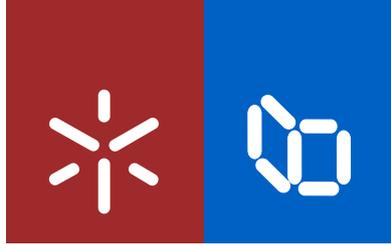


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Laura Manuela Domingues Mendes

El *wiki*: espacio de comunicación y aprendizaje en ELE



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Laura Manuela Domingues Mendes

El *wiki*: espacio de comunicación y aprendizaje en ELE

Trabalho de Projeto
Mestrado em Espanhol Língua Segunda e
Língua Estrangeira – Máster Universitario en Español
como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE)

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Joaquín Núñez Sabarís

Nome: Laura Manuela Domingues Mendes

Endereço eletrónico: lauramdmdendes@gmail.com

Cartão do Cidadão n.º: 9844059 4 ZZ8

Título do Projeto: El *wiki*: espacio de comunicación y aprendizaje en ELE

Supervisor: Doutor Joaquín Núñez Sabarís

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de abril de 2014

Assinatura

Agradecimentos

Concluída esta etapa na jornada empreendida ao longo deste trabalho, gostaria de prestar os meus agradecimentos:

... à minha família, pelo apoio e paciência nas horas mais difíceis, por me ouvir quando precisei desabafar, por respeitar o meu silêncio quando não quis falar.

... aos meus alunos, por partilhar comigo esta experiência e deixar experimentar com eles as minhas ideias, as minhas certezas e as minhas dúvidas.

... aos meus colegas, por saberem trabalhar comigo nos dias bons e menos bons.

... aos meus professores, pela inspiração que me levou a ser quem eu sou hoje profissionalmente.

... ao meu supervisor pelas orientações, pela disponibilidade, pelo incentivo e confiança depositada em mim e no meu trabalho.

... aos meus dois amores, ao que está longe, e que sempre acreditou em mim, e ao que está perto, pelo tempo que deixei de lhe dedicar como mãe.

... finalmente, a todos que direta ou indiretamente fizeram com que este trabalho fosse possível, mesmo sem saberem que o estavam a fazer.

El *wiki*: espacio de comunicación y aprendizaje en ELE

Laura Manuela Domingues Mendes

Trabajo de Proyecto

Máster Universitario en Español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE)

Universidade do Minho 2014

Palabras clave: *wiki*, software social, alfabetización digital, conectivismo, aprendizaje 2.0, aprendizaje significativo, aprendizaje invisible, aprendizaje colaborativo, aprendiente de lenguas, *knowmads*, lectoescritura.

RESUMEN:

En este trabajo se debate la pertinencia de la utilización de una aplicación de software social, el *wiki*, en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, para fomentar el proceso de la lectoescritura en trabajo colaborativo en esta lengua. La propuesta es construir un entorno virtual dentro del espacio del aula para estimular el aprendizaje y comunicación real en español, producto de un conjunto de interacciones en las que se comparte y produce conocimiento, de acuerdo con las nuevas teorías del aprendizaje enmarcadas en el contexto de las tecnologías educativas, y un nuevo modelo de aprendiente, en el caso que me interesa, en la vertiente del aprendiente de idiomas con unas nuevas competencias digitales. Con esta investigación se ambiciona explorar un nuevo camino en la utilización de esas competencias al servicio del proceso de aprendizaje, porque necesarias a la preparación del usuario de lenguas en la sociedad hiperconectada del siglo XXI. En ese sentido, el enfoque teórico incidirá sobre conceptos emergentes como el de alfabetización digital, el de conectivismo, el de aprendizaje invisible y aprendizaje 2.0, pero dentro de un paradigma integrador de otros tan importantes como el de constructivismo social, el de aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, entre otros. Después, a partir de una herramienta digital en concreto, el *wiki*, sobre la que se presentarán ventajas y desafíos en entornos educativos, se desarrollará un proyecto para el trabajo de la (lecto)escritura en la clase de ELE. Su implementación en un contexto real de aprendizaje del español como lengua extranjera ofrecerá la posibilidad de indagar sobre las verdaderas aportaciones de un software social de este tipo en entornos educativos. Finalmente, se reflexionará sobre las conclusiones del estudio y se trazarán estrategias para el futuro.

El *wiki*: espacio de comunicación y aprendizaje en ELE

Laura Manuela Domingues Mendes

Trabalho de Projeto

Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira

Universidade do Minho 2014

Palavras chave: *wiki*, software social, alfabetização digital, conectivismo, aprendizagem 2.0, aprendizagem significativo, aprendizagem invisível, aprendizagem colaborativa, aprendente de línguas, *knowmads*, lectoescrita.

RESUMO:

Neste trabalho debate-se a pertinência da utilização de uma aplicação de software social, o *wiki*, no contexto do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, para fomentar o processo da lectoescrita em trabalho colaborativo nesta língua. A proposta consiste em construir um ambiente virtual dentro do espaço da sala de aula para estimular a aprendizagem e comunicação real em espanhol, produto de um conjunto de interações durante as quais se partilha e produz conhecimento, de acordo com as novas teorias da aprendizagem enquadradas no contexto das tecnologias educativas, y com um novo modelo de aprendente, no caso que me interessa, na vertente do aprendente de línguas com umas novas competências digitais. Com esta investigação, ambiciona-se explorar um novo caminho na utilização dessas competências ao serviço do processo de aprendizagem, porque necessárias à preparação do usuário de línguas na sociedade hiperconectada do século XXI. Nesse sentido, o enfoque teórico incidirá sobre conceitos emergentes como o de alfabetização digital, conectivismo, aprendizagem invisível e aprendizagem 2.0, mas dentro de um paradigma integrador de outros tão importantes como o de construtivismo social, aprendizagem autónoma, colaborativa e significativa, entre outros. Depois, a partir de uma ferramenta digital em concreto, o *wiki*, sobre a cual se apresentarão vantagens e desafios em contextos educativos, desenvolver-se-á um projeto para o trabalho da lectoescrita na aula de ELE. A sua implementação num contexto real de aprendizagem do espanhol oferecerá a possibilidade de indagar sobre as verdadeiras aportações de um software social deste tipo em contextos educativos. Finalmente, far-se-á uma reflexão sobre as conclusões do estudo e traçar-se-ão estratégias para o futuro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO	4
1.1 La Alfabetización digital.....	4
1.1.1 Alfabetización digital y educación.....	8
1.2 Un nuevo tipo de aprendizaje	10
1.2.1 El aprendizaje 2.0: de invisible a significativo	10
1.3 Una nueva teoría del aprendizaje	15
1.3.1 Conductismo, cognitivismo, constructivismo	17
1.3.2 El conectivismo.....	19
1.3.3 Conectivismo y educación: un enfoque colaborativo	23
1.4 Un nuevo tipo de aprendientes: los <i>knowmads</i> o nativos digitales	26
1.4.1 Un nuevo aprendiente de idiomas	30
1.5 El Wiki.....	32
1.5.1 Historia y definición.....	32
1.5.2 Características y ventajas	33
1.5.3 Aplicaciones didácticas	36
1.5.4 Espacio de aprendizaje y comunicación real en la clase.....	41
1.5.5 Espacio de expresión y interacción escrita en ELE	44
1.5.6 Desafíos en contextos educativos	48
CAPÍTULO II- CONSTRUCCIÓN DE WIKIS PARA LA CLASE DE ELE.....	50
2.1 Diseño de tareas para <i>wikis</i> de clase: algunos ejemplos	52
2.1.1 Una red social para compartir ideas	52
2.1.2 Un archivo de escritura personal en español.....	54
2.1.3 Una plataforma para la escritura colaborativa	57
2.2 Aplicación del proyecto	59
2.3 Resultados	65
2.4 Estrategias para el futuro	69
CONCLUSIÓN.....	71
BIBLIOGRAFÍA	74

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Wiki: página ¡Última hora!</i>	54
Figura 2: <i>Wiki: página Ést@ soy yo</i>	56
Figura 3: <i>Wiki: página Taller de escritura</i>	59
Figura 4: <i>Wiki (Pbworks): Comunicandoespanol</i>	60
Figura 5: <i>Wiki (Wikispaces): Comunicandoespanol</i>	61
Figura 6: <i>Wiki: una red social para compartir ideas en español</i>	62
Figura 7: <i>Wiki: un archivo de escritura personal en español</i>	62
Figura 8: <i>Wiki: página Conociendo al autor</i>	63
Figura 9: <i>Wiki: página Conociendo la obra 1</i>	63
Figura 10: <i>Wiki: página Conociendo la obra 2</i>	63
Figura 11: <i>Wiki: página Conociendo la obra 3</i>	64
Figura 12: <i>Wiki: página Taller de escritura</i>	64
Figura 13: <i>Wiki: Evaluación 1</i>	65
Figura 14: <i>Wiki: Evaluación 2</i>	65

“La idea básica de la Web es la de un espacio de información a través del cual las personas puedan comunicar, pero comunicar de una manera especial: comunicar compartiendo su conocimiento en una piscina. La idea no era solo que fuera un gran medio de navegación. La idea era que todos fueran aportando sus ideas a la vez que las fueran retirando.”

(Tim Berners-Lee, 1999¹)

INTRODUCCIÓN

En una sociedad cada vez más dinámica y globalizada como la que en que estamos viviendo actualmente, el papel atribuido al aprendizaje y a la enseñanza se está volviendo cada vez más importante, lo que ha de, consecuentemente, redimensionar la forma cómo percibimos ese proceso. Es fundamental que el sistema educativo esté preparado para hacer frente a los muchos cambios producidos por el rápido avance de las demandas de nuestra sociedad. Por un lado, una emergente era tecnológica está exigiendo mudanzas dramáticas en la forma cómo nuestros alumnos aprenden, cómo los profesores enseñan y cómo el conocimiento se construye, se utiliza y se revisa. Aprendientes, enseñadores e instituciones conectadas a la enseñanza están sintiendo la necesidad de adaptarse y reformarse en consonancia con estos cambios. Por otro lado, el hecho de vivir en un mundo en el que las fronteras se difuminan cada día está favoreciendo la posibilidad de establecer contactos entre gentes de varios y distintos lugares en todo momento, donde el aprendizaje de lenguas viene adquiriendo, sin duda, un papel destacado. El reto está ahora en cómo se ha de realizar la adecuación del sistema educativo en general, y de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, a estas mudanzas vertiginosas.

Mientras que el aprendizaje tradicional estaba limitado a las paredes de instituciones como la escuela y la universidad, hoy en día se asume como un proceso que dura toda la vida, libre de límites de espacio y tiempo, colocando permanentes exigencias a los aprendientes a nivel de actualización y adaptación de conocimientos, de acuerdo con las nuevas evoluciones y retos de la sociedad hiperconectada del siglo XXI. También las competencias individuales, que hasta aquí habían constituido el centro de todo el proceso, están cediendo lugar al reconocimiento de una inteligencia colectiva, producto de los intercambios sociales entre individuos mediados por las nuevas tecnologías. El aprendizaje en grupo y colaborativo está asumiendo nuevas dimensiones en comunidades conectadas en la red. Esta nueva visión del aprendizaje requiere claramente nuevos entornos

¹ Traducción libre al español de una frase de Tim Berners-Lee, creador de la World Wide Web, producida durante una conferencia para celebrar el 35 aniversario del MIT Laboratory Computer Science en Cambridge, Massachusetts a 14 de abril de 1999. Disponible en: <http://www.w3.org/1999/04/13-tbl.html>

educativos más flexibles, en los que se pueda acceder a los contenidos, reutilizarlos, combinarlos y reconstruirlos fácilmente, y en donde los alumnos puedan desarrollar sus competencias a medida de sus necesidades (en este caso comunicativas). Las herramientas sociales o colaborativas encuentran aquí un lugar ideal para la construcción de conocimiento autónomo pero compartido, y sobre todo significativo, una vez que es real, pues ofrecen libertad para escoger los propios procesos y, simultáneamente, mantener la colaboración entre los aprendientes en cualquier sitio y momento en vista de un objetivo común.

