lines of work to the attainment of the aims and objectives of the Council of Europe linguistic policies. We base this analysis in five criteria: accuracy, authority, objectivity, currency and coverage.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que Internet se ha convertido en una de las principales fuentes de información en cualquiera de los contextos en los que una persona tenga la necesidad o la simple curiosidad de reunir un conjunto de saberes acerca de un tema determinado. Por su propia naturaleza, Internet está diseñado para permitir el intercambio de información de una manera ilimitada. No hay suficientes normas o procedimientos que puedan regular el tipo o la calidad de la información que una persona o una entidad pueda colocar en la Red. Los sitios (cuya cantidad es equiparable a la cantidad de astros que hay en el firmamento) pueden contener información basada en hechos, datos, opiniones, ideas, publicidad, comercio, auto-promoción y muchos más. Es una potestad infranqueable la que tiene una persona o grupo de personas que pretenda crear una página Web, a la hora de seleccionar el tema, el diseño de la página e incluso la fiabilidad de la información suministrada.

En el ámbito de la educación, los involucrados en el proceso educativo nos encontramos ante una labor titánica y sumamente trascendente cuando se trata de valorar los sitios Web en cuanto a la utilidad y credibilidad del mar de información que pueden encontrar nuestros alumnos en Internet. Una primera premisa establece que es necesario que desarrollemos en nuestros estudiantes una capacidad crítica para hacer sus propias evaluaciones de los sitios

donde potencialmente puedan obtener la información requerida, rescatando siempre lo que realmente sea valioso para sus investigaciones. Con esto se pretende que el alumno encuentre un equilibrio donde por un lado no deseche por definición todo lo que considere que es inexacto, pero que tampoco se crea *omni fede* cualquier información encontrada. Enseñarles a obtener un criterio donde puedan distinguir lo que es útil de lo que no lo es.

Un ejemplo claro de lo importante que es la valoración de un sitio Web en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la diferencia entre este tipo de información y la contenida en los tradicionales libros impresos en papel. Para que un libro se agregue a la bibliografía básica de referencia en el programa de alguna asignatura o en determinada investigación, normalmente es evaluado previamente por medio de mecanismos de revisión que se utilizan de manera consistente durante años. Antes de la publicación se somete a exhaustivas revisiones críticas de impresores y editores para asegurar que el trabajo sea de calidad. En contraposición, un sitio de Internet puede fácilmente formar parte de la Red sin pasar por ningún tipo de monitoreo o evaluación de calidad. Aunque hoy en día los gobiernos de muchos países hacen intentos para establecer formas de control al acceso de los sitios de Internet, también es cierto que muy difícilmente se tiene el poder suficiente para lograr que las personas corrijan o eliminen información ya generada en la Red. Tampoco puede haber mecanismos para evitar que alguien consulte contenidos que puedan estar falseados o que sean incompletos, evitando el acceso a sitios que consideremos inadecuados.

En este trabajo se pretende hacer un breve análisis y crítica del *Observatorio Atrium Linguarum*, sitio web creado en septiembre de 2003 bajo el nombre de *Grupo de Investigación Janua Linguarum* y reconfigurado un año después como el *Observatorio Atrium Linguarum*, nombre que ostenta hoy en día. Este sitio, de carácter eminentemente educativo y de investigación, circunscribe su área de trabajo en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas y las culturas. El análisis que presentamos no pretende ser un estudio exhaustivo y sistemático de la página Web en toda su dimensión, siguiendo las directrices y los pasos de la evaluación de un sitio de Internet.

Para hacer más simple el análisis y crítica de la página Web del Observatorio, después de hacer una breve descripción de la página, nos basaremos en los cinco criterios que propone el autor norteamericano Jim Kapoun (1998: 522-523) para poder identificar una página Web que sea realmente valiosa para una determinada investigación o referencia educativa: **exactitud, autoridad, objetividad, actualidad y cobertura.**

¿QUÉ ES EL OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM?



El grupo del *Observatorio Atrium Linguarum* (<http://www.atrimumlinguarum.org>) se define a sí mismo como un grupo de investigación, desarrollo e innovación que no tiene ánimo de lucro y que se constituye con la finalidad principal de prestar servicios de apoyo a la amplia comunidad de personas e instituciones interesadas en las lenguas y las culturas en sus diferentes manifestaciones y problemáticas, tanto de tipo educativo como en el ámbito laboral. En la misma auto-presentación se agrega que el OAL circunscribe sus líneas de trabajo e investigación a los objetivos de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa.

Se propone también observar la actividad de las lenguas y culturas en Europa, tanto en instancias formales como no formales, para poder elaborar informes, proponer acciones de mejora, manifestar los incumplimientos, valorar y difundir las buenas prácticas, fomentar el recurso permanente a criterios de homologación y transparencia en los procesos y resultados del dominio competencial idiomático y mucho más.

El OAL se divide en tres grandes partes: el **Cajón de Sastre**, el **e-PI** y el **Punto de Observación**. En el **Cajón de Sastre** es donde encontraremos “los hilos de colores de las lenguas y las culturas” según se señala en la propia página. Ahí tenemos acceso a una gran cantidad de información, permanentemente actualizada, de documentos, sitios Web, revistas electrónicas, trabajos de investigación, memorias de máster, ensayos, etc., dividida en tres secciones que facilitan la localización de lo que se busca: enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas y las culturas; diversidad lingüística (plurilingüismo) y diversidad cultural (interculturalidad).

El **e-PI** es el Portafolio Electrónico donde el usuario podrá dar seguimiento a su competencia de una lengua. Hay cuatro objetivos principales en él: profundizar en el conocimiento de los idiomas y en sus competencias interculturales; monitorizar el propio aprendizaje; desarrollar estrategias para avanzar en el aprendizaje de manera autónoma y compartir con la comunidad todos los progresos.



Tiene tres enlaces principales: *mi diagnóstico*, *mi desván* y *mi perfil*. En el primero el usuario tiene la posibilidad de valorar su situación actual en la lengua que ha seleccionado a través de diversos ejercicios y preguntas de opción múltiple. En *mi desván*, se pueden almacenar diferentes materiales para después compartirlos, volverlos a consultar, enviarlos a algún otro sitio, sobre todo para evitar que queden en el olvido y no vuelva a ser revisada información que en muchas ocasiones todavía es muy valiosa. Por último, en *mi perfil* se muestra de manera gráfica la evolución que vamos teniendo en la lengua seleccionada, desde el diagnóstico hasta el último nivel alcanzado. Una desventaja que se tiene hasta el momento

es que las únicas dos lenguas disponibles son el inglés y el español. Conforme se agreguen otros idiomas aumentará considerablemente la valía de esta parte del sitio.

El tercero de los grandes “links” del Observatorio es el **Punto de Observación**. Aquí encontraremos un amplio archivo, con fechas bien definidas, de las publicaciones y materiales que han pasado por el sitio. Se presenta una breve reseña de cada material y su enlace correspondiente por si quisiéramos consultarlo completo. Además de remitirnos a fechas de materiales publicados con anterioridad, nos presenta enlaces de revistas electrónicas dedicadas a la investigación de las lenguas y culturas.

LA EXACTITUD EN ATRIUM LINGUARUM

El grupo de investigación que da vida a Atrium Linguarum está formado por investigadores del campo de la Filología, las Humanidades, la Didáctica y áreas afines, todos ellos con una profunda preocupación en el impacto sociocultural de las lenguas, los idiomas y, en general, todo lo relacionado con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. A eso se le agrega que forman también parte del grupo profesionales en el campo de la informática y la transferencia de tecnologías, todo ello para mantener una página Web de calidad tanto en el aspecto académico como en el diseño y la facilidad para el usuario.

Es muy importante que podamos percibir la coherencia entre la labor profesional de quienes gestionan la página Web con los contenidos que se consagran en la propia página. El Observatorio Atrium Linguarum cumple con este principio de exactitud y certeza en virtud de que es posible identificar tres elementos principales: es factible establecer contacto con los miembros del grupo ya que nos proporcionan sus respectivas biografías y firman sus artículos y publicaciones; igualmente es claro el propósito de los documentos y diferentes secciones de la página y, por último, da seguridad y confianza al usuario de que quien selecciona y “cuelga” la información en la Red, está cualificada para que nos proporcione material que nos interese verdaderamente.

Es de destacar que el OAL no se desprende de uno de sus principios rectores: I+D+I, es decir, investigación, desarrollo e innovación. Aspectos que constantemente podemos encontrar en las diferentes secciones de la página Web y que han sido parte fundamental para la obtención del Sello Europeo 2006. Consideramos que no sucumbe a la tentación de incluir otro tipo de contenidos, pseudo académicos y que dejan en un término secundario a tan importantes elementos como son la investigación, el desarrollo y la innovación, como ocurre en gran cantidad de sitios educativos del ámbito de la enseñanza de las lenguas que en ocasiones se subordinan a otros intereses en detrimento de otros más importantes. En la página www.um.es/glosasdidacticas/oal se puede ver el acto donde se hizo la entrega del premio al grupo y otros enlaces relativos a dicha ceremonia.

EL PRINCIPIO DE AUTORÍA Y LA OBJETIVIDAD COMO ELEMENTOS DE CREDIBILIDAD

El Observatorio Atrium Linguarum no es un grupo cerrado, sus miembros colaboran con el carácter de voluntarios y temporales. Está la invitación expresa en las propias páginas del sitio para que las personas, colectivos, instituciones o entidades presenten iniciativas y las hagan llegar al grupo con la finalidad de que encuentren un punto de encuentro con las puertas abiertas de manera permanente.

Al ser un dominio del tipo “org”, además de garantizar que no existe ánimo de lucro en el proyecto, la autoría de los documentos y materiales está bien definida. Cuando se maneja una gran cantidad de información siempre se corre el riesgo de encontrarse con información no confiable o de dudosa procedencia. No creemos que sea el caso del OAL, sin embargo hay que señalar que es mucho el material al que podemos acceder y por tanto sería arriesgado afirmar de manera contundente que todos los documentos son plenamente fiables en su autoría.

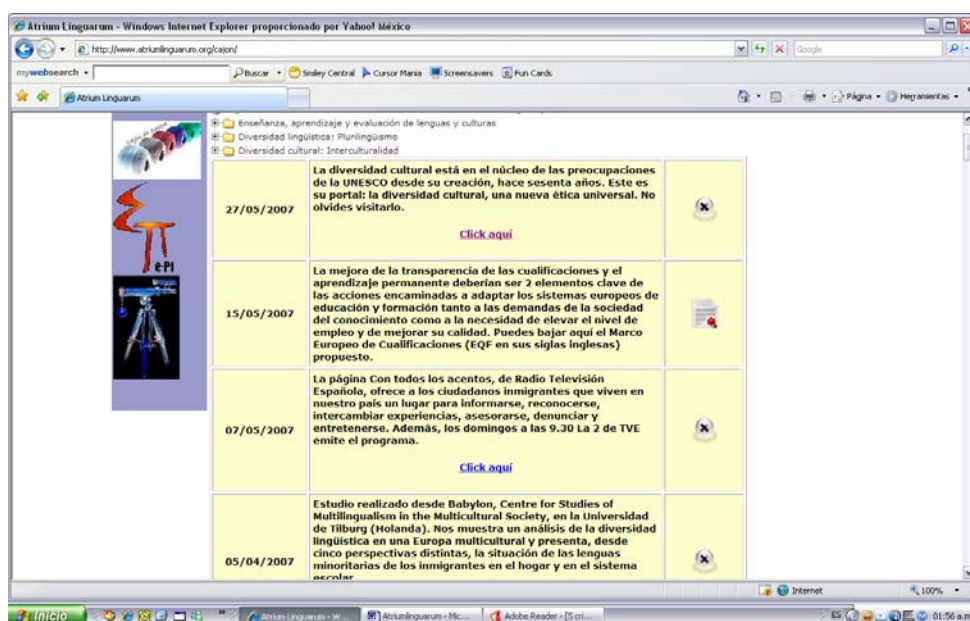
De tal manera que una primera crítica en cuanto a la información que se puede encontrar en esta página Web está relacionada con el hecho de que no se pudo evitar caer en la tentación de saturar algunos de los enlaces. Parecería inevitable dada la cantidad que se genera día a día y la imposibilidad temporal que supone el poder revisar detenidamente absolutamente todo con lo que se cuenta. Tal parece que la forma de pensar que impera a la hora de seleccionar y jerarquizar el material obtenido es que más vale excederse, aunque la calidad decaiga, que dejar fuera aquello que podría ser valioso.