Así, los conceptos que subyacen en este trabajo, son, en primer lugar, la lengua como instrumento privilegiado de comunicación, que sirve para entendernos, para expresarnos y apropiarnos de la realidad circundante; el de aprendiente de lenguas, como agente social y con una participación activa en su proceso de aprendizaje; el de interacción social, como desarrollo del aprendizaje; y por fin, el de tecnología, como herramienta de comunicación y aprendizaje basado en el conocimiento compartido y la creación en comunidad.

De entre todas las herramientas y programas que la web hoy tiene a nuestra disposición, se han destacado sin lugar a duda en la última década, las llamadas herramientas sociales o redes sociales educativas, tal vez por su carácter verdaderamente comunicativo, en un mundo en que las relaciones de todo tipo han tomado nuevos rumbos, sin distancias de por medio. Si aliamos aprendizaje y comunicación en un nuevo espacio en el que todos puedan aportar algo nuevo y salir renovados en competencias en todos los ámbitos personal, social, lingüístico, estará justificado el camino para la utilización de un software tipo *wiki* en la clase de idiomas.

En este trabajo me gustaría embarcar en este viaje *wikiano*² como una inquietud más en mi camino como profesora de lenguas y experimentar con una herramienta nueva en el contexto real del aula con mis alumnos. De esta forma, mi proyecto consiste, por un lado, en investigar sobre las nuevas teorías del aprendizaje en el contexto de las tecnologías educativas y sobre un nuevo tipo de aprendiente, que integra el aprendizaje de idiomas con las nuevas competencias digitales. Por otro lado, con esta investigación se ambiciona, explorar nuevos caminos que permitan una verdadera utilización de esas competencias al servicio del proceso de aprendizaje, una vez que son necesarias a la preparación del usuario de lenguas en la sociedad hiperconectada del siglo XXI. En ese sentido, este trabajo se estructurará de la siguiente forma:

² Término inventado para describir una cualidad basada en el concepto de *wiki*.

▪ En el capítulo uno, después de una breve introducción, el enfoque teórico incidirá primeramente sobre conceptos emergentes como, por un lado, el de alfabetización digital, el de conectivismo, el de aprendizaje 2.0 y aprendizaje invisible, pero dentro de un paradigma que se enmarca en el de constructivismo social, el de aprendizaje autónomo, permanente, colaborativo y significativo; y por otro, el de nativos digitales y *knowmads* (nómadas del conocimiento) asociados al de agente social y agente del conocimiento, dentro del contexto de aprendizaje de lenguas. El objetivo es sobre todo reflexionar sobre algunas cuestiones relacionadas con una nueva visión de la enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva pluridireccional demandada por una nueva sociedad de la información, en la que el aprendiente de idiomas tendrá que interactuar. Después, se le seguirá otra parte dedicada al *wiki*³ en particular, en la que se investigará sobre las ventajas de la utilización de una herramienta digital interactiva de este tipo en sus diversas vertientes (multimedia, hipertextual) en contextos educativos, sus beneficios y retos para profesores y alumnos, y sus potencialidades para desarrollar actividades de lengua en la clase de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), sobre todo en lo relacionado con la expresión e interacción escrita, dentro del paradigma de las nuevas corrientes metodológicas y en conformidad con las directrices de documentos normativos internacionales y nacionales.

▪ En el capítulo dos, el objetivo es averiguar si el *wiki* constituye verdaderamente una herramienta de aprendizaje colaborativo, y en qué medida su uso en la clase de lenguas puede potenciar la lectoescritura en lengua extranjera en una comunidad de estudiantes nativos digitales pero con estilos de aprendizaje diferentes. Para eso, se presentará un proyecto con tres propuestas concretas de trabajo en la clase de ELE. El *wiki* se desarrollará como una red creada por un administrador, en este caso, el profesor, con poder para delimitar el acceso a la plataforma, y cuyos nuevos usuarios normalmente compartirán un interés común, a saber, el aprendizaje de un nuevo idioma a partir de la experiencia de cada uno. Su implementación en un contexto real de aprendizaje del español como lengua extranjera ofrecerá la posibilidad de indagar sobre las reales aportaciones de un software social de este tipo en entornos educativos. A continuación se reflexionará sobre las conclusiones del estudio: resultados conseguidos, contribuciones aportadas, obstáculos encontrados y por fin, se trazarán estrategias para el futuro.

³ Aunque no haya consenso en cuanto al género de esta palabra, en el presente documento se considerará su uso en masculino de acuerdo con la definición de su autor, Ward Cunningham como programa, software, servidor o sitio web (Leuf y Cunningham, 2001).

Finalmente, la metodología utilizada en este trabajo se ha desarrollado mediante una investigación de estudio documental de tipo exploratorio, o sea, por un lado, se ha pretendido ampliar y profundizar el conocimiento con el apoyo de trabajos previos, información y datos publicados; y por otro, se ha buscado indagar sobre un tema poco explorado como es el uso didáctico de los *wikis* en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las actividades de investigación se han desarrollado en cinco fases, que de ningún modo han evolucionado de forma estática, sino que se entrecruzaron naturalmente durante el proceso de la realización del estudio: primero, se ha elaborado el proyecto del trabajo; segundo, se han identificado y seleccionado las fuentes documentales adecuadas; tercero, se han leído y revisado los varios textos y autores, se ha extraído información relevante, en primer lugar para dar fundamento teórico a las ideas presentadas, y posteriormente para materializarla en el aula, a partir de la consulta de una bibliografía más específica, relacionada con el tratamiento de los *wikis* y su aplicación en el aula; cuarto, se diseñaron, implementaron y analizaron las propuestas de uso didáctico, lo que permitió la inclusión de ejemplos concretos, adecuados a los objetivos de este trabajo y su aplicación en contextos reales de aprendizaje del español como lengua extranjera, proceso durante el cual se hizo necesario el visionado de un tutorial⁴, además de la inscripción en dos sitios de plataformas *wiki*; quinto y última fase, se procedió a la redacción del trabajo final.

CAPÍTULO I- MARCO TEÓRICO

1.1 La alfabetización digital

Estamos experimentando una revolución comunicativa transcendental debido al impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (en adelante las TIC) en nuestra vida alfabetizada. Es innegable que nuestras prácticas de comunicación, lectura y escritura hoy día pasan cada vez más por la utilización de un ordenador en los varios ámbitos de nuestras vidas, sea laboral, familiar o social. El surgimiento de nuevas comunidades virtuales de interlocutores que interactúan entre sí de determinada manera, nuevos géneros textuales (correos, chats, foros), nuevas estructuras (hipertexto, intertextualidad), nuevos registros y formas lingüísticas particulares están interfiriendo sobremanera en los procesos cognitivos comunicativos y consecuentemente provocando cambio social (Cassany, 2002). Esta evolución social y tecnológica está demandando nuevas prácticas letradas que plantean nuevas necesidades de alfabetización, exigidas por

⁴ Página consultada: <http://www.teachertrainingvideos.com/pbworks/>

una formación ciudadana integrada, que hoy significa ser competente en el mundo digital.

Para definir este nuevo tipo de alfabetización se han generado varias discusiones y simultáneamente han aparecido un sinnúmero de términos asociados a este nuevo concepto, de entre los cuales se pueden destacar: *alfabetismo digital*, *alfabetización tecnológica*, *alfabetización en TIC*, *alfabetización informacional*, *alfabetización multimedia*, *alfabetización comunicacional*, etc. Sin embargo, la expresión *alfabetización digital* ha sido la que ha reunido más consenso, pues resulta ser, según los autores Coll y Rodríguez (2008), la más incluyente y la que refleja mejor los aprendizajes requeridos para satisfacer las nuevas necesidades de formación. Además, cabe notar que todas las expresiones referidas coinciden en la adopción de la palabra *alfabetización*, como necesaria para definir este nuevo conjunto de conocimientos, habilidades y competencias, y que originalmente está relacionado con la lengua escrita y la cultura letrada, o sea a la capacidad de leer y escribir. Debe concluirse entonces que hablar de *alfabetización digital* tiene la misma importancia que la alfabetización letrada, pues ambas permiten el acceso al conocimiento, que ahora está, en gran medida, conectado al dominio de las tecnologías digitales de la comunicación e información.

Se trata, no obstante, de un tipo diferente de alfabetismo, defiende Paul Gilster (1997), uno de los primeros en utilizar este término asociado a la utilización de las nuevas tecnologías, porque la información que gestiona es diferente. En primer lugar, porque esa información no está vinculada única y exclusivamente a la forma de texto, pues a través de las herramientas digitales se pueden bajar videos, archivos audio, fotos, etc.; después, porque en Internet se tiene la oportunidad de verdaderamente construir información desde cualquier parte del mundo; y finalmente, porque ser digitalmente alfabetizado significa ser multidimensional e interactivo, ya que la información con la que se trabaja tiene infinitas posibilidades de uso (se puede ver, leer, guardar, usar en una conexión hipertextual, imprimir, o enviar a un amigo por correo, etc.). Las nuevas tecnologías sitúan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de texto, nuevos tipos de prácticas letradas, y nuevas formas de leer e interpretar la información. *Alfabetización digital* significa antes que nada una expansión del concepto de *alfabetización*.

Desde la publicación del libro *Digital Literacy*⁵ del mismo autor que, a semejanza de lo que ha ocurrido con su identificación, también su definición ha conocido amplios desarrollos, aunque la gran parte de los investigadores en esta área (Gilster, 1997; Cassany,

⁵ Gilster, P. (1997): *Digital Literacy*, Londres, John Wiley and Sons.

2002; Coll y Rodríguez, 2008; Area, 2009; Cobo y Moravec, 2011) coincide en términos generales que se trata sobre todo de un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes de diferentes tipos (técnico, lingüístico, cognitivo, social, cultural) necesarios para comunicarse efectivamente a través de las nuevas herramientas digitales. Analicemos ahora la diferencia entre los varios enfoques.

Paul Gilster ha sido uno de los primeros en avanzar con una definición completa de *alfabetización digital*, que se transcribe como: “(...) la habilidad para comprender información y – más importante- para evaluar e integrar información en formatos múltiples que el ordenador puede producir” (1997, p.6). Desde un principio, se relativiza la noción de *alfabetización digital* como limitada a una serie de conocimientos que permiten utilizar las herramientas tecnológicas, pues se consideran otras dos premisas, que tienen que ver con la necesidad de evaluar y de integrar conocimiento, o sea, se asevera un uso funcional y constructivo de las tecnologías. También Coll y Rodríguez (2008, p.334) comparten esta idea:

“(...) la alfabetización digital no se reduce a la alfabetización en TIC, aunque la incluya; y estar alfabetizado digitalmente no es sólo ser capaz de producir, comprender y difundir textos escritos utilizando los ordenadores e Internet, aunque, por supuesto, también sea eso”.

Manuel Area postula, en conformidad con los autores anteriores, que la alfabetización digital o tecnológica no se refiere sólo al “dominio instrumental” de las mismas, sino además, o conjuntamente, a la “(...) adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e informaciones de cara a que el alumno transforma la información en conocimiento” (2009, p.48). El mismo autor aboga que, además de aprender a manejar los aparatos, el software, y el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de información, y con la comunicación e interacción social a través de las tecnologías, “(...) interesa el cultivo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con las tecnologías” (2009, p.48).

De igual forma, Coll y Rodríguez (2008) hablan de la necesidad “de un amplio abanico de prácticas sociales y culturales”, asociado al dominio funcional de los conocimientos y habilidades, necesario para utilizar estas tecnologías, que implica ser capaz de participar en una diversidad de prácticas socioculturales mediadas por lo escrito a

través de realizaciones o ejecuciones ajustadas a las características y a los contextos específicos de estas prácticas. Incluso van más allá y llaman la atención para el componente *procesual* de la alfabetización, o sea, dotada de un carácter gradual y permanentemente inconcluso, consonante con el concepto de aprendizaje permanente.

Daniel Cassany (2002) prefiere dividir el concepto en tres para distinguir: el conjunto de medios - *entorno digital*; el conjunto de prácticas comunicativas escritas desarrolladas en esos medios - *cultura escrita*; y el proceso de enseñanza/aprendizaje de las mismas – *alfabetización digitales o electrónicas*. Además, concluye que este concepto ha sufrido una evolución en los últimos años, durante la cual fue incorporando diferentes dimensiones: desde una alfabetización básica o mecánica, limitada a la decodificación, correspondencia sonido-grafía, etc.; incluyendo después una dimensión funcional y social, relacionada con la comprensión del escrito, discriminación de datos relevantes, etc.; hasta el concepto actual de alfabetización digital, que integra el uso de hipertextos e hipervínculos, capacidades de navegación, géneros electrónicos, etc.

Lo que se constata es que todos estos estudios van más allá de la utilización básica de una computadora, para focalizarse en aspectos más amplios del aprendizaje, como efectivamente hallar, usar, resumir, evaluar, crear, y transmitir información utilizando las tecnologías digitales. Resulta necesario alcanzar una comprensión crítica a través del análisis, la evaluación de sus recursos para interactuar de manera segura y poder resolver problemas. Además, es fundamental, desarrollar la creatividad, que posibilita la creación colectiva de conocimiento, la distribución cognitiva y la apropiación del mismo. La suma de todo lo anterior lleva a la alfabetización digital, pero un tipo de alfabetización que pretende desarrollar una conciencia social y una identidad, sustentada en derechos y deberes que permitan construir una ciudadanía y una cultura digital.

En resumen, el concepto de *alfabetización digital* comporta: primero, el uso de tecnología, que implica la competencia tecnológica en la utilización del ordenador, el manejo de programas como procesadores de palabras, hojas de cálculo, internet y otras herramientas digitales; segundo, la comprensión crítica, o sea, la habilidad de comprender, contextualizar y evaluar críticamente los medios y contenidos digitales con los que se interactúa (estar consciente de los riesgos, participación responsable en la sociedad digital); y, por fin, la creación y comunicación de contenido digital, que tiene que ver con la creación de contenidos y la capacidad de seleccionar herramientas tecnológicas de acuerdo a la audiencia y a los contextos que vayan dirigidos.

Para una definición más específica de cada una de estas habilidades, finalizamos con el concepto más amplio de Gros y Contreras (2006), que incluye: la capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en los medios; destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial; habilidades de construcción del conocimiento; capacidades de búsqueda con recurso a los motores de búsqueda de internet; gestión del flujo de multimedia, a través de filtros y agentes y una selección adecuada de fuentes y mecanismos de distribución; reconocimiento de la existencia del otro y habilidad para relacionarse responsablemente en red; capacidad para comprender un problema y ser capaz de resolverlo adecuadamente; valoración de las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales de contenido; cuidado al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces del hipertexto.

Esto significa que la alfabetización digital implica no sólo ser consumidores de información a través de los medios. Ser digitalmente alfabetizado comprende todas estas habilidades receptoras, emisoras, críticas, evaluadoras y selectivas, también reproductoras y transformadoras, saber cuándo, y por qué las tecnologías digitales son apropiadas y pueden ser o no útiles para realizar una determinada tarea. Está claro que la formación de las nuevas generaciones no puede quedarse al margen de esta sociedad digital, y no se trata sólo de proporcionar acceso a las nuevas tecnologías sino de formar para su utilización adecuada. El acceso a la información globalizada, los sistemas de participación en la red, la comunicación a través de los medios electrónicos, son elementos cruciales que contribuyen al desarrollo de competencias ciudadanas.

1.1.1 Alfabetización digital y educación

Después de comprobado que las nuevas tecnologías afectan el aprendizaje de destrezas, el conocimiento, y las habilidades necesarias para el razonamiento, la resolución de problemas, la lectura y la creatividad, parece imperativo que todos empiecen a ser partícipes de este proceso de alfabetización digital en contextos educativos. De acuerdo con el enfoque arriba descrito, no se puede seguir con lo tradicionalmente asociado al concepto de alfabetización digital relacionado con la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y de Internet en educación. Infelizmente en los últimos años, éstas han sido más utilizadas en su vertiente informativa a través del recurso a *PowerPoint* y sustitución de su antecesor más próximo, el retroproyector y las

transparencias, que propiamente como tecnologías posibilitadoras de la comunicación en clase. A semejanza de lo que ocurrió con otros medios como la televisión, el cine, los intentos para transformarlos en educativos en contextos de aula muchas veces no lograron ir más allá de su función de entretenimiento sin llegar a una utilización verdaderamente pedagógica e impactante, promotora de aprendizaje. Tal vez por eso, instituciones educativas y otras entidades conectadas a la educación hayan redireccionado sus esfuerzos hacia una integración más amplia de las TIC en las escuelas y estén intentando trazar objetivos más allá de una alfabetización informática en entornos educativos.

Por un lado, en el contexto europeo, varios han sido los documentos publicados referentes a las políticas educativas de la Unión Europea que reflejan su preocupación por estos asuntos. De entre estos, se destacan en los últimos años, la *Estrategia de Lisboa*⁶ y el *Programa de Educación y Formación 2010*, seguido por el *Programa de Educación y Formación 2020*, que han definido para Europa un conjunto de líneas de orientación visando la plena integración de los ciudadanos europeos en la sociedad del conocimiento, y donde asumen un lugar de destaque unas competencias clave (entre las cuales unas competencias digitales) para un mundo cambiante; por otro lado, en el contexto educativo portugués, donde se insiere este trabajo, está el *Plano Tecnológico da Educação*⁷ aprobado por el Ministerio de Educación en 2007, que establece un conjunto de metas, acciones y medidas para la modernización tecnológica de la educación portuguesa, pero no únicamente limitado a una vertiente técnica y logística. Este plan está pensado para intervenir en tres áreas consideradas prioritarias: la tecnología, los contenidos y la formación, después de un estudio de necesidades, y concluir que: “(...) las TIC necesitan ser plena y transversalmente integradas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (2007, p.4). Se reconoce en este documento que el camino para la sociedad del conocimiento impone una alteración de los métodos de enseñanza y aprendizaje, para el cual se hace necesario un investimento en la disponibilidad de herramientas, contenidos y materiales pedagógicos adecuados. Además, se presentan como objetivos de los sistemas de enseñanza, el desarrollo de competencias en tecnologías de la información y comunicación, y su integración transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en el contexto de aprendizaje de las lenguas extranjeras, también cabe nombrar

⁶ Plan de desarrollo de la Unión Europea, también conocido como *Agenda de Lisboa* o *Proceso de Lisboa*, aprobado por el Consejo Europeo en Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000.

⁷ Plano Tecnológico do Ministério da Educação, Resolução do Conselho de Ministros nº137/2007 de 18 de setembro.

otro gran documento, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*⁸, donde se percibe la preocupación por incluirse entre las destrezas heurísticas (2001, p.106): “(...) la capacidad de utilizar las nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.)”.

En suma, no se está limitando el campo de actuación a una alfabetización informática, sino que se está asintiendo que se trata de algo más grande, que debe tener repercusiones directas en los planes de estudios escolares, que han de incluir entre las competencias clave de nuestros alumnos “las habilidades cognitivas requeridas en la era de la información” (Cobo y Moravec, 2011). Todo ciudadano de la era actual, o sea de esta era digital, y consecuentemente todo aprendiente, debe poseer un conjunto de habilidades⁹, a fin de estar preparado para enfrentarse a los retos de esta nueva sociedad de la información y comunicación. En una época en la que el acceso sin límites a la información se ha hecho esencial, las personas digitalmente alfabetizadas pueden comunicarse y trabajar más eficientemente, siempre y cuando estén capacitadas para valorar esa información de manera crítica y utilizarla para resolver problemas. La tecnología es una herramienta social y la alfabetización digital constituye un factor de inclusión social, por lo que debe ser una preocupación y figurar entre los objetivos educacionales de los responsables en estas materias.

Algunas acciones son muestra de la atención dada a estas cuestiones por las instituciones educativas y reflejan la voluntad de hacerse algo en este campo, no obstante, queda un largo camino por recorrer. Es tiempo ahora de arriesgar, dar el gran salto, y sobrepasar la *brecha digital*¹⁰ entre profesores y alumnos, aceptar el impacto de los cambios tecnológicos y formar ciudadanos completos.

1.2 Un nuevo tipo de aprendizaje

1.2.1 El aprendizaje 2.0: de invisible a significativo

Cuando hablamos de aprendizaje, o sea, de ese proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación, la cantidad de

⁸ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: publicado por el Consejo de Europa en 2001; se trata de un documento descriptivo y en ningún modo normativo, que establece una serie de parámetros, categorías, criterios y escalas que pueden utilizar los usuarios de lenguas y servir diversos fines a nivel educativo, como sean la reforma curricular, la formación de docentes, la elaboración de manuales y la evaluación de competencias lingüísticas.

⁹ *Liberal o soft skills*- habilidades humanísticas o blandas, o sea un conjunto de capacidades que permiten a un sujeto desenvolverse de mejor forma en sus respectivos ámbitos de acción (Cobo y Moravec: 2011, p.196).

¹⁰ De acuerdo con Eurostat (2005), consiste en “la distinción entre aquellos que tienen acceso a Internet y pueden hacer uso de los servicios de la World Wide Web, y aquellos que están excluidos de estos servicios”. Consultado en: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.

conceptos asociados es casi infinita y abrumadora. A lo largo de la historia de la psicología del aprendizaje, varios términos han surgido, unos por oposición a otros, u otros como complementares a los anteriores para intentar explicar ese proceso tan complejo como la adquisición de significados y conocimiento. Entre ellos se pueden destacar los que hoy en día siguen actuales y valorados en contextos educativos y que de algún modo han influido y siguen influyendo en las teorías pedagógicas de la enseñanza/aprendizaje, como: aprendizaje significativo, aprendizaje personal / social, aprendizaje colaborativo / cooperativo, auto aprendizaje / aprendizaje autónomo, aprendizaje permanente / continuo, aprendizaje formal / informal, desaprendizaje, aprendizaje invisible, etc.

Ante una tal diversidad de conceptos, es la hora de “(...) reinventar nuestra concepción del aprendizaje”, defienden los investigadores Cobo y Moravec (2011, p.189), y redefinir los entornos educativos de forma que se ajusten a los cambios que están ocurriendo a su alrededor. El impacto que están generando las transformaciones sociales y tecnológicas en la educación y el aprendizaje requieren una nueva acción que vaya más allá de lo que se ha experimentado hasta ahora en términos de aprendizaje. La aparición y disponibilidad de una gran variedad de herramientas nuevas que facilitan la creación e intercambio de contenidos, el surgimiento de interacciones alrededor de esos contenidos, las nuevas formas de relación interpersonal provocadas por estas interacciones, y los valores generados a partir de estas nuevas maneras de comunicarse y relacionarse, están cambiando la forma como uno se apropia del conocimiento en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores, es decir, la forma como uno aprende (Bolívar, 2011). Este nuevo enfoque ha de tener en cuenta no sólo el impacto de los avances tecnológicos, sino también las transformaciones de la educación formal, ha de favorecer el aprendizaje activo y recuperar el aprendizaje significativo. No se trata de una sola idea, más bien, este concepto se compone de muchas ideas que están convergiendo en la formación de ese nuevo paradigma de aprendizaje. Tampoco significa borrar todo y empezar de cero, sino encontrar nuevas formas de valorar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva más amplia.