Lo anterior nos lleva a analizar la objetividad del sitio. En la actualidad es prácticamente imposible encontrar alguna página Web con dominio "com" o con dominio "net" que no contengan gran cantidad de publicidad. Pero todavía confiamos en que aquellos dominios más relacionados con la cultura y las ciencias ("org", "edu", "gov", "gob", etc.) carezcan de ella o la reduzcan al mínimo. En el caso que nos ocupa la información es detallada, la publicidad es inexistente, por lo que el temor que pudiese tener un usuario respecto a información tergiversada, sesgada o que sirviese de máscara para la publicidad, no existe.

Se recomienda que para verificar la objetividad y autenticidad de lo publicado en una página de Internet, la persona que la consulta se haga preguntas del tipo: ¿Por qué fue escrito esto? ¿Por quién? ¿Para quién? El Observatorio, además de que tiene una concordancia entre los objetivos y fines con los materiales, pasa bien la prueba de las preguntas anteriores. Si a eso sumamos que la información se presenta detallada y exenta de publicidad, entonces se cumplen con estos principios de autoría y objetividad.

EL CONSTANTE RETO DE LA ACTUALIZACIÓN

En las secciones **El Cajón de Sastre** y **Punto de Observación** se encuentra la mayoría de la información que se recopila y produce en el OAL. Al pinchar en los diferentes enlaces se presentan en forma de cuadro los contenidos que hacen referencia al tema elegido. Estos contenidos se dividen en tres partes: la primera es la fecha en que se publicó en el Observatorio, la segunda es una pequeña descripción de ese material y la última nos indica si se trata de un artículo, de una memoria, de una nueva página Web o el tipo de documento disponible. La descripción resulta muy útil ya que destaca en pocas palabras la importancia de lo que se encontrará en ese enlace para evitar que el usuario se pierda en búsquedas inútiles por no haber tenido suficiente información previa.



En virtud de que podemos considerar al Observatorio como un sitio “joven”, es difícil establecer si es bueno o malo que se almacenen todavía documentos y materiales que se remontan a dos o tres años atrás. En lo que debemos centrarnos es en valorar hasta que punto la gran cantidad de información que se genera día a día en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas y las culturas va pasando a formar parte del bagaje del Observatorio.

No hemos encontrado ni enlaces “rotos”, ni tampoco enlaces notoriamente desactualizados. Consideramos que una virtud del OAL consiste en tener una permanente vinculación con los trabajos que producen tanto los propios miembros del grupo como todos los colaboradores que intervienen en el proceso. La investigación en el caso de esta página Web se caracteriza por la constante búsqueda de todo aquello que constituya innovación. Esto quiere decir que no sólo se limita a reproducir información de fácil acceso, sino proporcionar al usuario material con un marcado enfoque constructivista.

LA COBERTURA DEL OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM

El principio de cobertura o cubrimiento es el último criterio que analizaremos de esta página de la Red. Las tres primeras preguntas a contestar son: ¿Hay suficientes enlaces para complementar información encontrada en documentos previos? ¿Contienen solamente imágenes o están equilibrados imágenes y texto? ¿La información presentada se cita correctamente?

Para contestar la primera pregunta nuevamente tenemos el problema del control de la cantidad de la información. En el OAL hay muchos enlaces, sin embargo no necesariamente la cantidad de enlaces conlleva una mayor calidad de la información. Incluso ni siquiera quiere decir que sea mucha información porque frecuentemente se encuentra repetida o es claramente innecesaria. De ahí que es siempre mejor apostar por calidad que por cantidad. En descargo del OAL debemos decir que es muy difícil encontrar mecanismos eficientes para filtrar la información de calidad dentro de una inmensa cantidad que tenemos a mano. Por eso quizá es mejor apostar por la capacidad del usuario para saber interpretar los resúmenes y referencias que hemos descrito antes.

Aunque parezca que contestar la segunda pregunta sea simplemente una cuestión de estética, es conveniente que un sitio de Internet esté bien equilibrado en imágenes y texto, dependiendo de la finalidad de cada uno de ellos. Nosotros nos inclinamos por sugerir que haya una mayor cantidad de imágenes y colores en el OAL. Incluso parece una contradicción que el **Cajón de Sastre** sea justamente la sección que menos colores e imágenes tiene de todo el sitio. Se puede hacer un diseño que sea más llamativo y que complemente el manejo de la información con la atracción visual del usuario.

A final de cuentas, la enseñanza comunicativa de la lengua pasa en gran parte por medios y métodos que intentan evitar la aglomeración de texto y favorecer los símbolos, dibujos, fotografías, gráficos, etc. De igual forma, la presentación de los contenidos del **Cajón de Sastre**, que son del tipo de un sistema operativo con carpetas que despliegan subíndices, tendría mayor impacto con un diseño diferente y mucho más tecnológico. Así el usuario, en lugar de utilizar un MS-DOS obsoleto, pueda sentirse parte interactiva del proceso, como si estuviese ante lo más moderno de los sistemas del tipo “ventanas”.

En relación a la adecuada cobertura de este sitio, hay otras tres preguntas que el OAL responde de manera positiva y sin ningún problema. Preguntas igualmente importantes en la valoración de una página Web útil y funcional: ¿La página requiere de algún software especial para poderla ver adecuadamente? ¿El sitio es gratuito o se cobra alguna suma para obtener la información? ¿Existe una opción para ver solo el texto o los marcos o se sugiere un navegador para poder verla mejor? El Observatorio ofrece a investigadores, estudiantes y usuarios interesados una página libre, que no requiere de software especial, sin ningún costo

y compatible con cualquier navegador. Eso siempre lo agradece el usuario que necesita optimizar tiempo o que debe utilizar diferentes ordenadores en sus consultas.

CONCLUSIÓN

La mejor conclusión en esta breve descripción del *Observatorio Atrium Linguarum* es reproducir aquí los seis factores en los que se basa el Sello Europeo para proyectos innovadores de enseñanza y aprendizaje de idiomas (The European Label for innovative projects in language teaching and learning) que le fue otorgado en el 2006 a este sitio Web por la Comisión Europea de Educación y Formación.

En primer lugar se valora que las iniciativas sean globales. Esto quiere decir que involucre a todos los interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje como los profesores, los aprendices, los métodos, los materiales, los administrativos. En el OAL se encuentran representados todos ellos y se puede obtener información de cada uno de estos elementos.

Las iniciativas deben proveer un valor añadido que no es otra cosa que un extra que debe distinguir un sitio de otro. Hay cientos de sitios educativos relativos a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y por eso es muy importante que una página adquiera la suficiente calidad para ser consultada como referencia por gran cantidad de investigadores y usuarios interesados en el tema.

También deben constituir una motivación tanto para profesores como para alumnos. Este es un elemento muy importante en la valoración de un sitio de Internet ya que es la motivación lo que mueve la consulta de materiales e información en general. En ocasiones la motivación inicial se va incrementando de manera positiva conforme se ofrezcan materiales de calidad en el sitio.

Otro elemento valorado por la Comisión es que la página debe ser original y creativa. En este rubro el Observatorio puede perfeccionarse y trabajar más. Tanto en el aspecto estético como en el propio diseño de los enlaces y secciones de la página.

El siguiente elemento es la Dimensión Europea. Este es un importante factor sociocultural y lingüístico ya que precisamente en la diversidad lingüística y cultural tanto de Europa como en el resto del mundo está el futuro de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Es por eso que fue una valoración justa la de la Comisión Europea porque el OAL tiene como elementos centrales el multilingüismo y la multiculturalidad.

El último de los criterios generales se refiere a incluir innovación que pueda ser transferible a otros países y contextos. El *Observatorio Atrium Linguarum* tiene muy clara la función social y cultural de sus contenidos. Cumple muy bien su objetivo de I+D+I, lo que le ha valido esa aceptación por parte de la Comisión Europea para definirlo como un sitio que se preocupa por la innovación.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

EVALUATING A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION

Plácido Bazo
University of La Laguna
placido@bazoypenate.com

Marcos Peñate
University of Las Palmas
marcos@bazoypenate.com

PALABRAS CLAVE. Evaluación, medición, inglés como lengua extranjera, jóvenes aprendices

RESUMEN. En este artículo queremos dar una panorámica de la evaluación del inglés en primaria, analizando los principios de la evaluación, así como el deber del análisis y la observación de la fase de evaluación por la parte del profesorado. Se analiza la posibilidad de la autoevaluación y se hace un análisis de cómo influye el Marco Común Europeo en la evaluación de las capacidades de los niños y niñas de primaria.

KEY WORDS. Evaluation, testing, English as a Foreign Language, young learners

SUMMARY. In this article we analyze the evaluation process of English in Primary Education. We analyse the principles of evaluation as well as the duty of the teachers to analyze and observe the evaluation process. We also deal with the influence the European Framework has in the evaluation of the capacities of boys and girls in Primary

Principles of evaluation

Evaluation is a tool for analysing the effectiveness of the educational curriculum and for effecting change within all levels. Focusing on the performance of pupils alone does not tell us why a teaching procedure is or isn't working. We need to evaluate the whole teaching-learning context in all its aspects in order to improve on the processes (for example, the types of materials, the teaching methods, the involvement of the individual learner, the interaction between children, and the interaction between the class and the teacher) which lead to successful teaching and learning.

In Primary, evaluation has to be integrated in the curriculum. It has to be also under the parameters of the formative evaluation paradigm and we must not forget that evaluation is a tool for teachers as well as an instrument that helps our pupils to construct the new knowledge they identify as "the English language".

Teacher's self-evaluation

Teacher's self-evaluation should be based on the teacher's action-research into the process of teaching-learning. This approach involves **planning** aims and methods before teaching, **acting** on the plan in class, **observing** what pupils do in class, and **analysing** why pupils behaved in this way.

You can write up your lesson plans, observation and analysis in a **Lesson Record**. It is useful to ask questions of yourself under each heading in order to structure your record:

1. Planning:
 - What are the aims of this lesson?
 - What will I expect children to do by the end of the lesson which will show that the aims have been achieved?
 - Are there opportunities to develop interactive social skills?
 - What problems could be anticipated? How could these be overcome?
 - How will I be able to support the less able children / challenge the more able children?
2. Observations
 - Where children absorbed in the activities? (Give examples of what pupils did.)
 - Where any children not involved? Why?
 - Did any children show particular abilities (e.g. producing spontaneous language)?
 - Was pair / group work carried out effectively?
 - Were there any practical problems (e.g. problems with materials, space, noise)?
3. Analysis
 - To what extent were my aims achieved?
 - Which aspects of the lesson were most successful? Why?
 - Which aspects were less successful? Why?
 - How can I reinforce pupils' learning?

Pupils' self-evaluation

It is important to give pupils a sense of the progress they are making in class. One way of doing this is by means of a *Progress Diary*. It is normally used at the end of each unit and provides an opportunity for the pupil to reflect upon his or her learning process. Although the questions are usually in English, the answers may be given in L1. This diary concentrates on the particular objectives of that unit, and encourages pupils to comment on the extent to which they feel they have achieved those objectives. The diary is used for self-evaluation, but it is also a useful tool for the teacher, who can use it to assess the pupil's progress. The diaries should be collected regularly, read, and account taken of the information in them.

Teachers can use self-evaluation to analyse the process of teaching and learning. It will also act as motivation for the pupils. They will develop a positive attitude towards the foreign language if they have an opportunity to show what they know and what they can do. We can encourage our pupils to evaluate themselves by means of simple conversations in their mother tongue and activities that can help them to reflect upon their learning of English and the strategies they use to learn it.