Así, lo que se propone es la expansión de lo tradicionalmente aceptado como aprendizaje y avanzar hacia un nuevo concepto integrador, amplio e innovador, un tipo de *aprendizaje 2.0*, que de acuerdo con un protoparadigma de *aprendizaje invisible*¹¹, sea

¹¹ “Propuesta conceptual que procura integrar diversas perspectivas en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo de capital humano especialmente relevante en el marco del siglo XXI” (Cobo y Moravec, 2011, p.192).

capaz de implicar el aprendizaje formal e informal, el aprendizaje a través de redes, el aprendizaje entre pares, a través de la serendipia¹², a través de lo inesperado, con lugar para el aprendizaje autónomo, sin temor al aprender haciendo, contribuyendo para ese aprendizaje personal que perdura de por vida. Están, pues, creadas las condiciones para “(...) evolucionar hacia formas de aprendizaje que hagan uso de los espacios invisibles para construir conocimiento práctico y valioso a nivel personal y social” (Cobo y Moravec, 2011, p.59).

Cobo y Kuklinski sostienen que el aprendizaje 2.0: “(...)se apoya en dos principios básicos de la actual Web: contenidos generados por el usuario y arquitectura de la participación” (2007, p.102), y le reconocen cuatro componentes importantes: el aprender haciendo, porque se trata de un proceso de creación tanto individual como colectivo, que se basa en el principio de “ensayo y error”; aprender interactuando, porque se basa en la comunicación entre pares; aprender buscando, porque está implicado un proceso de investigación, selección y adaptación de las fuentes que tengan algún tipo de información sobre algún tema en particular; y aprender compartiendo, porque durante el proceso se comparte información, conocimientos, y experiencias enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

Por su lado, Del Moral, Cernea y Villalustre (2010) afirman que el aprendizaje 2.0 define un proceso de carácter informal, marcado por la dinámica de crecimiento y desarrollo de las redes, y cuya clave para la construcción del conocimiento se centra en el aprovechamiento de las experiencias y sinergia ajenas, y en la exploración de patrones de información. Estos autores defienden una reformulación del paradigma del *E-learning*¹³ en consonancia con las nuevas oportunidades generadas por la Web 2.0 aplicadas a los contextos de enseñanza-aprendizaje. Frente al aprendizaje 1.0, que coloca el énfasis en el contenido normalmente en la forma estática de textos, el aprendizaje 2.0 sitúa al aprendiente en el centro del proceso y en el contexto de entornos sociales interactivos, donde aprende, trabaja, se divierte y se expresa mediante herramientas abiertas colaborativas.

En la opinión de J.M. Bolívar (2011), el aprendizaje 2.0 presenta una serie de características que definen e distinguen este nuevo modelo de otros modelos tradicionales. Se trata pues de un aprendizaje:

¹² Facultad o fenómeno de encontrar cosas valiosas o agradables sin haberlas buscado. La *serendipia* surge de la observación comprometida de lo que se encuentra en el camino. El término se atribuye a Horace Walpole en 1754.

¹³ Concepto que define el uso de la tecnología en el aprendizaje y la educación (en: <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning>).

1. enREDado, o sea, un aprendizaje en red, donde existe intercambio de información y la co-creación de conocimiento. El aprendizaje 2.0 permite la creación de comunidades de aprendizaje o comunidades de prácticas¹⁴, donde se da lugar a la inteligencia colectiva;
2. conversacional e interactivo: la red favorece y fomenta la conversación entre personas que pueden interactuar de acuerdo con sus propios intereses y objetivos, proceso durante el cual se comparte y genera información entre los nodos de red;
3. distribuido: la transferencia de conocimiento no es jerárquica ni unidireccional, se hace entre pares, dentro de la comunidad de aprendizaje, donde se enseña y aprende de los otros de forma democrática;
4. colaborativo: a partir de las múltiples contribuciones y conversaciones generadas entre los diversos nodos de red, se construye el conocimiento de forma colaborativa en vista de un interés común (la resolución de una tarea). Se trata de un conocimiento social fruto de la inteligencia colectiva, que surge de la comunicación entre pares y de un continuum de experiencias enriquecidas desde diferentes contextos, lo que nos remonta al modelo de aprendizaje sociocultural vygotskiano¹⁵.
5. líquido: el proceso de generación de conocimiento es un continuum, o sea, es permanente y autónomo, pues promueve el desarrollo del potencial humano a través de un proceso continuo que estimula a los individuos a adquirir de manera constante los conocimientos, valores y habilidades que requieren a lo largo de su vida, aprovechando con creatividad todas las circunstancias y posibles entornos para aprender nuevos saberes;
6. abierto a las aportaciones de todos, pues es el mejor camino para mantenerse vivo y evolucionar en un entorno de sobreabundancia de información, y donde la fecha de caducidad del conocimiento es cada vez más estrecha;
7. informal, o espontáneo, pues suele producirse a menudo de forma accidental, fruto de la serendipia. Se trata de un aprendizaje autoliderado y experiencial, que se lleva a cabo por cuenta propia, que ocurre más por motivos de curiosidad, motivación e interés personal que en función de objetivos determinados, y por lo

¹⁴ Término utilizado por Etienne Wenger y Jean Lave en 1991 para designar “un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones”.

¹⁵ Lev S. Vygotski, padre de este modelo, que explica que el aprendizaje se adquiere a partir de las interacciones sociales del individuo en el medio en el que se desarrolla. Su obra más importante fue *Pensamiento y Lenguaje* de 1934.

tanto, no está limitado a procesos formales o circunstancias concretas.

8. ubiuo: el proceso de aprendizaje puede tener lugar en cualquier lugar y a cualquier momento, facilitando una mayor integración entre información y experiencia práctica. Las tecnologías digitales han permitido ampliar las dimensiones temporales y espaciales del proceso de aprendizaje, así que el aprendizaje trasciende los espacios tradicionalmente delimitados para aprender;
9. personalizado: se trata de un aprendizaje que contradictoriamente se produce de forma colectiva y que a la vez es enormemente individualizado, o sea, se trata de un conocimiento colectivo de interés individual, en el que se le otorga mayor protagonismo a la persona sobre su propio aprendizaje, pues la gestión del conocimiento se convierte en una responsabilidad individual. De esta forma, se estimula el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje;
10. híbrido: el valor de la diversidad y la cultura de la remezcla (*mashup*)¹⁶ asumen protagonismo frente al conocimiento puro. Se trata de un tipo de aprendizaje que permite integrar datos y funcionalidades de diferentes fuentes, de forma a obtener lo mejor de cada una.

Todo lo anterior es justificativo de un tipo de aprendizaje, que se convertirá en *significativo* para el aprendiente. Aunque el nacimiento de este concepto remonte al año de 1976, de las manos del psicólogo David Ausubel, la verdad es que continúa indiscutiblemente ocupando un lugar de relieve en todo acto de enseñanza, pues constituye el objetivo final de todo el proceso. Sabiendo que el ser humano sólo tiene la disposición de aprender de verdad aquello a que encuentra sentido o lógica, o aquello que proviene de su interés, que tiene sentido y razón de ser, es plausible que se fomente el aprendizaje significativo sobre todo en contextos educativos.

Según ese autor (1976), el aprendizaje significativo es una forma de obtener el aprendizaje con significado, de manera que el aprendiz pueda darle aplicabilidad en un contexto real. Para ello, el alumno debe lograr relacionar la nueva información con los conocimientos previos que ya posee, y si estas relaciones son pertinentes y estables, y responden a sus necesidades e intereses, se alcanza el aprendizaje significativo. Durante el proceso significativo, la información es constantemente revisada, modificada y enriquecida con nuevas conexiones y relaciones, para garantizar su uso y comprensión. El aprendizaje

¹⁶ “Esta palabra representa un punto de conexión entre aplicaciones web diferentes que permite obtener lo mejor de cada una” (Cobo y Moravec, 2011, p. 198).

significativo se considera así como un aprendizaje relacional, lo que explica y justifica su contemporaneidad y pertinencia entre los modelos conceptuales corrientes, sobre todo cuando aplicado al contexto de las redes en entornos digitales.

Además, se trata de un tipo de aprendizaje que: produce una duración más duradera de la información; facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente alcanzados de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva, se favorece la retención del nuevo contenido; la nueva información, al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo; es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno; y, es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante. Todas estas ventajas deben ser consideradas en contextos educativos, sobre todo a la hora de planificar actividades de clase, pues una experiencia estimulante desencadenará inputs positivos para generar nuevos conocimientos. Al proporcionarle al aprendiente un entorno que le sea familiar, en el que la creación de una red válida de conocimientos pueda ser desencadenada y reconstruida de forma natural, rápida y estimulante, el proceso de aprendizaje se convertirá en verdaderamente significativo para él.

En una época en la que los nodos de información están al alcance de un clic, impera más que nunca considerar los procesos significativos generados en contextos digitales. Lo que falta comprobar es si todos los que están involucrados en los procesos de enseñanza actuales se encuentran preparados para superar esta nueva batalla de hacer lo invisible visible, de aproximar los aprendizajes personales a los sociales, de sobrepasar la frontera entre lo formal y lo informal, de alcanzar lo verdaderamente significativo y permanente, de formar parte de una inteligencia colectiva en colaboración con el otro en un nuevo entorno educativo digital. Se pretende con esta propuesta de utilización de un software de tipo social al servicio del aprendizaje de una lengua extranjera, proporcionar al aprendiente un recurso que le permita desarrollar procesos significativos reales, realizar aprendizajes válidos a corto y largo plazo, a través de la consecución de proyectos comunicativos de lengua.

1.3 Una nueva teoría del aprendizaje

El aprendizaje y las teorías que estudian los procesos de adquisición del conocimiento han experimentado una enorme evolución durante el último siglo debido

fundamentalmente a los avances de la psicología y de las teorías educativas, que han intentado sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que intervienen en el proceso de aprendizaje. El objetivo era comprender e identificar esos procesos, de modo a obtener prácticas más exitosas en contextos educativos y formar ciudadanos más preparados para los retos futuros.

El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo constituyen las tres teorías psicológicas de mayor relevancia en el estudio del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, que muchas veces se ha desarrollado paralelamente a estudios dedicados al proceso de adquisición de la lengua materna. Estas teorías, no obstante, se han generado y prosperado en una época en la que el aprendizaje no estaba bajo el impacto de la tecnología. En los últimos años, la tecnología ha reorganizado la forma como vivimos, como comunicamos y como aprendemos, y la educación consecuentemente tendrá que enfrentarse a los muchos cambios producidos por el rápido avance de la era digital. El investigador George Siemens (2004), defensor de la necesidad de un nuevo enfoque, entiende que las necesidades de aprendizaje, bien como las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje, deberían reflejar los ambientes sociales vigentes.

Cuestiones inherentes a la durabilidad, cantidad, variedad y calidad del conocimiento están ganando importancia en esta nueva era tecnológica, e influenciando sobremanera la forma como se ha de percibir el aprendizaje y la educación. El mismo autor (Siemens, 2004) identifica algunas tendencias de aprendizaje, también compartidas por otros especialistas en la materia, como Cobo y Moravec (2011): la variedad de campos en los que los aprendientes tendrán que moverse a lo largo de sus vidas; la importancia del conocimiento informal; el proceso de aprendizaje como un continuum; la influencia de la tecnología en la forma como pensamos; la relación entre el individuo y las organizaciones; la tecnología como soporte del proceso de aprendizaje; la relativización de conceptos como el saber cómo (*know-how*), el saber qué (*know-what*) frente al saber dónde (*know-where*).