Pupils' profiles

Alongside the self-evaluation of the *Progress Diary*, pupils and their parents, and other staff and administrators in the school, need records of actual achievement. Listed below are some attainment targets for primary school pupils, followed each one of them by a short explanation of what the pupil is able to do, plus an example of an activity where the specific

attainment target is implemented. Decisions about whether a pupil has attained a particular target will be based on the way the pupil behaves in class (by means of a classroom observation sheet), the pupil's own self-evaluation and the attainment tests.

Explanation of the attainment targets of oral communication

Attainment target	The pupil is able to ...	In activities such as...
Can understand specific information and simple oral instructions.	understand the full meaning of oral texts and instructions needed to carry out a task he or she is required to do.	<i>Listen and complete the picture</i>
Can grasp the overall sense of oral texts.	grasp the topic or type of oral document presented to him. In particular, the pupil is able to follow the story line of a tale told by the teacher.	<i>Listen and order the pictures</i>
Can grasp specific details within an extended oral text.	choose the information that he or she needs, and disregard that which is not understood or needed.	<i>Listen and choose the right picture</i>
Can understand and use social expressions.	use social expressions learnt in previous years or which appear in this year for the first time.	<i>Ask and answer</i>
Can recognize and reproduce the sounds, intonation, and rhythm of English.	imitate the pronunciation and rhythm of the English language in oral activities and particularly in songs and chants.	<i>Sing the song</i>
Can reproduce short messages based on given models.	carry out a series of oral activities (e.g. comic stories, interviews, etc) which require the use of particular phrases.	<i>Listen to the story. Then, act it out.</i>
Can use English to communicate with the teacher and class-mates in everyday situations.	use the English language in normal communication situations, although this use may not be free of errors.	
Can engage in oral interchanges using and experimenting with language already known.	use words and phrases already studied in a creative manner.	<i>Play the game</i>

Explanation of the attainment targets of written communication

Attainment target	The pupil is able to ...	In activities such as...
Can understand specific information and simple written instructions.	understand the written instructions used in the book on how to carry out an activity.	
Can grasp the overall sense of written texts.	skim-read a text and identify its main idea or topic.	<i>Read and match the description with the pictures</i>
Can grasp specific details within an extended written text.	read a text and extract specific information to solve a problem or answer some questions.	<i>Read the text and answer the questions.</i>
Can reproduce sentences and short texts following given models.	write a series of phrases following a fixed model that he or she will have to adjust.	<i>Look and write</i>
Can produce short texts, using and experimenting with language already known.	use phrases and words that are already known to make new combinations that help the pupil learn to express him/herself in writing in English.	<i>Write about the capital of your region</i>

Attainment tests

The main aim of these tests should not be only to label the pupil in terms of pass / fail, but to collect information in order to check aspects of learning that are difficult to assess by classroom observation alone, and to gain a more rounded view of the pupil's achievements. The information collected in this way should have a direct effect on the planning of future classes, for example by highlighting aspects of the language the pupils were thought to have mastered, but in fact they still have difficulty with. The tests should also bring to the teacher's attention any pupils who are not keeping up with the rest of the class, and who may need extra help.

It is important that these tests reflect the language subject of study and the type of activities they do normally in class. The tests have to reflect the difference between the courses and cycles we divide Primary Education. In the first years they include a word or sentence approach. In the last years of Primary they must include a more discursive approach.

The tests are the quantitative element of the evaluation process. In Primary, it is important that it is combined with qualitative observation.

Qualitative observation

The qualitative observation can be done with observation sheets that can help us in the process. The sheets we propose can be organised by the teachers as they like and include

aspects they can observe every day in the classroom. We think that those sheets can be a valuable register of the linguistic and socio-cultural progress of our pupils. These sheets can be used as internal reference and also with meetings with parents.

The observation sheets could be divided in categories that each teacher can complete in the ways he or she likes. It could include the following categories.

1. Communicative abilities and uses of English
2. Attitude towards learning
3. Behaviour in the classroom
4. Socio cultural and intercurricular themes

Each category can be covered with items such as:

1.1.	Recognises the vocabulary of the unit
1.2.	Tries to use English to communicate in class
1.3.	Reads and understands short stories
2.1.	shows a positive attitude towards the foreign language
2.2.	shows interest in communicating in English
2.3.	begins to use language learning strategies consciously
3.1.	answers with good behaviour
3.2.	brings his/her school books to the class
3.3.	works well in pairs or groups
4.1.	non-sexist education
4.2.	environmental education
4.3.	peace education

The European perspective

The “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*” (CEF) (1) saw the light in its French and English versions in 2001, the European Year of Languages. It was translated later into more than 20 languages.

The CEF describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication, and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. It also defines levels of proficiency which allow learners’ progress to be measured at each stage of learning, and on a life-long basis.

The approach used in this document is an action based approach .Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of **competences**, both **general** and in particular **communicative language competences**. They draw on the competences at their disposal in various **contexts** under various **conditions** and under various **constraints** to engage in **language activities** involving **language processes** to produce and/or receive **texts** in relation to **themes** in specific **domains**, activating those **strategies** which seem most appropriate for

carrying out the **tasks** to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences.

The CEF promotes the use of the language portfolio. What is the portfolio? This instrument is a way of recording the experience of learning a language. It has three main objectives:

- a) to promote a life-long learning;
- b) to give a control of the linguistic abilities that is recognized internationally;
- c) to promote a socio-cultural conscience and a tolerant attitude towards other cultures and languages

Each pupil will have his or her portfolio that will accompany him or her during the whole learning process.

The European Language Portfolio consists of three elements:

The Language Passport

It offers a general perspective of the linguistic abilities of each pupil in one or more languages. It includes the linguistic competence in the four skills and it includes elements of self-evaluation and evaluation made by the teacher, as well as any certificate the pupil has acquired during his or her learning process.

The Linguistic Biography

This instrument wants the pupil to evaluate the learning process. It also wants a reflection on it so that pupils can plan their future learning. It encourages pupils to think what they can do in the foreign language and it includes information about the linguistic and cultural experience acquired in and outside the school. It finally pretends that the pupil recognizes that he or she can understand and speak the foreign language.

The Dossier

The dossier contains the practical work that illustrates the achievements indicated in the language passport and linguistic biography.

We have recently publishes a series for English for Primary (2) where we have tried to produce a practical version of the portfolio so that teachers and pupils in Spain can use it without difficulty. We tried to familiarize them so they can use them in the future in Secondary Education because we think that they will be a general tool in a couple of years. We also think it is an important tool for the secondary education teachers who will know exactly what their students have done in the previous courses.

In our version of the portfolio we have included several elements we think that are important for a primary school learner. First of all it includes a proposal of the language that has been taught and learned. This proposal that the pupils have to tick comes in sentences that begin with "I know..." We also give them a record sheet where they can select the language the use more or they like most. Here we emphasize that the language they have learnt is the language they can use.

There is a section where they can record the additional activities they have done as well as the projects they have done with their teachers and exceed the English class.






Apart from the different skills and linguistic abilities we have incorporated a self-evaluation sheet and a learning strategies record sheet that we include below:

Estrategias de aprendizaje







A principio de curso colorea uno o dos de los dibujos de Witty para cada estrategia según la frecuencia con la que la utilices para mejorar tu inglés. Al final del primer, segundo y tercer trimestre colorea uno o más Wittys según tu progreso.




Comprensión oral

- Escucho atentamente lo que dice el profesor. 
- Intento seguir las instrucciones del profesor. 
- Intento fijarme en las palabras clave para entender los textos del CD. 
- Escucho las canciones en casa. 
- Escucho atentamente a mi compañero durante intercambios orales. 







Expresión oral

- Hablo en inglés en clase con mis compañeros. 
- Procuro hablar siempre en inglés aunque cometa errores. 
- Pregunto cuando no entiendo algo. 
- Intento usar palabras y expresiones nuevas en clase. 


Comprensión escrita

- Uso las ilustraciones para entender las lecturas. 
- Intento entender los textos aunque no sepa todas las palabras. 
- Utilizo un diccionario bilingüe para buscar el significado de las palabras. 

Expresión escrita

- Escribo las palabras nuevas en mi cuaderno. 
- Cuando escribo me fijo en los ejemplos del libro. 
- Vuelvo a leer lo que he escrito para detectar los errores. 
- Uso la ayuda de mis compañeros para corregir las actividades. 
- Utilizo mi Picture dictionary para memorizar el vocabulario. 
- Utilizo un diccionario para saber la ortografía de las palabras. 

General

- Hago todas las actividades y tareas. 
- Sigo los consejos de Witty. 
- Memorizo palabras nuevas. 

It is important the young learner has an opportunity to think about how the foreign language is learned.

In general, we think that this new approach to collecting data for teachers and learners will improve the quality of the teaching and learning in all European countries.

Referentes

- (1) European Commission (2002), *Common European Framework of Reference for Languages*. Brussels
- (2) Bazo, Peñate et al (2005), *Cool Kids*, Oxford University Press. Series for Primary Education.

To learn more

www.bazoypenate.com

www.ceftrain.net

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

LA REFERENCIA EXOFÓRICA: UNA PROGRESIÓN TEMÁTICA PERVERSA

Belén Ruiz Molina
Universidad de Granada
belenruizmolina1@hotmail.com

PALABRAS CLAVE. Didáctica de la comunicación intercultural, traducción de estereotipos, cultura, referencia exofórica, equivalencia, ética de la traducción.

RESUMEN. Se trata de un estudio empírico de la ‘transferencia entre textos’ y la subversión que provocan aquellos argumentos contradictorios con los estereotipos socioculturales de los alumnos. Nos apoyamos para ello en las clases prácticas de traducción español-italiano en las universidades de Alicante y Macerata, y presumimos la ‘profesionalidad’ del ‘traductor-estudiante’ para descartar negligencia o ingenuidad por su parte. Entonces ¿cómo podemos ‘enseñar’ a percibir la ‘otra cultura’ según una nueva concepción —necesaria para poder traducir—, si ésta incumple los arquetipos fundadores de la propia cultura?

ABSTRACT. What we present here is an empiric study about texts’ translation and the subversion that contradictory arguments produce with the socio-cultural stereotypes of students. In order to analyze this aspect we have selected as corpus the samples from the practical lessons of Italian – Spanish translation in the Universities of Alicante and Macerata. Thus we assume the ‘professionalism’ of the ‘translator – student’ to rule out their negligence or naivety. Then, how can we ‘teach’ to perceive the ‘other culture’ according to our new conception – necessary to translate- , if it doesn’t fulfil the foundational paradigms of the own culture?

Introducción

En el trabajo que desarrollo desde hace algunos años como profesora de Español de los negocios en la facultad de ‘Mediación Lingüística para el Comercio Exterior y la Comunicación Internacional’, de la Universidad italiana de Macerata, me he encontrado a menudo con una inesperada (más adelante temida) dificultad. A la hora de introducir en las traducciones argumentos que contradicen algunos estereotipos o clichés socioculturales que los alumnos han adquirido de “lo español”, se pervierte irremediabilmente el resultado final del texto traducido. Además de las dificultades lingüísticas que los estudiantes pudieran hallar durante la lectura-audición, análisis o construcción de un texto nos encontramos también con esta otra dificultad.

He apoyado este estudio en Hurtado (*Traducción y traductología*, en especial: La traducción como operación textual, cap.VII) y, paralelamente, en los ejercicios prácticos propuestos a mis alumnos en clase para llegar a una conclusión: los estereotipos socio-culturales que el traductor pueda tener sobre la lengua del texto a traducir intervienen de modo subversivo sobre el resultado de la traducción, o, como diría Einstein: “Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”.

El texto tiene, en el caso de la traducción, dos valencias: debe ser una unidad con consistencia textual, con una textura; además debe ser *equivalente* al texto de partida. La equivalencia traductora es la condición *sine qua non* para poder ser llamado texto de llegada. Sólo así será al tiempo texto y *traducción*.

Castellà: textualidad o textura, algunas definiciones

Un *texto* es una unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana, que posee un carácter social. Se caracteriza por la adecuación al contexto comunicativo, la coherencia informativa y la cohesión de los diversos elementos que lo componen (Castellà, 1992).

Llamaremos *textura* a la propiedad por la que un texto tiene consistencia lingüística (coherencia y cohesión, o lo que sería lo mismo, coherencia interna y coherencia externa) y conceptual (progresión temática).

En realidad, para Castellà la consistencia conceptual estaría íntimamente ligada a la consistencia lingüística, pues “la progresión temática se encuentra a caballo entre la coherencia y la cohesión”, entendiendo por *coherencia* la estructura global de la información y por *cohesión* la relación entre las unidades semánticas y sintácticas de los textos. La relación cohesiva puede ser la conexión, sobre la que no nos detendremos, y la *referencia*.

La referencia es una remisión de un elemento lingüístico A a otro elemento lingüístico B, A se interpreta por el conocimiento de B. B puede pertenecer al mundo en general o al entorno inmediato. La referencia puede ser de dos tipos: La *referencia endofórica* es un elemento de cohesión textual, pues relaciona unidades semánticas y sintácticas dentro del mismo texto, mediante anáfora, catáfora o elipsis; la *referencia exofórica* es un elemento de relación del texto con el mundo exterior, y utiliza la representación, la denotación, la actualización y la deíxis.

Castellà sitúa la *deíxis discursiva*, como a los otros tres tipos, personal, espacial y temporal, en la referencia exofórica, pero señala que forma parte de la referencia endofórica. Para nosotros se sitúa claramente en ésta última, y su importancia para la progresión temática respecto al encadenamiento de los conceptos, el orden y la relación que se crea entre ellos, sugiere, como apunta Castellà, que la *progresión temática* se encuentra estrechamente relacionada con la *cohesión*, y por tanto con todos sus elementos, de referencia y de conexión.

Y bien, la progresión temática, o lo que es lo mismo, la articulación de la información del texto en un encadenamiento tema-rema (información conocida-información nueva), mecanismo que favorece la comprensión del desarrollo de la información por parte del receptor, se encuentra a caballo entre coherencia y cohesión en cuanto el rema, información nueva, se construye sobre el tema, información conocida, asunto de que trata el enunciado, que el emisor presume conocida por el receptor, y que este mecanismo de encadenamiento tema-rema1 / rema1-rema2 / rema2-rema3... ha de cumplir un principio de relaciones lógicas, léase *coherencia*, *conexión* y *referencia endofórica*, para producir efectivamente una progresión temática. Pero también construirse sobre un tema (información conocida sobre la que se basa el texto, tomado claramente del conocimiento del mundo, del mundo en general o del mundo circunstancial al texto, y que suele aparecer como introducción del texto y en gran parte mediante *referencia exofórica*).

Por ello, aun sin contradecir la definición tradicional de *referencia exofórica* como elemento de cohesión, según la cual el título de este trabajo podría parecer contradictorio, intentaremos verificar, ejemplificar, la íntima relación que existe entre ésta y la progresión temática y cómo la segunda puede ser pervertida a partir de la primera; es decir, cómo la referencia exofórica puede ser un elemento nocivo en la progresión temática de la traducción.

Algunos presupuestos

Jackobson (1959) propone por primera vez la distinción entre traducción intersemiótica, traducción intralingüística o *reformulación* y traducción interlingüística, que será reconocida por el autor como 'traducción propiamente dicha', es decir, la traducción de un texto en una lengua A a un texto en una lengua B.

Recogida dicha distinción, entre otros, por Steiner (1975), que desarrolla en el primer capítulo del libro el concepto de *traducción intralingüística*, ampliando el concepto de traducción a todo acto de comunicación: "Cualquier modelo de comunicación es al mismo tiempo un modelo de *translado*, de transferencia vertical u horizontal de significado", vemos cómo se extiende y ejemplifica la *traducción intralingüística* a casos de traslado por cambio de época, de registro, etc., y se nos presenta el presupuesto teórico de este estudio, *la traducción como operación textual*.

Debido a la importancia del proceso cognitivo, es de especial relevancia para la traducción de un texto el conocimiento del mundo y el conocimiento del entorno inmediato al texto, que resulta el tema sobre el cual se apoya el rema del texto, los nuevos aportes de información: Para Coseriu (1977) 'se traducen textos y los textos no se elaboran sólo con medios lingüísticos sino también con medios extralingüísticos. La equivalencia textual se completa con el contexto, aunque no exista equivalencia lingüística';

También para Wilss (1977) 'la comunicación lingüística siempre se manifiesta en forma de textos'.

La traducción es un *acto de comunicación* complejo y dinámico, cuyo dinamismo deriva del dinamismo de la comunicación lingüística. El carácter dinámico de la equivalencia traductora será enunciado por Nida (*equivalencia dinámica*; 1964:120), que rechaza la existencia de equivalencias fijas, dando prioridad absoluta a las necesidades de los receptores y, sobre todo, al *contexto*, lingüístico y textual, donde un mismo elemento puede adquirir distintos sentidos, y por tanto tener distintas equivalencias: La equivalencia traductora adquiere un carácter relativo, dinámico, e incluso efímero (Hurtado, 2001:223)

Y debido a la importancia del *factor cognoscitivo*, éste no sólo no será desdeñado, sino que será considerado como valor añadido a la propuesta de Jakobson sobre la traducción intralingüística, y por tanto la traducción será considerada como *actividad cognitiva*.

Introduzcamos aquí también el concepto de Seleskovitch (1975) y Seleskovitch y Lederer (1984) sobre la triangularidad del proceso de *traducción interpretativa*: signos – fase no verbal – reverbalización. Las autoras distinguirán este tipo de traducción, entre textos, de la traducción entre lenguas o *transcodificación*, que se efectúa entre elementos lingüísticos decontextualizados. Frente a la *equivalencia* en el plano de las lenguas (palabras, sintagmas, frases hechas,...) califican la *equivalencia traductora* como la equivalencia del sentido, *la verdadera traducción*.

Con este presupuesto, podemos incluir en la traducción intralingüística el 'exigible' concepto de equivalencia traductora, aunque paradójicamente convierta en contradictorias

captación del sentido íntegro, va cediendo terreno, desde un primer momento, como una seducción fatal, sea flechazo o resignación, a referencias exofóricas erróneas, aunque no explícitas, que navegan entre la mitología y la falta de seguridad en los propios conocimientos de la lengua de partida. Y la consecuencia es que se construye a partir de estas una cadena de datos incoherentes.

Ahora bien, no se puede achacar el fenómeno al desconocimiento del contexto extralingüístico, en primer lugar por tratarse en general de textos informativos, que en sí están ofreciendo las claves necesarias sobre las que se desarrolla el argumento; en segundo lugar, los temas a los que puede hacer referencia son introducidos y tratados, en clases previas.

Hemos llevado a cabo el ejercicio con estudiantes españoles. Tras analizar los textos alicantinos, en los que el argumento es la Vespa Piaggio¹ (argumento que pertenece a la nueva cultura, como imagen ya clásica de la vida urbana italiana), podemos extraer de los textos de llegada fragmentos relativos al concepto en estudio, correspondiente a la traducción del siguiente párrafo del TO:

“Ma Vespa non è solo un fenomeno commerciale. E' un evento che coinvolge la storia del costume. Negli anni della "dolce vita" Vespa diventa sinonimo di scooter, i reportage dei corrispondenti stranieri descrivono l'Italia come "il Paese delle Vespa" e il ruolo giocato da Vespa nel costume non solo italiano è documentato dalla presenza del veicolo in centinaia di film”.

Y obtenemos:

Estudiante 1: “Más que un fenómeno comercial, es una costumbre histórica que surge con la *dolce vita*. La vespa aparece en muchas películas. Además poco a poco se ha convertido en todo un vehículo para los jóvenes.”

Estudiante 2: “La Vespa no es sólo una scooter, sino también un símbolo italiano en el mundo. No es un fenómeno comercial, sino un evento. Hoy en día Italia es conocida como el país de la Vespa. Y gracias a sus cambios de imagen es capaz de llegar a los más jóvenes.”

Estudiante 3: “La Vespa es un símbolo de elegancia italiana en el mundo. Italia el país de la vespa. Apareciendo en multitud de películas, va de generación en generación a pesar de sus cambios de imagen. Entre los años 60 y 70 marcó época siendo el medio de propagación más usado entre los jóvenes.”

Estudiante 4... “Fue un fenómeno comercial, pero también un fenómeno que influyó en la forma de vestir de los jóvenes de la época. Un elemento que siempre nos viene a la cabeza al pensar en Italia es la vespa, a quien hemos visto cambiar imagen a través de las generaciones en muchas películas.”

Estudiante 5: “Impacta la capacidad de éstas para transmitirse a través de varias generaciones. Durante los 60 y 70 fue el medio de los jóvenes para propagar sus ideales con la insignia: ‘quien tiene una vespa saborea la miel’. Las vespas han marcado nuestra vida.”

Estudiante 6: “Finalmente podemos concluir diciendo que la vespa no es un simple sinónimo de scooter sino mucho más. La Vespa alberga un modo de ser y pensar, dando a conocer a Italia como “el país de la Vespa”, que para los jóvenes supone movilidad, boom económico y un medio de propagación de ideas en la historia de Italia”.

Estudiante 7: “En conclusión, la Vespa fu el primer vehículo dirigido a los jóvenes tras el boom económico y en los años 60 y 70 sirvió para que pudieran propagar sus ideas.”

Pues bien, podemos ver que los oyentes-estudiantes españoles recogen y plasman la idea global del texto de forma parcial. Es difícil en este caso reconocer si hay una idea

preconcebida, siendo la Vespa en sí una imagen estereotipada, pero, si la hay, no parece imponerse con fuerza suficiente como para modificar a priori la *sustancia* en el texto de llegada. Ahora bien, tal vez la imagen que relaciona Italia con la moda, y la moda con la volubilidad, nos permite extraer situaciones más claras de preconceptos, como el hecho de que *la Vespa ha cambiado continuamente de imagen* a lo largo del tiempo, cuando lo que el texto de partida intenta transmitir es la ductilidad de la sempiterna estética de la Vespa y su capacidad de adaptación a los tiempos y a los usos.

Se observa en general un desconocimiento del contexto socio-cultural en que se sitúa el texto de partida, es decir, del periodo de historia italiana reciente que va de la posguerra y posterior boom económico a la actualidad. Esto hace que se alteren, que se *embrollen* anacrónicamente los conceptos.

Además, en algunos casos vemos una clara influencia de la primera parte de la clase, en la que se ha trabajado sobre léxico sectorial de zoología relativo al mundo de las abejas (*ape*) y avispas (*vespa*), con lectura en grupo y traducción de textos informativos sobre este tipo de vida colectiva, para más adelante poner a estos dos animales en relación con los dos vehículos Piaggio e introducir el concepto de la imagen de Italia y el de Marca País.

Muy interesante la clara alusión a la zoología que hace el estudiante 5 al traducir, y muy acertadamente, el lema 'Chi vespa mangia mele' (literalmente: quien *vespa* come manzanas) como 'quien tiene una vespa saborea la miel'.

Pasemos al caso italiano. De un texto como el de los Paradores de Turismo "Alojarse es un placer"² -donde se propone de forma concisa y clara esta fórmula autóctona, característica de la hospitalidad española-, a pesar de que el texto es claro en todos aquellos aspectos informativos sobre qué son los Paradores, los estudiantes extraen fórmulas generalizadas, que podrían corresponder con cualquier tipo de establecimiento o cadena turística privada. Inciden, en cambio, en el hecho de que se trata de inmuebles en estado de abandono!, adaptados para acoger al turista. Algo así como albergues de juventud en viejos conventos. Esto me ha inducido a analizar el fenómeno en otros ejercicios, aprovechando los argumentos económicos de la cultura española sobre los que se basaban mis clases y, cómo no, la *imagen de España*.