Mientras que hace unas décadas, en la sociedad de la información 1.0¹⁷, el objetivo a nivel educativo se colocaba métricamente, pues se pretendía que el máximo de alumnos supiera mucho de algunos o limitados asuntos, hoy en día, en la sociedad del conocimiento 2.0¹⁸, estamos recibiendo alumnos inundados de datos sobre variadísimos temas sin saber necesariamente mucho sobre alguno en particular. Estamos hablando de una generación de

¹⁷ “Concepto que hace referencia a la sociedad agraria y posteriormente industrial que prevaleció durante gran parte del siglo XVIII y que se extendió hasta finales del siglo XX” (Cobo y Moravec, 2011, p.48).

¹⁸ “El surgimiento de la sociedad 2.0 se asocia con la aparición de la sociedad del conocimiento, cuya materialización tiene lugar en el siglo XX” (Cobo y Moravec, 2011, p.50).

conocedores (lectoescritores) fragmentados. Pues bien, la cuestión que se coloca actualmente es, ¿qué valor y qué papel atribuir a ese “pequeño” conocimiento en contextos educativos? La respuesta podrá estar, como se verá adelante, probablemente en este nuevo medio de información, en esta red, en la que se consigue un equilibrio entre el poco esfuerzo de muchos y el largo esfuerzo de pocos logrando la ampliación del conocimiento: Internet (Brown, 2000).

Antes importa, no obstante, reflexionar sobre las diversas teorías, que nos servirán para contextualizar las evoluciones y comprender los fundamentos de las nuevas investigaciones, pues a semejanza de lo que ocurre en cualquier campo de estudio, no se puede construir el futuro sin recurrir a las herencias del pasado.

1.3.1 Conductismo, cognitivismo y constructivismo

Entre los años cuarenta y sesenta del siglo XX, los estudios de adquisición de lenguas recibieron la influencia de la corriente conductista. El conductismo postulaba que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos. Tuvo como gran defensor a B.F. Skinner, que en su obra *Verbal Behavior*¹⁹, intentó construir un modelo conductista del comportamiento humano. Sus investigaciones con animales, centradas en el tipo de aprendizaje conocido como condicionamiento operante o instrumental, que ocurre como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, probaron que los comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podrían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo). En las palabras del autor, se explica que “(...) en presencia de un estímulo determinado, una respuesta dada va seguida de manera característica de un reforzamiento determinado” (Skinner, 1957, p.41).

En un modelo educacional de tipo conductista, la escuela asume un papel principalmente transmisor y no innovador; se privilegia la homogeneización sobre la individualización; el rol del profesor es directivo y controlador; el alumno es el objeto del acto educativo, y por tanto, receptor pasivo del proceso instruccional; la evaluación se hace a través de instrumentos objetivos para medir lo obtenido por el aprendiz.

¹⁹ Obra publicada por primera vez en EEUU, Nueva York, por Appleton-Century-Crofts, en 1957.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, las teorías conductistas conocen un retroceso, debido al surgimiento de nuevas corrientes teóricas, que centran su interés en los procesamientos de la información, en la importancia del significado y de la experiencia para el proceso de aprendizaje. Tienen como principal impulsor a Noam Chomsky y su teoría generativista, que en contra de lo que defendían los conductistas, que veían el proceso de aprendizaje como mera formación de hábitos lingüísticos adquiridos por la relación estímulo-respuesta, sin que para eso el hablante tuviera que aportar nada, ahora da mayor importancia a la creatividad del hablante, y a su capacidad de emitir y comprender frases inéditas. Según este autor: “en su adquisición del lenguaje, el niño desarrolla sistemas de desempeño, (...) por ejemplo, estrategias de producción y de percepción” para empezar a utilizar una competencia que le es intrínseca (Chomsky, 1978 c.p. Piatelli-Palmarini, 1983).

A pesar de algunas ideas innovadoras, el cognitivismo sigue dando primacía a la memoria para explicar el proceso de aprendizaje. De acuerdo con esta corriente, este proceso se constituye con una serie de inputs que se almacenan en la memoria a corto plazo, y finalmente se codifican para ser utilizados a largo plazo, en un intento de encontrar un lugar para la importancia de la experiencia en el aprendizaje humano. A semejanza de la teoría anterior, se sigue considerando el conocimiento como externo al individuo y el proceso de aprendizaje como un acto de interiorización del conocimiento.

Con el constructivismo, los conocimientos previos asumen vital importancia en la reconstrucción de nuevos contenidos por parte del aprendiente, que conquista un nuevo papel más activo en la toma de decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje. Las estructuras cognitivas deben reajustarse con la entrada de lo nuevo y la suma a lo previo, para construir significado. Con estos nuevos principios se defiende una participación activa del alumno; se centra la atención en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje; se da énfasis al uso de las diversas estrategias de aprendizaje empleadas para reorganizar los contenidos; se reconoce que cada persona aprende de una determinada manera; y, por fin, se fomenta la autoestima del aprendiente. El psicólogo francés Jean Piaget está por detrás de esta teoría constructivista del aprendizaje, más conocida como *aprendizaje por acción*. De acuerdo con el autor, ningún conocimiento se debe solamente a las percepciones, pues éstas están dirigidas y encuadradas por esquemas de acción. El conocimiento procede, pues, de la acción, y cuando el individuo “(...) transforma su entorno actuando sobre él, gana un conocimiento más profundo del mundo” (Piaget en Hall, 1970, p.32).

Aunque se reconozca que el aprendiente no es una tabula rasa, esperando a que se la rellene con información lingüística válida, sin que para eso tenga que aportar nada al proceso de aprendizaje, la verdad es que esta teoría queda corta envista de las nuevas condicionantes que la era digital está aportando a los procesos de aprendizaje. La corriente que se presenta a continuación intenta abrir camino a nuevas reflexiones sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la forma como se aprende en la sociedad hiperconectada de nuestros días.

1.3.2 El conectivismo

Siemens (2004) afirma que las teorías del aprendizaje anteriores están más preocupadas con el proceso de aprendizaje que con el valor de lo que se está aprendiendo, y por eso no tienen lugar en un mundo interconectado como es el actual. Estas teorías defienden que el aprendizaje ocurre dentro de la persona y que el conocimiento se alcanza a través del razonamiento y de la experiencia. Menosprecian el aprendizaje que ocurre fuera de las personas, como por ejemplo el aprendizaje almacenado y manipulado por la tecnología, bien como el aprendizaje que ocurre dentro de las organizaciones o redes.

Delante de unas nuevas condiciones sociales y del impacto de nuevas ciencias (caos y redes) en el aprendizaje, impera la necesidad de un nuevo enfoque, que comprenda la abundancia, la durabilidad y las relaciones que se establecen entre un nuevo tipo de conocimiento y consecuentemente de su aprendizaje. Esta teoría alternativa la denomina George Siemens (2004) de *conectivismo* o “teoría del aprendizaje para la era digital”, o sea, un nuevo paradigma que sea capaz de superar las limitaciones del conductismo, del cognitivismo y del constructivismo, y de solucionar problemas relacionados con el impacto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje.

Por conectivismo se entiende (Siemens, 2008) “(...) la aplicación de los principios de redes para definir tanto el conocimiento como el proceso de aprendizaje”. El conocimiento es definido como un patrón particular de relaciones y el aprendizaje como la creación de nuevas conexiones y patrones bien como la habilidad para maniobrar alrededor de redes/patrones existentes. Lo que trae de nuevo esta teoría es su particular combinación e integración de ideas que reflejan las tendencias de la sociedad y la información de forma más amplia bien como los principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización. Según esta corriente:

“el aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo el control del individuo, pero también un proceso que puede residir fuera de nosotros, y cuyo objetivo es conectar conjuntos de información especializados” (Siemens, 2004).

El punto de partida es, por tanto, el individuo. Su conocimiento personal se compone de una red, que alimenta organizaciones, que a su vez retroalimentan la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos, lo que les permite estar actualizados mediante las conexiones que han formado, como se puede observar en el esquema 1.



Esquema 1

El aprendizaje se concentra en la conexión de sectores de información especializada, siendo que las relaciones que nos permitan aprender más son más importantes que el estado actual de nuestro conocimiento. Los principios del conectivismo apuntados por Siemens (2004) son:

- el aprendizaje y el conocimiento reposan en la diversidad de opiniones, o sea, no es adquirido de forma lineal; no sólo la experiencia propia, sino también la ajena son fundamentales para el aprendizaje. Como uno solo no puede experimentarlo todo, requiere la experiencia de las otras personas; a veces se deben ejecutar determinadas acciones sin una comprensión completa.
- el aprendizaje constituye un proceso de conexión entre nodos o fuentes de información especializados; la probabilidad de que un concepto de aprendizaje sea enlazado depende de lo bien enlazado que esté realmente (teoría de redes). Cualquier alteración dentro de la red tiene un efecto de onda en el todo.
- el aprendizaje puede residir en aparatos no humanos, o sea, operaciones cognitivas tradicionalmente realizadas por los estudiantes pueden ser realizadas por la

tecnología, como por ejemplo, el almacenamiento y recuperación de la información;

- la capacidad de saber más es más importante que lo se sabe actualmente; saber cómo y saber qué se complementan con saber dónde encontrar el conocimiento;
- la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el proceso de aprendizaje continuo. Para aprender, hay que ser capaz de formar conexiones entre fuentes de información, de forma que se puedan crear patrones de información útiles;
- la habilidad para ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una competencia esencial; la capacidad de reconocer entre la información importante y la no importante es fundamental, así como la capacidad de reconocer cuando una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.
- el objetivo de toda actividad de aprendizaje es la actualidad, por eso, es fundamental mantenerse actualizado en una sociedad informativa que evoluciona rápidamente;
- la toma de decisiones es, de por sí, un proceso de aprendizaje: escogiendo lo que se aprende y el significado de la nueva información dentro de una realidad en constante cambio.

En breve, la organización y el individuo son organismos que aprenden: el conectivismo trata de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizado.

Pese a las ideas innovadoras que subyacen a este enfoque, no hay que olvidar que son herederas de otras, como apunta el mismo autor (Siemens, 2005). A semejanza de las teorías anteriores, el conectivismo también coincide en traer al primer plano las ideas de filósofos y teóricos de generaciones anteriores, que le sirven de base:

- la noción de herramientas como extensiones de la humanidad;
- la naturaleza contextual / situacional del aprendizaje;
- la teoría del aprendizaje social;
- la visión epistemológica;
- el concepto de mente;
- la teoría de la complejidad;
- la teoría de redes.

Cabe ahora indagar sobre lo que trae de nuevo el conectivismo. De acuerdo con el mentor de esta teoría (Siemens, 2008):

1. El conectivismo constituye la aplicación de los principios de las redes para definir tanto el conocimiento como el proceso de aprendizaje. El conocimiento se define como un patrón particular de relaciones, y el aprendizaje como la creación de nuevas conexiones y patrones, bien como la habilidad para manipular patrones/conexiones existentes.
2. El conectivismo aborda los principios del aprendizaje a numerosos niveles (biológico/neuronal, conceptual, social/externo), es decir, la misma estructura de aprendizaje que crea conexiones neuronales se puede encontrar en la forma de vincular ideas y en la forma en que nos conectamos con las personas y a las fuentes de información.
3. El conectivismo se enfoca en la inclusión de la tecnología como parte de nuestra distribución de cognición y conocimiento. La adquisición de conocimiento está determinada por la red de conexiones que formamos con otras personas u otras fuentes de información.
4. El conectivismo reconoce el carácter fluido del conocimiento y las conexiones basadas en el contexto. El contexto en el que ocurren las interacciones con otros aportan tanto a un espacio de conocimientos como las partes involucradas en esas interacciones.
5. El conectivismo otorga nuevos espacios al entendimiento, la coherencia, la racionalización y el significado, en relación con el flujo y la abundancia de la información. El conectivismo encuentra sus fundamentos en el clima de abundancia, de cambio vertiginoso, variadas fuentes de información y perspectivas, y la necesidad crítica de encontrar formas de filtrar y encontrar sentido al caos.