De un texto sobre "La negociación en España"³, donde se exponen algunas características del perfil del hombre de negocios español y que comienza con el siguiente párrafo:

"España es un país de grandes contrastes regionales y, por tanto, aunque existan rasgos comunes en la manera de hacer negocios, esas diferencias regionales no permiten generalizar con éxito.

En principio, cuando se establecen contactos de carácter empresarial o negociador hay que tener en cuenta que España, a diferencia de los demás países hispanohablantes, está plenamente integrada en Europa y, en consecuencia, la influencia del estilo negociador occidental va penetrando cada vez con más fuerza en detrimento del estilo tradicional";

Leemos:

Studente 1: "España está totalmente integrada en Europa y el estilo de negociación está penetrando pero no se puede generalizar. Los grandes contrastes regionales no permiten relacionarse con éxito".

Studente 2: "Una característica de la negociación española es la influencia del estilo negociador occidental, que penetra en el estilo tradicional".

Studente 3: “Hay que decir que los españoles pueden ser muy irritantes, porque suelen interrumpir al interlocutor muchas veces, pero no hay que judicar esto como una falta de respeto, sino como una demostración de interés.

Otras cosas que hay que recordar son la pasión dramática de los españoles, que los lleva a hablar demasiado fuerte; y su amor propio, que es muy fuerte. Los españoles son muy orgullosos y no aceptan bien las críticas, por eso hay que leer entre líneas para no herir al otro. Por lo que respecta a las características personales, los españoles aprecian mucho la experiencia, pero no consideran el pragmatismo y la lógica tan importantes”.

Studente 4: “En las empresas familiares típicas de España, la actitud paternalista del jefe condiciona mucho a los empleados: nunca se toman decisiones sin la consulencia del superior, pero compartir la toma de decisiones es signo de debilidad”.

En otro ejemplo donde el texto de partida pertenece igualmente a la nueva cultura e igualmente tratado con anterioridad en clase, el Proyecto Marca España⁴ –que promueve una imagen de España en el exterior más coherente con la realidad del país-, y que comienza con la siguiente introducción (o tema sobre el que habrá de apoyarse la nueva información):

“No todos los países, ni siquiera muchos de los grandes, tienen marca. Sin embargo, España, al menos en Europa y América Latina, sí la tiene y bien fuerte”;

Encontramos textos de llegada macerateses donde se observa de nuevo este fenómeno, es decir, el uso de estrategias de generalización que producen el efecto contrario al deseado por el autor del TO, por lo que la operación traductora fracasa funcionalmente de manera clamorosa:

Studente 1: “No todos los países tienen una marca, pero España la tiene2”.

Studente 2: “No todos los países tienen MARCA DE ESPAÑA. Sin embargo España sí la tiene y bien fuerte”.

Studente 3: “La ‘marca’ es como la cara de un país; es la primera cosa que se percibe cuando se habla de un país, es la presentación de un país.

Desgraciadamente España aún no tiene marca, pero está desarrollando proyectos para articular una nueva imagen en el mundo”.

Studente 4: “No todos los países tienen marca, ni siquiera muchos de los grandes. España sí parece tenerla”

Studente5: “No todos los países tienen una marca-país, pero España y América Latina la tienen muy fuerte gracias al PROYECTO MARCA ESPAÑA...”

Podemos imaginar que con algunas de estas introducciones al texto, o se mantiene el equívoco (pudiendo ofrecer consistencia conceptual interna, pero en cuyo caso no se reflejará el querer decir del texto de partida y no será una ‘traducción’), o se trata de aferrar el concepto en el párrafo siguiente (pudiendo ser correctamente plasmado si lo consideramos de forma aislada, en cuyo caso, sin embargo, no guardará relación con el anterior, no proporcionará un encadenamiento lógico tema-rema, no tendrá progresión temática, es decir, no será un texto.

Partiendo de la lectura del mismo texto, sobre el concepto que transmite el párrafo:

“En lo relativo a la cultura española, un notable nivel de desconocimiento entre la población general europea hace que no se perciba al mismo nivel de prestigio que la francesa o la italiana. Aunque, la notoriedad e influencia percibida es mucho mayor en América Latina.

En cuanto al español como segunda lengua, se considera menos útil que otras como el inglés; pero despierta un enorme interés entre los jóvenes”.

Nos encontramos con:

Studente 6: “a causa de un notable nivel de desconocimiento aún no se percibe España al mismo nivel de la cultura francesa o italiana y también el idioma español se considera menos sutil que otra lengua europea aunque despierte un enorme interés entre los jóvenes”.

Studente 7: “España es un país muy semejante a Italia pero no arriba a su mismo nivel. Sólo en América Latina los españoles tienen una mayor notoriedad”.

Studente 8: “Respecto a la lengua y cultura un notable nivel de desconocimiento hace que no se perciba al mismo nivel de prestigio que la cultura francesa o la italiana. La cultura española tiene mucha influencia en América Latina, y el español despierta interés en los jóvenes”.

Studente 9: “Por lo que respecta la lengua y la cultura se puede decir que esta no se percibe al mismo nivel que la cultura italiana o francesa. Pero se puede decir que la cultura española tiene mucha influencia en América latina. En cuanto al aspecto propio de la lengua podemos decir que el español es la segunda lengua mundial y que por lo tanto recibe enorme interés por parte de los jóvenes”.

Studente 10: “Hay un notable nivel de desconocimiento de la lengua y la cultura en los españoles y entre la población europea se percibe mejor la cultura francesa. El español es una lengua menos importante y útil que el inglés y despierta mucho mayor interés en los jóvenes”.

Studente 11: “En España hay buen nivel de conocimiento de cultura francesa y italiana, pero con una influencia de la América latina. El segundo idioma hablado en España es el inglés, conocida muy bien entre los jóvenes”.

Studente 12: “...y no valoramos otros rasgos importantes como por ejemplo la cultura y la lengua. Estos últimos sólo tienen mucha notoriedad en América latina”.

Studente 13: “...hay una masificación del turismo, debida también al hecho que la lengua y la cultura españolas despiertan mucho interés entre los jóvenes”.

Terminemos con los ejemplos reales, proponiendo un texto relacionado con América⁵: confundir el contexto hispano con el español ha sido el hecho más relevante.

Studente 14: “Los hispanohablantes son un porcentaje importante de la población de Estados Unidos, representan un 12 % de la población. Esto es debido al flujo migratorio de 32.000 millones de latinos y a una tasa de natalidad superior a la de E.E.U.U”.

Studente 15: “Pero, ¿porqué no están completamente inglobados en el modo de vivir americano?”

Studente 16: “La cultura y la lengua hispánica han influido mucho los estadounidenses”.

Studente 17: “Algunos de los factores que explican la falta de los hispanohablantes en el melting pot de la población de los E.E.U.U. son: un creciente flujo migratorio unido a la

persistencia de la lengua española, la flexibilidad de una cultura, la de España, capaz de asimilar pero difícilmente asimilable y la concentración de los hispanohablantes (...)"

Studente 18: "Las grandes empresas americanas han descubierto este mercado de lo hispano y hay una fuerte demanda de bienes y servicios. La sociedad está abierta en la economía de los burritos, enchiladas, etc. La música latina es muy popular".

En busca de una conclusión

Si la traducción entre textos es un concepto más amplio que la traducción entre lenguas, la operación textual avala la definición de 'verdadera traducción' sea inter o intralingüística. Como se ha dicho ya, la traducción intralingüística nos sitúa en los límites de la traducción vista como operación textual, como mera comunicación lingüística manifestada en forma de textos', emancipándose de categorías y superando consideraciones inter o intralingüísticas: se traducen textos. El transmisor en una lengua o en dos lenguas es igualmente entre dos textos, por tanto, es un *traductor*.

El producto, para poder ser llamado texto de llegada (*texto y traducción*), deberá cumplir con dos condiciones: ofrecer una consistencia textual, una textura y ser equivalente al texto de partida. Descartada la ingenuidad o negligencia por parte del 'traductor-estudiante' en la producción de un nuevo texto que no corresponde con el 'querer decir' del texto de partida, habrá que someter la cuestión a otra serie de valoraciones. Holz-Mantari (1981 y 1984) y Nord (1988-1997), entre otros, discutirán acerca del *scopo*, el *funcionalismo*, la *lealtad*. La traducción permite que tenga lugar un acto de comunicación que sin ella no hubiera sido posible a causa de las *barreras culturales y lingüísticas*. La funcionalidad es el criterio más importante de la traducción; la relación entre la traducción y el texto original viene determinada por el *escopo* que proporciona los criterios para decidir qué elementos del texto original se preservan y cuáles se adaptan. Ahora bien, el traductor está comprometido de modo bilateral (con el texto original y con la situación del texto meta) y tiene una doble responsabilidad: con el emisor del texto original y con el receptor del texto meta. Además, todos los participantes en la interacción translativa esperan ciertas cualidades de una traducción según el concepto general de traducción válido en la comunidad cultural a que pertenecen; interviene entonces el concepto de *lealtad*, o responsabilidad que tiene el traductor con los otros participantes en la interacción translativa (autor del texto original, receptores del texto meta, cliente que ha encargado la traducción) y que le compromete de forma bilateral con ambas partes, teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a la concepción de la traducción que predomina en cada cultura.

Se descubre además cómo, por ligero y tangente que pueda ser el preconcepto, resultará nocivo, y puede provocar un error acumulativo, un efecto 'bola de nieve', que nos desviará del modelo ideal de texto de llegada.

No resultando eficaz la formación del estudiante en cuanto que la observación de nuevos conceptos informativos contradictorios con la propia imagen no viene absorbida, asimilada y repropuesta, y que cuanto más inocuo y más pequeño parece el preconcepto más difícil es atajarlo, nos encontramos siempre con una gran conclusión, grande como un enorme muro: el estereotipo juega un papel importante en la traslación intercultural.

Para abatir ese muro, ¿resultará entonces necesario reconducir al traductor-estudiante hacia una línea deontológica que favorezca el desarrollo de criterios morales y procedimientos normativos para su labor? O, ¿tal vez algo mucho menos moralista, pero más práctico en el sector que nos atañe?, nos encontramos en el ámbito de la ética de la comunicación.

Es posible que en el contexto del texto meta, cualquiera que éste sea, la traducción como fenómeno cultural encuentre suma dificultad para percibir el exterior según una nueva

concepción –concepción necesaria para poder *traducir*- pues incumple principalmente los arquetipos fundadores de la propia cultura.

Ese 'no querer decir' sería una especie de *canibalismo* -canibalismo visto como práctica salvaje que interviene de modo subversivo en el texto original y se apropia de éste para reconstruirlo (De Campos 1972, Gavronsky 1977, Pires 1994)- con doble objetivo: (1) rechazar o pervertir aquellos contenidos que incumplen el estereotipo de lo extranjero, para (2, y tal vez más importante) confirmar las certezas, el estereotipo de lo propio.

Notas

Textos (en forma oral) del que han partido los estudiantes para producir un texto de llegada (en forma escrita):

1. Vespa oggi: la forma più autentica di contemporaneità urbana.

La storia ci ha consegnato Vespa non come un semplice scooter ma come un "mito", un modo di essere, di pensare e di esprimere se stessi. Vespa è stata, nel susseguirsi dei decenni, interprete ed espressione della società in cui si è inserita. In qualche modo, in qualunque epoca, il punto di forza di Vespa è sempre stato la sua contemporaneità, la sua capacità di cogliere l'evoluzione sociale e le nuove tendenze che ha saputo tradurre in termini di mobilità. Vespa è da sempre un messaggio, un'idea forte, un segnale di contemporaneità. E oggi la contemporaneità è urbana. Ecco perché le persone che oggi scelgono Vespa sono quelle che vivono più intensamente la cultura metropolitana, ricercando, esplorando e sperimentando i luoghi e le attività che essa è in grado di offrire, incarnando ed esprimendo la visione più positiva della "città viva". L'essere sempre attuali e mai nostalgici fa di Vespa un mito "vivo", per meglio dire un culto. Ne fa un oggetto con cui trovarsi in sintonia, attraverso cui esprimere la propria personalità, grazie al suo stile "senza tempo" che, pur cambiando continuamente "faccia", non ha mai tradito la propria essenza.

Vespa è informale, accessibile, esprime una spiccata e inesauribile GIOIA DI VIVERE; il suo messaggio si basa sull'invito alla RELAZIONE, sulla PARTECIPAZIONE, sul continuo rinnovamento e sulla LIBERTA' DI ESPRESSIONE.

Vespa nasce nella primavera del 1946 dall'intuizione di Enrico Piaggio e dal progetto di Corradino D'Ascanio, geniale progettista aeronautico. D'Ascanio, che non ama la motocicletta, concepisce un veicolo rivoluzionario. Immagina un mezzo con scocca portante, con il cambio sul manubrio. Posiziona il motore sulla ruota posteriore. Il braccio di supporto all'anteriore (simile a un carrello d'aereo) consente una facile sostituzione della ruota.

Nell'aprile 1946 i primi 15 esemplari escono dallo stabilimento di Pontedera. La prima Vespa è una vera utilitaria a due ruote, un veicolo che non somiglia a una scomoda e rumorosa motocicletta, che emana classe ed eleganza già dalla prima occhiata. Il successo di Vespa è un fenomeno irripetibile. Alla fine del 1949 ne sono stati prodotti 35mila esemplari. A metà degli anni Cinquanta Vespa è prodotta in Germania, Gran Bretagna, Francia, Belgio e Spagna. E dopo pochi anni anche in India e in Indonesia. Vespa non è "soltanto" uno scooter. E' uno dei simboli dello stile e dell'eleganza italiani nel mondo, anche grazie a una straordinaria diffusione che si misura in oltre 16 milioni di unità sinora prodotte.

Ma Vespa non è solo un fenomeno commerciale. E' un evento che coinvolge la storia del costume. Negli anni della "dolce vita" Vespa diventa sinonimo di scooter, i reportage dei corrispondenti stranieri descrivono l'Italia come "il Paese delle Vespa" e il ruolo giocato da

Vespa nel costume non solo italiano è documentato dalla presenza del veicolo in centinaia di film.

Colpisce la capacità di Vespa di tramandarsi a generazioni diverse di giovani, sempre mutando la sua immagine: prima veicolo per la mobilità di tutti, poi due ruote per la stagione del boom economico. E negli anni Sessanta e Settanta mezzo di propagazione per la rivoluzione delle idee che i giovani di quegli anni portano a compimento: campagne pubblicitarie come "Chi Vespa mangia le mele" hanno segnato un'epoca della nostra storia.

De www.piaggio.it

2. Alojarse es un placer

Alojarse en España puede ser uno de los momentos más agradables de un viaje a este país. La enorme variedad de la oferta contiene algunos establecimientos singulares como los Paradores de Turismo, un exquisito invento español que se ha exportado a otros países.

Los Paradores de Turismo fueron, sin duda, una de las apuestas visionarias de aquel inventor del turismo que fue el Marqués de la Vega Inclán, Comisario Regio de Turismo en tiempos de Alfonso XIII. La idea era buena: aprovechar algunos de los muchos monumentos repartidos por el país, a veces en estado ruinoso, y también los parajes naturales más singulares, estableciendo en ellos un alojamiento turístico que, en ocasiones, se convierte en la principal industria de la zona o motor de su desarrollo.

La cadena es enteramente de capital público. La apuesta pionera es, en la actualidad, de una variedad exquisita: más de 9000 camas, y el número de paradores se aproxima a los 90. En el sitio www.paradores.es se puede realizar un viaje a través del tiempo y la fantasía.

De A. FELICES y otros, *Cultura y Negocios, el español de la cultura española y latinoamericana*, Madrid, Edinumen, 2003.

3. El estilo de negociación español

España es un país de grandes contrastes regionales y, por tanto, aunque existan rasgos comunes en la manera de hacer negocios, esas diferencias regionales no permiten generalizar con éxito.

En principio, cuando se establecen contactos de carácter empresarial o negociador hay que tener en cuenta que España, a diferencia de los demás países hispanohablantes, está plenamente integrada en Europa y, en consecuencia, la influencia del estilo negociador occidental va penetrando cada vez con más fuerza en detrimento del estilo tradicional.

Es importante distinguir la pequeña y mediana empresa familiar de la empresa multinacional. En el primer caso, los rasgos típicos e históricos de la conducta empresarial española son más evidentes. En el segundo, aunque la nacionalidad siempre influya en la manera de expresarse, se tiende a crear una cultura corporativa transnacional más o menos homogénea en todos los países donde se establece.

Salvando esas diferencias regionales, a la hora de hacer negocios no se considera apropiado ir al grano (directamente al asunto) inmediatamente. Se debe hablar de temas generales, familiares, etc. En los primeros momentos. También se espera que el interlocutor sepa leer entre líneas e interpretar lo que no se puede decir directamente para no herir la sensibilidad del otro. No se debe olvidar que no se considera oportuno volver a hablar de negocios cuando ya no sea el tema principal de la conversación. Es mejor observar y dejarse llevar.

Los españoles suelen exagerar un poco. Y relatar las cosas con un aire de dramatismo y apasionamiento, sobre todo en el sur del país. El uso de superlativos es habitual. Las interrupciones en los turnos de la conversación pueden ser frecuentes. Este hecho, que suele molestar mucho a los europeos del norte, debería interpretarse más como un signo de interés en lo que se está hablando que como una descortesía.

En general, el español tiene mucho amor propio (una forma de orgullo). La crítica no se acepta muy bien, incluso cuando procede de un superior jerárquico. La crítica es mejor hacerla de forma muy sutil.

La intuición y la experiencia son dos virtudes muy apreciadas a la hora de tomar decisiones. El pragmatismo, la lógica y las decisiones que se basan en el análisis de datos exclusivamente no son tan importantes como en otras culturas del norte de Europa.

La empresa familiar mediana y pequeña ha sido la estructura dominante de la economía española durante décadas. En consecuencia, la jerarquía dominante en ese tipo de compañías condiciona mucho las decisiones. Con frecuencia nada se decide hasta que el jefe o los responsables del nivel más alto dan su conformidad. El proceso no suele ser muy rápido. En este contexto más tradicional, compartir las decisiones suele interpretarse más como un rasgo de debilidad que como un signo de fortaleza.

La autoridad depende de la calidad de las relaciones personales con los empleados. La confianza es la virtud clave. El liderazgo está unido frecuentemente a una actitud paternalista. La lealtad esta mas nida a las personas que a la propia empresa.

No es raro que el jefe no informe de sus citas y reuniones al secretario. Los ejecutivos pueden cambiar las reuniones, visitas, etc. Si lo consideran oportuno y sin dar muchas explicaciones.

De A. FELICES y otros, *Cultura y Negocios, el español de la cultura española y latinoamericana*, Madrid, Edinumen, 2003.

4. Marca España, estereotipos y realidades

No todos los países, ni siquiera muchos de los grandes, tienen marca. Sin embargo, España, al menos en Europa y América Latina, sí la tiene y bien fuerte.

En este sentido, el ICEX, junto con el Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, el Foro de Marcas Renombradas Españolas y la Asociación de Directivos de Comunicación ha puesto en marcha el Proyecto Marca España que persigue:

- Coordinar distintas iniciativas públicas y privadas en torno a la Marca España.
- Transmitir a las empresas e instituciones la importancia de tener una buena imagen como país.
- Y articular una nueva imagen de España que se corresponda con la realidad.

La imagen del país es, por lo tanto, un activo fundamental para defender los intereses de los Estados en las nuevas relaciones económicas y políticas internacionales. Es importante para los países tener una imagen diferenciada y ocupar un hueco en la mente de los consumidores.

La imagen de España, el estereotipo de los españoles

La imagen de España no es tan brillante como la realidad de sus logros en los últimos 25 años.

Centrándonos en el área en el que hay un mayor conocimiento, que es Europa, los españoles destacan en los aspectos expresivos y cálidos de la vida (emoción, vitalidad, ocio), frente a los instrumentales o fríos (eficacia, disciplina, trabajo). España es un país bueno para vivir, pero malo para trabajar, aunque no tanto como Italia u otros países latinos.

Sin embargo, se valoran muy positivamente otros rasgos del carácter español como la sociabilidad, el altruismo o el calor humano. De ahí que la valoración general que recibe España sea buena.

En lo relativo a la cultura española, un notable nivel de desconocimiento entre la población general europea hace que no se perciba al mismo nivel de prestigio que la francesa o la italiana. Aunque, la notoriedad e influencia percibida es mucho mayor en América Latina.

En cuanto al español como segunda lengua, se considera menos útil que otras como el inglés; pero despierta un enorme interés entre los jóvenes.

En política y relaciones internacionales, en general tenemos la imagen de un país democrático:

España es el país europeo respecto al cual aumentó más la confianza de los otros ciudadanos de la Unión en los años 80 y 90. Somos uno de los países en los que más aumenta la percepción de la transparencia en las prácticas económicas y políticas. Y en lo relativo al papel de España en el concierto de las naciones, se empieza a notar nuestra creciente participación en la arena internacional.

En relación con el sector turístico, los beneficios asociados a nuestra oferta siguen siendo el sol y la playa. Pero, frente a los nuevos destinos con una oferta similar, el valor añadido de España es que se percibe como un país seguro y culturalmente próximo. Aunque con el tiempo se ha agudizado la insatisfacción con algunos aspectos (masificación, impacto medioambiental, etc.).

Económicamente, partiendo de una imagen de país menos avanzado y desarrollado, se aprecia una notable mejoría, pero lastrada por el estereotipo latino.

Como país receptor de inversiones, la formación y el conocimiento de idiomas extranjeros son algunos de los aspectos peor valorados.

Como inversores, sobre todo en América Latina, se prefieren las inversiones de otros países, sobre todo de los EEUU y en países como Argentina o Perú ha ido cristalizando una imagen de nuevos conquistadores.

En lo referido específicamente a la valoración del Made in Spain:

- Los productos españoles no se asocian con la idea de calidad e innovación tecnológica
- España tiene un posicionamiento de productos agroalimenticios de bajo precio.
- Hay un profundo desconocimiento de productos y marcas españolas.
- Se valoran como de baja calidad, escasa innovación tecnológica, diseño de mal gusto y no exclusividad.
- Y en el mejor de los casos, los consumidores europeos sólo nos diferencian por el precio.

Las causas de este desfase tan acusado entre la calidad de nuestras exportaciones y su mala imagen son:

- La tardía internacionalización de nuestras empresas.
- Y que los consumidores no reconocen muchas de nuestras marcas renombradas como españolas.

Lo común es que en EEUU, América Latina o en Europa se asocie España a un país divertido y auténtico. Entre los aspectos negativos, también es común a ambos continentes la asociación de España con tradición, baja calidad o falta de estilo.

Una nueva marca para España: las personas como soles

España, sobre todo por el efecto de la transición a la democracia, tiene una imagen política muy buena para un país latino. Como señalan distintos trabajos historiográficos, la Transición tuvo un efecto revulsivo sobre nuestra imagen y distintas encuestas realizadas en varios países iberoamericanos y europeos muestran que España se percibe como un país de democracia fuerte y joven.

Tenemos una muy buena, casi excelente, imagen cultural y artística y la imagen económica es buena y sin duda mejora. Además, despertamos más confianza que otros países que se asocian a nosotros, como los del Mediterráneo. Sin que ello esté reñido con una imagen de calidad basada en la innovación y la tecnología.

Resumen del artículo elaborado por Javier Noya del Real Instituto Elcano, El Exportador (de internet).

El papel económico de los hispanohablantes en Estados Unidos.

La hispanización de los Estados Unidos adquiere rango estructural, residiendo allí más de 32 millones de latinos que representan al menos un 12 por ciento de la población. Las proyecciones oficiales indican que hacia mediados del siglo XXI uno de cada cuatro norteamericanos será latino. Esta situación se explica por la intensa inmigración y una tasa de natalidad superior al promedio estadounidense.