La aparición de esta teoría otorga un nuevo valor al uso de las aplicaciones de la Web 2.0, defiende Gallardo Ballester (2011), pues basándose en conceptos como las redes sociales, las comunidades de prácticas, la autoridad del experto, los mecanismos para la validación de la información, la suscripción de contenidos, la *folcsonomía*²⁰, constituyen un paso adelante en relación al constructivismo y al colaboracionismo. La necesidad de

²⁰ *Folcsonomía* o *folksonomía*, término atribuido a Thomas Vander Wal para definir una indexación social, o sea, la clasificación colaborativa por medio de etiquetas simples en un espacio de nombres llano, sin jerarquías ni relaciones de parentesco predeterminadas (en: Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Folcsonom%C3%ADa>).

conexiones válidas (entre las personas correctas en el contexto adecuado clasificado), la alimentación efectiva de la fluidez de información, y el cultivo/promoción de la capacidad organizativa de la red (organización), son factores imprescindibles y a tener en cuenta futuramente para el éxito del aprendizaje. Las redes contribuyen a que el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno sea más significativo para el propio.

Los retos que se presentan por delante están en la organización, control, liderazgo, la innovación constante, el flujo de información (apertura, en tiempo real, de dos sentidos), y por fin el diseño de ambientes de aprendizaje adecuados y capaces de albergar tales desafíos digitales.

1.3.3 Conectivismo y educación: un enfoque colaborativo

George Siemens y Stephen Downes (Downes, 2012) defienden un modelo educacional abierto estructurado en tres etapas: contenidos abiertos, enseñanza abierta y evaluación abierta, que cumpla con los grandes objetivos educativos del conectivismo: que los alumnos pasen de ser consumidores del conocimiento a productores de conocimiento; que sean capaces de conectarse con fuentes de información adecuadas a sus necesidades; y que perfeccionen sus competencias tecnológicas en el uso y apropiación de las TIC garantizando el desarrollo individual y colectivo (Siemens, 2008).

Para eso, se propone redefinir los roles de profesor y alumno dentro de un nuevo paradigma conectivista. Por un lado, el profesor ha de: incentivar a los alumnos para que tomen las riendas de su propio aprendizaje y establezcan nuevas conexiones con otros que reforzarán su proceso de aprendizaje; estimular en los estudiantes la investigación e inmersión en las redes de conocimiento; enseñarles a evaluar y validar información para aseverar su credibilidad; demostrarles como jerarquizar la información, censurar un recurso y transformar una búsqueda web en un éxito; ayudarles a organizar todos esos capitales de información; enseñarles a fabricar sus propias redes y explotar las oportunidades de aprendizaje; guiarles cuando se queden encallados; explicarles como comunicarse de forma adecuada y pedir apoyo respetuosamente a expertos; en resumen, capacitarles para que, sean capaces de conservar sus redes de aprendizaje a lo largo de la vida y sepan utilizarlas convenientemente para proyectar su futuro y solucionar de forma creativa los problemas (Downes, 2012).

Por otro lado, en el enfoque conectivista, el alumno forma parte de un ambiente auténtico (el suyo), en el que observa e imita prácticas exitosas, creando un reservatorio de

elecciones aprendidas. En este contexto tiene que desempeñar un papel muy activo puesto que es él, el que tiene que evaluar sus necesidades de aprendizaje y tomar sus propias decisiones sobre qué aprender y cómo; debe, además, ser capaz de actualizar constantemente sus conocimientos, consciente de los cambios permanentes que están ocurriendo en su entorno. Durante el proceso de aprendizaje, el aprendiente ha de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, evaluar y valorar la información para asegurar su credibilidad, mientras construye su red personal de aprendizaje y genera y/o forma parte de redes de aprendizaje. Cuantas más conexiones entre aprendientes existan en la red de conocimiento, más exitoso será el aprendizaje, pues esta variedad hará con que se produzcan nuevos nodos especializados en ciertos asuntos, que a su vez funcionarán como fuentes de conocimiento al resto de los nodos. De esta forma, la conexión acabará generando especialización (Siemens, 2008).

En cuanto a la evaluación se refiere, a semejanza de lo que ocurre con el aprendizaje, ésta deberá obedecer a criterios de continuidad, y será en cierta medida imprevisible porque el tiempo de duración del aprendizaje no se puede diagnosticar. Los instrumentos de evaluación están determinados por el aprendiente y deberán evaluar también los mecanismos para fomentar y mantener la formación continua, de acuerdo con la idea de aprendizaje permanente.

Con el conectivismo, el aprendizaje y conocimiento se crean en comunidad. Las competencias digitales se complementan con otras que permiten desarrollar la interacción social de manera efectiva y eficiente. Los estudiantes no son meros agentes pasivos, receptores del saber transmitido por los profesores sino que construyen guiados por estos, su propio conocimiento. Al mover el aprendizaje en torno al aprendiz y no sobre el profesor, los roles cambian y las relaciones unidireccionales de transmisión del conocimiento pasan a ser redistribuidas de forma más equitativa, pues aprendiente y enseñante se confunden en las conexiones en red. Todo lo anterior implica repensar la forma de enseñar basada en nuevos conceptos de interacción, participación, comunicación, sincronía, negociación, tarea grupal.

Aunque estos conceptos hayan adquirido nuevos sentidos aplicados al contexto conectivista, esta idea de que todo aprendizaje es social y mediado, de que es una construcción colectiva que resulta de la interacción entre individuos, está en conformidad con el concepto de aprendizaje colaborativo que remonta a la corriente de pensamiento iniciada con Vigotsky (1978), quien se dedicó al estudio de la importancia de las relaciones

sociales para el desarrollo del aprendizaje. A partir de sus experiencias con niños, dicho autor defendía que el aprendizaje debe concebirse como el proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal, o sea, que se produce: “primero en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito personal; primero, entre personas (...) y después en el interior del propio niño (...)” (1978, p.57). Así, la creación de conocimiento se produce como resultado de la interacción de los sujetos en un contexto determinado. La teoría conectivista de Siemens traslada esa interacción social al contexto de las redes, que ahora más que nunca se afirman como espacios de aprendizaje en comunidad. Trabajando en grupo, los individuos pueden aportar sus propias contribuciones, analizar las cuestiones de diferentes formas y, además, producir significados basados en el entendimiento entre todos.

Se puede entonces afirmar que el aprendizaje en red es un aprendizaje colaborativo, pues ambos describen una situación en la que se espera que formas particulares de interacción entre personas ocurran, entre las cuales se desencadenarán mecanismos de aprendizaje. En contextos educativos, la colaboración implica el involucramiento de los aprendientes en un esfuerzo común para resolver un problema o adquirir conocimiento en conjunto; los estudiantes trabajan en grupos para apoyar el aprendizaje de sus miembros individuales; el aprendizaje en comunidad conduce a la interdependencia positiva de los miembros del grupo, a la responsabilidad individual y colectiva, y al uso apropiado de competencias colaborativas.

Finalmente, el conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los cambios experimentados en nuestra sociedad, en la que éste ha dejado de ser una actividad interna e individual. La manera en la que trabajan y funcionan las personas se transforma con la utilización de nuevas herramientas que, paralelamente están definiendo y modelando nuestro pensamiento. “El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital” (Siemens, 2004). En el ámbito educativo, que siempre ha sido reactivo a reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, dos áreas vienen ganando un lugar destacado: el software social y los entornos de aprendizaje personales (PLEs²¹), sistemas que posibilitan que los estudiantes puedan tomar las riendas de su propio aprendizaje y gestionarlo. Nos dedicaremos en esta tesis al impacto de las primeras, y de

²¹ Personal Learning Environments. Término popularizado por Scott Wilson, que se refiere a los sistemas que ayudan a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje.

una aplicación en particular, en contextos educativos de aprendizaje de lenguas extranjeras, más específicamente del español. Antes, todavía, importa analizar qué tipo de aprendientes tenemos delante.

1.4 Un nuevo tipo de aprendientes: los *knowmads* o nativos digitales

Hay quienes les llamen la generación net, generación Y o Z, nativos digitales, “*knowmads*²²” o nómadas del conocimiento. Se trata de una generación que ha adoptado la tecnología a primera instancia y, que por consecuencia se encuentra más conectada al mundo virtual que al mundo real. A causa de su interacción con el ordenador e Internet, estos nuevos internautas con mentes hiper-textuales han desarrollado un perfil específico que integra: la habilidad de leer imágenes visuales, desarrollar competencias espaciales y visuales, aprender por descubrimiento, realizar varias tareas al mismo tiempo y responder rápidamente en el tiempo. Todo lo anterior los convierte en alfabetizados digitales ya que usan una gran cantidad de herramientas y dispositivos fluidamente y están más conectados a Internet. Esta conexión hace que sean más sociales y se vinculen a comunidades en donde interactúan constantemente.

Es evidente que la generación que ha crecido expuesta a este nuevo tipo de tecnologías piensa de manera diferente. Marc Prensky, padre del término “nativos digitales”, lo utilizó por primera vez para definir a los nuevos estudiantes del momento (2001, p.5):

“(…) la primera generación (…) formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado, por inmersión, al encontrarse desde siempre, rodeados de ordenadores, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines.”

Resulta obvio, afirma el autor, que este tipo de alumno piensa y procesa la información de manera diferente de la generación anterior. Debido a dicha instrucción tecnológica fruto de la experiencia con esos aparatos y la utilización de esta nueva lengua digital, los cerebros de esta generación están experimentando cambios importantes que conducen a diferentes formas de estructuración del pensamiento.

Prensky (2001) cree que estos nativos digitales, al contrario de otras generaciones (*inmigrantes digitales*²³), han desarrollado mentes hipertexto y que sus estructuras

²² Término acuñado por Moravec en 2008 que proviene de la combinación de las palabras “know” de conocer, saber y “nomad” de nómada.

²³ La generación que se ha visto obligada por la necesidad de estar al día y ha tenido que formarse en el uso de las TIC.

cognitivas son paralelas, no secuenciales, o sea, se trata de una generación con habilidades de pensamiento mejoradas, entre las que se destacan la lectura de imágenes como representación de espacios tridimensionales, el desarrollo de mapas mentales, el descubrimiento por inducción, la monitorización de varias actividades al mismo tiempo y la respuesta rápida ante estímulos esperados e inesperados. Una persona que utilice estas habilidades para interactuar con la sociedad de la información y del conocimiento puede ser llamada de ciudadano digital. A partir de aquí, se impone una reconsideración urgente de métodos y contenidos.

Para fundamentar esta visión, el mismo autor se socorre de los estudios de la neurobiología, de la psicología social, e investigaciones sobre juegos de aprendizaje, que han probado que la utilización de las nuevas tecnologías puede traer consigo la mejora de múltiples capacidades, como el procesamiento paralelo, la sensibilización hacia los gráficos y el acceso aleatorio, que tienen profundas implicaciones positivas para su aprendizaje, pero que están siendo ignoradas en contextos educativos. La alternativa es una educación basada en destrezas digitales.

Piscitelli, en la misma línea del investigador anterior, también prefiere el epíteto *nativo digital* para definir a una generación de hablantes nativos del lenguaje de la televisión, las computadoras, los videojuegos e internet, una nueva clase cognitiva, que se caracteriza por: “(...) haber nacido después de 1980, haber vivido la masificación en el uso de los ordenadores, hacer un uso cotidiano de los móviles y disponer de banda ancha en la conexión a Internet” (2009, p.5). Se trata de la primera generación mundial que ha crecido inmersa en las nuevas tecnologías, que ha pasado toda su vida rodeada de ordenadores, videojuegos, teléfonos celulares y el resto de los aparatos digitales. De acuerdo con el autor, estamos asistiendo a una digitalización de la cultura, por lo que interesa saber hasta qué punto las funciones intelectuales, las habilidades cognitivas y las capacidades para volver inteligible el presente complejo, difieren o no en la generación digital respecto a la generación anterior.

A par de la relación meramente técnica con las nuevas tecnologías, resulta evidente que también la relación que se está adoptando con el conocimiento está cambiando. La manera como el conocimiento científico es transportado y traducido a través de las diferentes fronteras de diferentes mundos está motivando cambios en esta generación. En los estudios de autores como la dupla de investigadores Cobo y Moravec (2011) y el

profesor Morgan Meyer (2010), podemos encontrar el puente entre las habilidades anteriores y su relación con el conocimiento.

Los primeros llaman la atención hacia la necesidad de invertir en este nuevo capital humano digital, y la importancia de desarrollar competencias para desenvolverse en una época de acelerados cambios e incertidumbres, es decir, una serie de destrezas y hábitos mentales necesarios para estimular su aprendizaje permanente y permitirles aplicar sus conocimientos de forma innovadora. El término *knowmad* sirve para definir los emergentes “nómadas del conocimiento e innovación” (Moravec, 2008). Se trata de alguien que ha de ser innovador, imaginativo, creativo, capaz de trabajar con prácticamente cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento, que será valorado por su conocimiento personal, y que tiene la capacidad de volver a configurar y contextualizar su espacio de trabajo en cualquier momento. Para estos autores el *knowmad* constituye el verdadero representante de la innovación y del conocimiento.

En su obra *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (2011, p.57) se presentan diecinueve postulados que deben figurar en el pasaporte de un *knowmad*: ser de cualquier edad;

1. ser de cualquier edad;
2. ser creativo, innovador, colaborativo y motivado;
3. ser capaz de utilizar la información y generar conocimiento en diferentes contextos;
4. ser altamente inventivo, intuitivo, capaz de producir ideas;
5. ser capaz de crear sentido socialmente construido;
6. no sólo acceder a la información, sino saber utilizarla abierta y libremente;
7. ser creador de redes, conectando a personas, ideas, organizaciones, etc.;
8. saber utilizar herramientas para la resolución de diferentes problemas;
9. ser alfabetizado digitalmente, comprender cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales;
10. ser capaz de resolver problemas en contextos diferentes;
11. aprender a compartir sin límites geográficos;
12. ser adaptable a diferentes entornos y contextos;
13. ser consciente del valor de liberar el acceso a la información;
14. estar atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información;
15. ser capaz de desaprender rápidamente;

16. ser competente para crear redes de conocimiento horizontales;
17. comprometerse con el aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal);
18. experimentar constantemente las TIC (colaborativas);
19. no temer el fracaso.

De alguna forma, el concepto anterior está relacionado con el avanzado por Meyer (2010), pues la finalidad de un nómada del conocimiento es convertirse en un verdadero agente del conocimiento²⁴. De acuerdo con este autor, ese agente se caracteriza por actuar en tres diferentes áreas: como gestor del conocimiento; como agente de conexión (entre los productores y utilizadores del conocimiento); y como constructor de capacidades/competencias. El agente del conocimiento está más comprometido con un intercambio de conocimientos que con su transferencia en una sola dirección. A partir de ese intercambio, adquiere la capacidad para actuar sobre su propio conocimiento, que se convierte en más robusto, más responsable, más utilizable, un tipo de conocimiento que ha sido de y reorganizado. No se trata pues de un mero “(...) traslado del conocimiento sino de la producción de un nuevo tipo de conocimiento: conocimiento productivo” (*brokered knowledge*) (Meyer, 2010, p.120).

Según Meyer (2010), este proceso pasa por diversas fases: conectar saberes, moverlos, transformar su formato o lenguaje, sin que éstos se pierdan, resultando en un nuevo tipo de conocimiento. Con este perfil el agente del conocimiento deberá ser capaz de moverse en contextos cambiantes y de sobreabundancia de datos, como los digitales. En otras palabras, deberá ser capaz de reconocer cuál es la información relevante, por qué y fundamentalmente cómo se conecta a otras fuentes. Con esta idea, se pone especial énfasis en el qué hacer con el conocimiento, más allá de que cuánto conocimiento tiene cada uno.

El concepto de agente del conocimiento ha evolucionado con la globalización y la masificación de las nuevas tecnologías, y hoy en día ya no está circunscrito únicamente al contexto laboral, pues todo ciudadano de la era actual está llamado a desarrollar un conjunto de destrezas para desenvolverse en un mundo inundado de información y conexiones. Todo lo anterior viene produciendo cambios no sólo en la sociedad, sino consecuentemente, en los procesos educativos y en la forma como están aprendiendo nuestros estudiantes, lo que paralelamente ha de influir en la forma también cómo educamos a esos mismos alumnos. Los educadores actuales tenemos la obligación de

²⁴ 2010, Morgan Meyer, *knowledge broker*, término traducido al español como agente del conocimiento.

buscar y aprender a utilizar herramientas que permitan a nuestros estudiantes utilizar sus capacidades como nativos digitales; debemos ofrecerles oportunidades de aprendizaje en comunidad a través de proyectos; y plantear situaciones donde puedan compartir sus ideas con sus compañeros, donde se les rete, donde se les planteen preguntas interesantes (Rodríguez, 2008). Si todo esto se hace a través del uso de la tecnología que tan bien conocen y manejan, seguramente se les facilitará el camino hacia el conocimiento, actuando como verdaderos agentes digitales.

En este trabajo se propone la utilización de una aplicación digital social, que no se encuentre limitada a la promoción de aprendizajes inmediatos y temporales, sino que a partir de una experiencia interactiva en la que se puedan producir y compartir contenidos, los alumnos sean capaces de trasladar esos aprendizajes a nuevas situaciones.

1.4.1 Un nuevo aprendiente de idiomas

De acuerdo con el enfoque centrado en la acción preconizado por el Marco Común Europeo el aprendiente de idiomas se considera como miembro de una sociedad, en la que se tienen que realizar tareas con la lengua en los diversos ámbitos (personal, público, profesional y académico), y en los que ese aprendiente tendrá que interactuar como agente social (MCERL, 2001, p.9):

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden un lengua principalmente, como agentes sociales (no sólo relacionado con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”

El usuario de la lengua se considera como agente social, o sea, como miembro de una sociedad que tiene tareas no sólo relacionadas con la lengua, puesto que los actos de habla que se dan en las actividades de lengua forman parte de un contexto social más amplio. Para llevar a cabo esas tareas, el aprendiente de idiomas ha de recurrir a unas competencias comunicativas, pero también a unas competencias generales, y a todos los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, que un individuo aplica como agente social. Así, todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad de comunicar del usuario. Las competencias digitales, que se incluyen entre las destrezas heurísticas, se complementan con otras que permitan desarrollar la interacción social con otros de manera efectiva y eficiente. Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para

abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. La participación en actos comunicativos resulta en un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. El objetivo final es el desarrollo favorable de la personalidad del individuo y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y la cultura. Todo uso de la lengua (incluso el uso que se realiza en el aula) requiere la implicación de la globalidad de la persona y no únicamente de su dimensión intelectual (Martín Peris, 2009).

El enfoque orientado a la acción para la adquisición de segundas lenguas propuesto en este documento subraya el carácter instrumental y accional de la lengua, dentro de un paradigma en el que se privilegian la interacción o la co-acción social, la mediación, la enseñanza mediante tareas (comunicativas y próximas a la vida real), y el recurso a herramientas y entornos colaborativos. La necesidad de integrar este nuevo aprendiente de idiomas en una sociedad cada vez más pluricultural y a la vez digital abre camino al paralelismo emergente entre los cambios que está experimentando la web a par con la Didáctica de Lenguas Extranjeras. Ambos modelos están basados en la colaboración de unos usuarios/aprendientes que interactúan entre ellos, a través de la web y/o la lengua, que se consideran como fenómenos sociales. Con la Web 2.0 estamos ante un entorno social tecnológico formado por individuos, usuarios de la lengua y de la tecnología web, que interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales. Si ampliamos el ámbito de actuación del usuario de idiomas a las herramientas sociales, he encontrado el contexto ideal para fomentar, vivir y hacer visible la construcción social del conocimiento a través del recurso a la lengua extranjera.

Aprender una lengua y una cultura para poder actuar en ellas y así desarrollar sus competencias lingüísticas comunicativas de acuerdo con sus propias necesidades y objetivos, actualmente está más que nunca asociado a lo digital, pues el campo de actuación lingüística del aprendiente de idiomas está hoy en día necesariamente redefinido por los límites de esa gran plataforma de comunicación virtual que es Internet. Las nuevas teorías conectivistas presentadas anteriormente entroncan con un enfoque orientado a la acción que se privilegia en este documento, y que prima el desarrollo de la responsabilidad y autonomía en el aprendizaje reconociendo al aprendiz como eje de todo el proceso. El concepto y descripciones que recoge el MCERL de competencia comunicativa, de usuario

de lenguas como agente social, implicado en su proceso de aprendizaje a corto y largo plazo, de forma autónoma y consciente de su papel interactivo en una sociedad globalizada, en la que esa misma competencia comunicativa no permite ser desglosada de lo digital, guardan estrecha relación con ese nuevo perfil de agente del conocimiento alfabetizado y conectado, detentor de unas nuevas competencias imprescindibles para la obtención del éxito en la sociedad del futuro.

En la medida que el aprendizaje de lenguas se concibe como una tarea que se prolonga a lo largo de toda la vida, adquiere especial importancia tomar las riendas del propio aprendizaje, para lo que es necesario prepararse adecuadamente y recibir las orientaciones, conocimientos y apoyos necesarios durante el proceso. Hoy en día no se puede concebir el aprendizaje de lenguas, disociado de lo social ni de lo cultural, intercultural, pluricultural o incluso personal, ni tampoco éstos de lo virtual. Esta visión renovada abre la puerta a la utilización y aplicación de nuevas herramientas en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, con las que el usuario de lenguas se relacionará y a las que recurrirá con más eficacia y confianza para seguir su camino como aprendiente de idiomas a lo largo de la vida.

1.5 El Wiki

1.5.1 Historia y definición

La palabra *wiki* no es un acrónimo sino un término de origen hawaiano para definir *rápido* o *informal*. El nombre se lo debe a Ward Cunningham, su creador, que en su primera visita a Hawai vio que los autobuses que unían entre sí las terminales del aeropuerto se llamaban “wikiki”. Aprovechó de esta forma la primera palabra que aprendió en ese idioma para nombrar su nueva aplicación de *wikiwikiweb*, evitando nombres como “quick-web” u otros previsibles. La palabra ha entrado en el lexicon de Internet, a par con otros términos como *blogs* o *foros*, y forma parte de las llamadas herramientas colaborativas de software social. En marzo de 1995 nace el primer sitio wiki, el llamado Repositorio de Patrones de Portland²⁵, para permitir la escritura colaborativa entre programadores. El objetivo era crear un nuevo tipo de aplicación informática que fuera muy fácil de utilizar, informal, gratis, sin límite de contenidos, abierta, y libre de un propietario único. En las palabras de su fundador (Leuf y Cunningham, 2001, p.14):

²⁵ Primer *wiki* en la web, en: <http://c2.com/cgi/wiki>.