Algunos factores que explican por qué los latinos no son engullidos por el *melting pot* anglosajón pueden ser estos: Un creciente flujo migratorio unido a la persistencia en el uso de lengua española a medida que se incrementa el número de habitantes. La flexibilidad de una cultura, la hispana, capaz de asimilar pero difícilmente asimilable. Se debe tener en cuenta también que la concentración mayoritaria de población de origen latino se encuentra en el sureste de E.E.U.U y en Florida, zonas muy próximas a América Latina donde los medios de comunicación en español han experimentado una gran expansión.

La demografía se complementa con un dato económico fundamental para comprender el ascenso del mercado hispano: el acceso de los latinos a la clase media. Además, las grandes empresas han comenzado a descubrir el potencial de este mercado, aumentando sus gastos en publicidad y favoreciendo el bilingüismo. Al aumentar el número de familias latinas y su poder adquisitivo, se percibe un segmento de consumidores que registra un mayor crecimiento en la demanda de bienes y servicios. Al entroncarse lo hispano en la identidad estadounidense, el influjo de su cultura incide sobre las preferencias del conjunto de consumidores. La sociedad se muestra abierta en la gastronomía: los burritos y enchiladas ya forman parte del establishment de la comida rápida. La música latina disfruta de un grado creciente de popularidad.

Las empresas hispanas han crecido un 230% en la década de los noventa, alcanzando una cifra de 1,4 millones de pequeños y medianos negocios (PYMEs) cuyo volumen de facturación supera los 184.000 millones de dólares.

Las empresas latinas pueden competir mejor en la fabricación y distribución de alimentos y bebidas autóctonas. La cadena de supermercados *Sedano* fue fundada por un cubano que se dio cuenta de la escasez de productos hispanos en un barrio residencial de Miami hace más de treinta años. Los grandes bancos también están empezando a prestar atención a un mercado que demanda más participación en fondos de inversión y créditos hipotecarios. La proporción de familias latinas que dispone de una vivienda propia está creciendo casi el 50% a comienzos de este siglo.

De A. FELICES y otros, *Cultura y Negocios, el español de la cultura española y latinoamericana*, Madrid, Edinumen, 2003.

Bibliografía

- Castellà, J. M. (1992), *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empuries.
- Coseriu, E. (1977), "Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción", *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- De Campos, H. (1972), *A poetica da traducao*, Sao Paulo, Perspectiva.
- Gavronsky, S. (1977), "The translator: From Piety to Canibalism", *SubStance: A Review of Theory and Literary Criticism*, Sydney Lévy editor, n. 16.
- Hatim, B. y I. Mason (1990) *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Madrid, Ariel Lenguas Modernas.
- Holz-Mantari, J. (1981), "Uberstzen –Theoretischer Ansatz und Konsequenzen für die Ausbildung", *Kääntäjä/Översättaren*, 24, 2-3;
- (1984), *Translatorishes Handeln. Theory und Methode*, Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia.
- Hurtado A. (2001) *Traducción y traductología*, Madrid, Ed. Cátedra.
- Jakobson, R. (1959). "Linguistic Aspects of Translation" en Reuben A. Brower *On Translation*, Cambridge, Harvard University Press.
- Nida, E. (1964), *Toward a Science of Translating, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*, Leiden, E. J. Brill.
- Nida, E. y Taber, Ch. R. (1974) *La traducción: teoría y práctica*, Madrid, Cristiandad.
- Nord, C. (1988), *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg, J. Groos Verlag (Text analysis in Translation, Amsterdam, Rodopi.
- (1997), *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Pires Viveira, E.R. (1994) "A postmodern translational aesthetic in Brazil", en M. Snell-Hornby, M. F. Pöchhacker K. Kaindl (eds.), *Translation Studies: An interdiscipline*, Amsterdam, John Benjamins.
- Rabadán, R. (1991) *Equivalencia y traducción: Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León, Universidad de León, Secretariado de publicaciones.
- Seleskovitch, (1975), *Langage, langues et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, Paris, Minard.
- Seleskovitch, D.y Lederer, M. (1984), *Interpréter pour traduire*, Col. Traductologie, 1, Paris, Didier Érudition.
- Steiner, G. (1975) *After Babel: Aspects of LangUaqe and Translation*, Nueva York, Oxford University Press. Trad. esp. de A. Castañón (1980). *Después de Babel: Aspectos de] lenguaje y la traducción*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Wills, W. (Stuttgart 1977) *La ciencia de la traducción: problemas y métodos*, caps. 1-4, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL: DISCURSOS Y REFLEXIONES

Cristina Pureza Duarte Boéssio
Universidade Federal de Pelotas (Brasil)
cristinapdb@ibest.com.br

PALABRAS CLAVE. Enseñanza; Español; Brasil; motivación; importancia

RESUMEN. La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil viene creciendo día tras día y las concepciones de lengua, abordajes, papel del profesor, motivación de los alumnos, discursos de profesores y alumnos respecto a la enseñanza y aprendizaje de ELE deben ser revisados. En este estudio verifico la importancia del aprendizaje del español y la motivación generada por ello, según el discurso de los alumnos. El estudio fue realizado en una escuela particular de la ciudad de Pelotas, sur de Brasil, con dos grupos de adolescentes, con edades entre 15 y 17 años.

KEYWORDS. Teaching; Spanish; Brazil; motivation; importance

ABSTRACT. The teaching of Spanish as a foreign language (SFL) in Brazil has been growing each day and the conceptions of language, approaches, teacher's role, students' motivation, teachers and students' discourses about SFL teaching and learning must be reviewed. In this study I verify the importance of Spanish learning and the motivation generated by that according to students' discourse. The study was performed in a private school in Pelotas, a city in the south of Brazil, involving two teenage groups between fifteen and seventeen years old.

Fundamentación y antecedentes

Este trabajo se origina en la dificultad presentada en el salón de clase de mi propia práctica docente con dos grupos del 2º año de la enseñanza media de una escuela particular de la ciudad de Pelotas, Rio Grande do Sul, en el año 2005, ya que, debido a todos los estudios realizados por mí y las grandes oportunidades ofrecidas por la escuela, parecía que esa práctica sería algo placentero y práctico, lo que sólo fue posible después de conocer los intereses de los alumnos.

Como dicen Richards y Lockhart (1998: 38), cuando se encuentran alumnos y profesores por primera vez, hay una serie de expectativas diferentes, no sólo acerca del proceso de aprendizaje en general, sino también acerca de lo que se va a encontrar y cómo

se va a aprender. Estas creencias son originarias de experiencias anteriores y pueden ser positivas o negativas.

También hay que considerar los estilos cognitivos o de aprendizaje, definidos como comportamientos cognitivos y psicológicos, que según Richards y Lockhart (1998: 60) pueden ser considerados como “predisposiciones hacia formas diferentes de abordar el aprendizaje, y están íntimamente relacionados con los distintos tipos de personalidad”.

Basado en eso, se busca al comienzo del año saber qué esperan los alumnos del curso, poder conocerlos un poco e intentar trabajar dentro de sus expectativas ya que como presenta Alonso (2000: 9), hay una enorme diversidad entre los alumnos y lo que ellos esperan. Hay unos que aprenden mejor de una forma deductiva, que siempre necesitan unas reglas, a ser posible, gramaticales, mientras que otros, en el mismo grupo, aprenden mejor de una forma inductiva y quieren prescindir de las reglas gramaticales que no les ayudan ni en su propia lengua. El profesor tendrá que administrar esta y todas las otras diversidades que estarán, seguramente, presentes en su salón de clase.

También hay que reflexionar respecto a la metodología, pues, a pesar de la diversidad de metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras, todavía no se tiene una seguridad absoluta de en qué medida ellas son responsables por el éxito o fracaso del aprendizaje. Los innúmeros aspectos que constituyen las situaciones de aprendizaje pueden interferir en la metodología. Lo que parece funcionar bien en una situación no funciona en otra.

Se sabe también que para enseñar una lengua de forma más abarcativa se debe trabajar las cuatro destrezas, que tradicionalmente han sido consideradas (ver, entre otros, Giovannini; Martín Peris y Simón, 1996, Tomo 3): comprensión auditiva; comprensión lectora; expresión oral; expresión escrita. Además de esto, es necesario objetivar un buen dominio de la competencia sociolingüística, de la competencia discursiva, de la competencia estratégica y de la competencia sociocultural. Pero no siempre esto es posible, ya que va a depender de una serie de factores como por ejemplo el objetivo de la institución, los objetivos de los alumnos, que no siempre coinciden con el de ella, el grupo, el tamaño del grupo, la carga horaria disponible para la asignatura, la motivación y muchos otros más.

Se discute hace ya 30 años, a partir de los métodos comunicativos, que es necesario integrar las 4 destrezas y desarrollarlas a partir del concepto de competencia comunicativa. Canale (1995: 66) muestra los componentes de la competencia comunicativa que son cuatro: competencia gramatical; competencia sociolingüística; competencia discursiva y competencia estratégica.

Para este autor, la competencia gramatical está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal)

Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* el sentido de las expresiones... (Canale, 1995: 66).

La competencia sociolingüística (p. 67) “se ocupa en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas de convenciones de la interacción”.

La competencia discursiva (p. 68) “está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado o escrito en diferentes géneros”.

La competencia estratégica (p. 69)

“se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principales compensar fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa favorecer la efectividad de la comunicación. Por ejemplo cuando uno no recuerda una forma gramatical concreta, una estrategia compensatoria que puede usarse es la perífrasis”.

Para que se logre trabajar intentando alcanzar una competencia comunicativa es interesante verificar cada uno de estos ítems de forma más detallada a fin de detectar fallos y buscar alternativas para disminuirlos.

En la experiencia que aquí relato, en un primer momento examiné los grupos. Son dos grupos extremadamente numerosos (37 y 39 alumnos), en plena adolescencia, de poder económico bastante bueno, que estudian en escuela particular y que, en su mayoría, hace cursos de idiomas (inglés) en horario extracurricular. El inglés es visto como lengua obligatoria para el futuro profesional de estos jóvenes por imposición de la sociedad y, principalmente, de los padres.

Investigo esta práctica de salón de clase a partir de un cuestionario de preguntas abiertas generando la producción de un texto en que solicité que hicieran comentarios acerca de su contacto con la lengua española, su interés por esta lengua, cuál es la importancia que esta lengua tiene, cómo les gustaría que fueran las clases y todas las sugerencias que tuvieran ganas de hacer.

A partir de estas inquietudes y las concepciones hasta aquí desarrolladas y, a partir de los datos de estas producciones, en este trabajo verifico, a través de los discursos de los alumnos, la importancia del aprendizaje del español y la motivación generada por ello a través de seis categorías que he identificado, partiendo de fragmentos de sus discursos.

Los datos y los discursos

Cabe explicitar como transcribí los fragmentos de los discursos aquí en el análisis de los datos: elegí algunos de los fragmentos de los discursos que presentan relación con la categoría seleccionada. La letra “p.” quiere decir que es una producción de los alumnos y el número corresponde al alumno. Cabe también señalar que los discursos han sido transcriptos con la fidelidad con la cual han sido producidos.

A partir de los discursos de los alumnos, fueron seleccionadas seis categorías para análisis en relación a la importancia del aprendizaje del español. Son ellas: ‘Mercado de trabajo’; ‘Viaje’; ‘Futuro personal o profesional’; ‘Vestibular’; ‘Globalización’ y ‘Turistas en Brasil’. Empiezo por analizar la primera: ‘Mercado de trabajo’, según los fragmentos transcriptos abajo.

A – Mercado de trabajo

...Espanhol puede ser muy útil na minha vida, pues posso usar esta lengua a meu favor numa entrevista de um emprego. (p.1)

Mi nombre és XXX y yo tengo 15 años. No me gusta mucho el Español, pero tengo que aprende-lo para mi futuro, para mi carrera de trabajo. (p.8)

Meu nome é XXX, tenho 15 anos. Na minha opinião, espanhol é importante porque vivemos em um mundo em que o conhecimento é fundamental, e quanto mais coisas e línguas soubermos melhor qualificação teremos para conseguirmos um bom emprego. (p.13)

Percibo que en la categoría 'Mercado de trabajo', los discursos sobre la motivación para el aprendizaje de la lengua española apuntan a la lengua como un instrumento o herramienta, como por ejemplo en p.1, la marca *entrevista de emprego*; en p.8, *carrera de trabajo* y en p.13, *bom emprego*.

Eso demuestra que la sociedad, ésta en que vivimos, está siempre preocupada con el mercado de trabajo, que cada uno debe calificarse más y más para lograr puestos mejores y superar al otro, ya que posee más condiciones. Se torna así una sociedad bastante desigual ya que no todos tendrán acceso a las mismas oportunidades de perfeccionamiento. Percibo que los discursos apuntan a la visión de mercado, propuesta por la propia institución de enseñanza.

B – Viaje

Mi nombre es XXX, tengo 15 años estudio en XX e quiero aprender cosas que seran úteis, en una viagem por exemplo... (p.6)

Meu contato com o espanhol é bastante pequeno. Apenas tive aulas desta língua o ano passado, no colégio.

Acredito que o aprendizado do espanhol é bastante importante... para viagens ao exterior. Como o espanhol é uma língua bastante falada no mundo e em boa parte da América do Sul, gostaria de dominar ou, ao menos, conhecer um pouco desta língua. (p.48)

Gosto bastante de Espanhol por achar uma língua muito interessante e de fácil entendimento além de ser muito útil em várias viagens a países vizinhos. (p.59)

En la categoría 'Viaje', los discursos sobre la motivación para el aprendizaje de la lengua española apuntan a la lengua como medio de comunicación e interacción con otras personas, como por ejemplo en p.48, la marca *viagens ao exterior*, muestra la voluntad de interaccionar, de establecer relaciones. Podría decirse que es una percepción de la necesidad de tener dominio de la competencia sociolingüística, de la competencia discursiva, de la competencia estratégica y también de la competencia sociocultural.

En esta categoría se percibe que el público con en cual estamos trabajando es un público que posee condiciones económicas, pues creo que no en todos los establecimientos de enseñanza aparecería esta categoría.

Además, los discursos demuestran una necesidad de uso vivo y real de la lengua a través de las marcas de interacción propuestas por los alumnos y de la edad en que están.

C – Futuro personal o profesional

O espanhol é uma das línguas mais usadas no mundo inteiro.

Meu nome é XXX e tenho 16 anos. Eu não gosto muito do espanhol, mas essa língua é muito importante para o nosso futuro, por isso nós devemos saber pelo menos o básico. (p.7)

El Español és una lengua muy importante para el futuro. (p.8)

Mi nombre és XXX y yo tengo 15 años. No me gusta mucho el Español, pero tengo que apriende-lo para mi futuro...

Eu não gosto de Español, mas eu pretendo fazer comércio exterior e preciso saber essas línguas. (p.37)

?!Por qué no me gusta?! Eu gosto um pouco, pois eu acho que é uma língua interessante e necessária para o meu futuro. (p.41)

Já estudei espanhol no ano passado, mas não gosto, nem me agrada muito, mas acredito que no futuro eu posso precisar saber um pouco mais da língua, embora nunca precisei. Espero nesse ano adquirir uma maior aprendizagem em espanhol para que eu consiga usufruir em algum momento da minha vida. (p.50)

En lo que refiere a la categoría 'Futuro personal o profesional', los discursos sobre la motivación para el aprendizaje de la lengua española apuntan, de forma menos puntual, a la lengua como cúmulo de saberes, como conocimiento de mundo. Por ejemplo, en p.41, en la expresión *necesaria para meu futuro* y en p.7, *muito importante para nosso futuro*, las palabras *necesaria* e *importante* muestran la conciencia de que los alumnos deben aprenderla, aunque de manera bastante vaga.

Es nuevamente la muestra de la búsqueda por una colocación n el mercado, para competir y lograr su espacio. Ello es reflejo de los paradigmas impuestos por la sociedad, los discursos van más allá de los presentados en la próxima categoría.

D – Vestibular

Mi nombre es XXX, tengo 15 años estudio en XX e quiero aprender cosas que seran úteis... por exemplo, ler textos, me preparar para o vestibular. (p.6)

Me nombre es XXX Me gusta mucho estudiar español... interpretações de textos em Español para assim nos preparamos para o vestibular. (p.35)

En esta categoría 'Vestibular', los discursos sobre la motivación para el aprendizaje de la lengua española apuntan, de forma bastante puntual, a la lengua como instrumento con fin específico, como si el Vestibular fuera el punto final del camino, lo que revela una cierta inmadurez por parte de estos sujetos, quizás, reflejo de la propia institución, que algunas veces parece tener como objetivo solamente la formación del alumno para esto e no necesariamente para la vida. Por ejemplo, en p.6 *me preparar para o vestibular* revela, lo que

parece ser, la concepción de la propia escuela, por falta de otras motivaciones de los estudiantes y de una jerarquización del conocimiento de la lengua.

Esa es una marca típica de pensamiento de alumnos de escuelas particulares, pues en las públicas, muchas veces, lo ideal es quizás, terminar el curso fundamental, el bachillerato es algo a que la mayoría aspira y la Universidad es una realidad más alejada, no lógicamente para todos.

E – Globalización

O Espanhol é importante hoje em dia porque como o mundo está cada vez mais rápido e desenvolvido e a língua espanhola faz parte disso, se soubermos, nossas vidas serão facilitadas. (p.15)

Acho que há uma grande importância em aprender a língua porque vivemos em um mundo globalizado e o espanhol é uma língua muito falada no mundo inteiro. (p.29)

O espanhol é importante se saber porque é uma língua bastante falada em todo mundo e também porque a maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil tem essa língua como idioma... (p.38)

En esta categoría ‘Globalización’, los discursos sobre la motivación para el aprendizaje de la lengua española apuntan, también, a la lengua como cúmulo de saberes, como conocimiento de mundo, igual que en la categoría ‘Futuro personal o profesional’, de forma bastante amplia y general. Por ejemplo, en p.29, *vivemos em um mundo globalizado e o espanhol é uma língua muito falada no mundo inteiro*, y en p.38, *é uma língua bastante falada em todo mundo e também porque a maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil tem essa língua como idioma*. Los discursos muestran, de cierta forma, la conciencia de los alumnos respecto a la difusión del idioma, pero, por otro lado puede ser solamente una reproducción de lo que dicen los medios de comunicación, lo que parece más probable.

Los medios de comunicación muestran a todo el momento situaciones de globalización. La propia Internet, que es de acceso rápido a cualquiera de esos alumnos los pone en contacto con personas de diversos lugares del mundo con las cuales ellos se comunican diariamente y esto es hecho, ellos realmente se comunican.

Ferreira (2003: 121) dice que “vivemos numa sociedade mundializada, globalizada, que invade de todos os lados, a vida privada e pública de toda população. As informações, as mercadorias, assim como nos capitais atravessam fronteiras. O que estava distante se aproxima e o passado se torna presente”. Es esta tal de “aldea global” que lleva a los alumnos a que tengan necesidad de estudiar otros idiomas.

Además de lo dicho por los medios, surgen situaciones reales que los hacen, aunque muy despacio, percibir esa necesidad.

F – Turistas en Brasil

...Quando eu viajei para o Uruguai e para dispensar os hermanos que ficavam enchendo o saco nas festas em S.C... (p.41)

...Utilizo pouco a língua espanhola, mais em aula. Às vezes nas férias quando turistas da Argentina vem passar aqui, alguns vem conversar, mas não uso muito a língua, falo o que for mais fácil em espanhol e o resto em português. (p.44)

Eu gosto dessa matéria pois acho a língua espanhola muito importante pois nas férias de verão muitos dos turistas no Brasil são argentinos ou uruguaios e escuta-se muito pelas ruas inclusive nas praias de S.C. (p.51)

...La lengua española me encanta. Yo la uso mucho en mis vacaciones, las paso en Montevideo. Esta lengua también es muy importante porque en el verano vienen muchos argentinos y uruguayos a pasar las vacaciones acá en Brasil. (p.52)

En lo que refiere a la última categoría 'Turistas en Brasil', los discursos sobre la motivación para el aprendizaje de la lengua española, igual que en la categoría 'Viaje', apuntan a la lengua como medio de comunicación e interacción con otras personas. Por ejemplo en p.44, la marca *alguns vem conversar* y en p.41, *para dispensar os hermanos que ficavam enchendo o saco*, también muestran la voluntad de interactuar, de establecer relaciones. También los discursos apuntan a las competencias: sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural.

Esa categoría demuestra, nuevamente, que los alumnos poseen condiciones socioeconómicas que les permite que interactúen, no sólo a través de la Internet, como dentro del propio país en otros sitios turísticos.

Analizando los discursos de los alumnos en relación a la importancia del aprendizaje del Español, a partir de las seis categorías presentadas: 'Mercado de trabajo'; 'Viaje'; 'Futuro personal o profesional'; 'Vestibular'; 'Globalización' y 'Turistas en Brasil', verifico que la motivación gira en torno de la lengua como: instrumento o herramienta; como medio de comunicación e interacción y como cúmulo de saberes y conocimiento de mundo.

Estas marcas presentadas muestran de forma más general, que la lengua española tiene importancia para estos alumnos, y, de cierta forma, abarcan las cuatro destrezas, antes mencionadas, y, además, las competencias sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural.

Pese a la diversidad de los discursos, fue posible agruparlos por categorías y buscar una práctica docente que abarcara las distintas motivaciones. En algunos casos fue posible percibir la motivación real presentada en los discursos, mientras que en otros, quedaron dudas si el discurso de los alumnos es una representación del discurso de la institución o de los medios de comunicación.

Sea como fuere, este análisis me permitió un mejor conocimiento del grupo y de sus motivaciones, favoreciendo la planificación de las clases.

Consideraciones finales

Percibo que, conociendo mejor sus intereses he sido capaz de preparar actividades y seleccionar los contenidos que se aproximan de sus intereses, ya que trabajar con dos grupos tan grandes, que tienen el aprendizaje del Inglés como algo necesario o culturalmente valorizado, y no históricamente el español, no es algo fácil. Los alumnos generalmente se muestran más interesados en aprender el Inglés, pues la familia y la propia sociedad solamente le dan importancia. En este trabajo, observo que ya hay un cambio de mentalidad y una mayor valorización del español.

En el tercer año de la enseñanza media las LEs son opcionales, es decir, el alumno puede elegir si quiere y cual quiere hacer. Eso permite un excelente trabajo debido al número reducido del alumnado y el gran interés por él demostrado.

Otro hecho que me parece importante señalar, es que el año de 2004, se implantó, en la misma escuela, la enseñanza del español desde los años iniciales, lo que puede cambiar la mentalidad de desprestigio que ya sufrió el idioma, desde una conciencia precoz de su importancia.

Los resultados de esa investigación sirvieron en primer lugar para una reflexión personal y profesional cuanto a las necesidades de los alumnos, su motivación para aprender el español y, además, para la mejora de la práctica docente consciente y responsable.

Por fin, pretendo compartir este trabajo con otros interesados en el tema de la enseñanza de ELE en Brasil, que como se sabe, es algo que viene creciendo mucho y necesita prácticas reflexivas constantes y compartidas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, E. (2000) *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- Alonso Tapia, J. y Caturla Fita, E. (1999) *La motivación en el aula*. São Paulo, Loyola.
- Canale, M. (1995) *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Llobera, M. y otros, Madrid, Edelsa.
- Ferreira, N. S. C. P. (2003) En *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*, Porto, T. M. E. (Coord.), São Paulo, J. M. p.121-141.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1999) *Profesor en Acción 1*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Traducción Juan Jesús Zaro, Madrid, Cambridge University Press.
-