“(…) el wiki es una colección libremente expandible de páginas web interconectadas, un *sistema de hipertexto* para almacenar y modificar información – una *base de datos*, en donde cada página es fácilmente editable por cualquier utilizador con un motor de búsqueda instalado.”

Una web tipo *wiki* es una publicación online caracterizada por la rapidez de puesta en marcha, de edición, de rectificación y que puede ser visitada y editada por cualquier persona en cualquier lugar. En suma, se trata de un concepto muy sencillo para definir una aplicación informática que reside en un servidor web, a la que se puede acceder con cualquier navegador y que permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes sin límite de tiempo o espacio. Mediante este tipo de herramienta cualquier persona que disponga de un correo electrónico y que sepa utilizar una aplicación tipo *Word*, puede rápidamente comenzar a publicar textos y fácilmente añadir fotografías, enlaces, tablas, y en general, todos los elementos habituales en sitios web.

Los *wikis* han proliferado desde su creación, sin embargo, solamente a principios de la primera década del nuevo siglo, momento que coincide con la publicación de la obra *The Wiki Way – A quick collaboration on the Web*²⁶ y el nacimiento de *Wikipedia*²⁷ a principios del año 2000, conocen un desarrollo más significativo y logran el reconocimiento mundial como herramienta de uso compartido del conocimiento en red. Finalmente, a partir de 2003 empiezan a utilizarse como *wikis* de aulas y a ser reconocidas como verdaderos espacios de comunicación y aprendizaje en contextos educativos.

1.5.2 Características y ventajas

De acuerdo con el fundador del primer *wiki*, Ward Cunningham, estamos delante de un espacio altamente democrático para la organización e intercambio de conocimiento, sin necesidad de cuentas o contraseñas, en donde nuevos conceptos como el asociativismo, la conectividad y el sentido de comunidad, sin olvidar la creatividad, adquieren nuevos contornos (Leuf y Cunningham, 2001). En el libro ya mencionado de su autoría en cooperación con Bo Leuf (2001) se presentan las cuatro características que definen la “*esencia wiki*”: utiliza un modelo de navegación simplificado, permite la rápida edición de contenidos, cualquiera puede cambiar cualquier cosa y produce una fácil recuperación de

²⁶ Obra de la autoría de Bo Leuf y Ward Cunningham, publicada en 2001.

²⁷ Auténtica enciclopedia del saber compuesta por las aportaciones de usuarios anónimos, lanzada por Jimmy Wales y Larry Singer.

datos. Más tarde, B. Lamb (2004) presenta una explicación más extensa de estas ventajas, traducidas en Adell Segura (2007):

1. Su carácter democrático, aunque muchas de las aplicaciones actuales posibiliten que se limite el acceso a miembros registrados. No se requiere ningún tipo de software de autor, palabras-clave u otro tipo de autorizaciones. Con un concepto de edición abierta una página puede tener varios contribuyentes, lo que hace que la noción de “autoría” y “propiedad” o “titularidad” se alteren radicalmente. El concepto de “autor” se desvanece en los *wikis*, puesto que cualquier página es creada por múltiples personas que añaden, borran, corrigen, etc. lo escrito por los usuarios anteriores. Este tipo de característica facilita la escritura colaborativa de todo tipo de textos, puesto que cada intervención provoca una nueva intervención. Permite también el mantenimiento y gestión de las páginas entre los usuarios, lo que atenúa la figura del moderador en el grupo y podría suavizar así el control del proceso de aprendizaje centrado en el profesor.

2. Su facilidad de uso y gestión: los *wikis* son un sistema de marcas hipertextuales simplificadas, por lo que no son necesarios conocimientos especializados de informática para colaborar en un *wiki*. Se limita a la utilización de botones como guardar y editar. Los *wikis* son rápidos porque los procesos de lectura y edición ocurren casi en simultáneo. La edición simplificada elimina las barreras técnicas para la participación: cualquiera puede contribuir, si así lo desea, bien como pueden hacerlo dos usuarios sobre la misma página y al mismo tiempo. Esto, desde un punto de vista didáctico, permite que los usuarios se focalicen en las actividades de intercambio y colaboración sin la distracción de un entorno tecnológico complicado, además de la posibilidad del seguimiento riguroso del trabajo de los usuarios/aprendientes y de sus intervenciones.

3. Su carácter flexible: un *wiki* no tiene una estructura predefinida a la que se tengan que adaptar sus utilizadores, sino que nace y crece como resultado de la participación de todos mediante la creación de nuevas páginas y vínculos entre ellas. Su flexibilidad permite la construcción colaborativa y progresiva de espacios hipertextuales complejos de información, sin embargo exige cierto trabajo de edición para no transformarse en un caos.

4. Su carácter atemporal y fluidez: las páginas del *wiki* están libres de referencias temporales, espaciales y de “egos”. Los *wikis* están en un constante estado de flujo y en cambio permanente, son atemporales pues los temas que tratan, evolucionan con cada contribución. Los autores de páginas *wiki* asumen una actitud más relajada ante sus textos en la medida en que no hay una necesidad de formalidad y exhaustividad como en otros

géneros. Frecuentemente las entradas dejan espacios de información en abierto para que otros puedan completarlas. En términos educativos permite su utilización por un largo periodo de tiempo, reflejando el progreso/proceso de aprendizaje de los alumnos a medida que se avanza en la construcción del *wiki*.

Los autores Duffy y Bruns (2006) presentan otros aspectos inherentes a los *wikis*, que los convierten en herramientas particularmente interesantes en entornos educativos, y que podrían resumirse en tres características más:

5. Su función registradora: el *wiki* guarda un historial de todo lo producido, con indicación de qué usuario lo ha realizado, la fecha y hora en qué se guardó, lo que permite, en modelos pedagógicos, un proceso de evaluación más justo y democrático de los alumnos, además de la incorporación del uso de borradores para auto y co-corrección durante la construcción de los textos.

6. Su carácter sincrónico y asincrónico: el *wiki* permite que la comunicación y colaboración entre grupos pueda establecerse cuando existe o no coincidencia temporal, lo que suele ser especialmente benéfico en contextos de educación a distancia. Además, las páginas del *wiki* raramente están organizadas cronológicamente, sino que están estructuradas por su contenido, enlaces internos y externos, y otras categorías o conceptos que afloran durante el proceso de autoría, lo que facilita su consulta y el trabajo que se pueda desarrollar en cada una de ellas.

7. Su funciones intertextual e hipertextual: el uso de un espacio *wiki* ofrece la oportunidad de integrar en él vínculos internos y externos a otras páginas y textos, ampliando la posibilidad de recursos y propuestas de actividades para los alumnos. Conectar con páginas relacionadas se vuelve un proceso muy fácil, lo que permite el desarrollo de una interconexión casi caótica entre las páginas del *wiki* a través de hipervínculos. La propia configuración del *wiki* permite la rápida creación de vínculos entre las páginas, que sirven como herramienta muy útil a la navegación. Mediante la creación de un sistema de enlaces expandido por la red, también es posible relacionar fragmentos puntuales de información escrita y/o incorporarlos en el *wiki*, incluso en diversos formatos (audio, video, etc.).

Por fin, desde un punto de vista educativo, importa aún considerar la que tal vez sea la característica más interesante de esta aplicación informática y sobre todo determinante para considerar su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gallardo, 2011):

8. Su carácter apelativo y motivador, pues posibilita una buena apariencia de los textos, manteniendo un estilo visual consistente a lo largo de todo el *wiki*. Se ofrece además la posibilidad de utilización de distintos tipos de fuentes, colores y fondos. Los *wikis* están capacitados para incorporar sonidos, videos, imágenes, enlaces a otras páginas (internos y externos), lo que invita a la creación de nuevos contenidos. La rapidez con la que esos contenidos pueden ser creados, su edición instantánea, y el reconocimiento inmediato por parte de otros de la capacidad de autoría del propio, permite una gratificación instantánea en directo a los que participen en la construcción del *wiki*, funcionando como un estímulo intelectual muy fuerte y haciéndoles partícipes de algo más grande, que es la construcción del conocimiento en red.

En resumen, los utilizadores de los *wikis* son quienes deciden cómo el *wiki* les ayudará a alcanzar sus propios objetivos. El apoyo técnico y formación requeridos son mínimos, por eso sus usuarios no tienen que adaptar sus prácticas a los dictámenes de un sistema, sino que pueden dejar que sus prácticas definan la estructura. Además, como sistemas abiertos, los *wikis* tienen la capacidad de sobrepasar las fronteras de una determinada comunidad institucional y llegar hasta la comunidad internauta global.

1.5.3 Aplicaciones didácticas

No se ha implementado tanto el uso de *wikis* en educación como el de otro tipo de aplicaciones, probablemente porque se trata de “una tecnología rupturista frente a la estructura unidireccional” por un lado, de la mayoría de las aplicaciones web y por otro, de los roles predefinidos de alumno y profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que concede derechos asimétricos a todos los usuarios (Adell Segura, 2007). El hecho de que su éxito esté basado en la actividad colectiva de reflexión y comunicación, en la auto-organización y en la construcción del aprendizaje por parte de una comunidad de usuarios, podría suponer un reto demasiado ambicioso para algunos profesionales de la educación. Sin embargo, las potencialidades del uso de este software en la clase, y en lo que nos interesa, en el aula de lengua extranjera, logran ser lo suficientemente atractivas desde el punto de vista educacional como para no ignorarlas, sobre todo porque abren la puerta al cambio metodológico que implica la introducción en el currículo de las TIC.

Su facilidad de uso aliada a su carácter socio-constructivista y colaboracionista han logrado que las nuevas herramientas sociales, de entre las cuales el *wiki*, hallasen un hueco entre las herramientas educativas estrella del web 2.0. Este nuevo tipo de software permite

la utilización de prácticas ideales de enseñanza, como la creación colaborativa de contenidos, la evaluación de pares, la evaluación formativa de trabajo de los alumnos, reflexión individual y en grupo de experiencias de aprendizaje, la actualización de contenidos, además de poder ser utilizada en el desarrollo de verdaderas tareas de aprendizaje en clase. Implican, además, que los estudiantes hagan uso de un conjunto de competencias digitales y sociales, para poder actuar con éxito en estas nuevas comunidades de prácticas mediadas por ordenador. Sin embargo, es importante recordar que para que se creen las condiciones adecuadas de un entorno educativo digital, en el que los alumnos sean capaces de actuar intuitivamente y acceder fácilmente al conocimiento, importa también considerar que los docentes estén preparados y conozcan las verdaderas posibilidades de tales aplicaciones (Duffy y Bruns, 2006).

A continuación se presentan algunos de los usos más comunes de este tipo de herramientas en educación, investigadas por algunos autores expertos en esta área.

Según Augar, Raitman y Zhou (2004), inspirados en las funcionalidades generales presentadas por Leuf y Cunningham (2001), a nivel educativo los *wikis* se pueden utilizar desde dos prismas: en modo documental (*documental mode*), cuando sus contribuidores crean textos colaborativamente escritos en tercera persona, y en modo conversacional (*thread mode*), cuando sus contribuidores llevan a cabo discusiones a través del intercambio de mensajes, pero destacan que constituyen sobre todo herramientas ideales para el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. A través de la utilización de un recurso tipo *wiki* en la clase, se promueve la interacción entre pares, se facilita el intercambio y distribución del conocimiento entre los alumnos, se permite que los mismos alumnos compartan autoridad a la vez que se les confiere la responsabilidad de construir su propio conocimiento.

Por otro lado, el grupo de investigadores Schaffert et al. (2006), los encuentran particularmente útiles para el desarrollo de:

- comunidades de prácticas- los *wikis* pueden funcionar como plataformas de conocimiento para una comunidad de prácticas, en donde sus miembros pueden compartir su conocimiento con el grupo, colgar piezas de información interesantes, trabajar juntos, discutir asuntos, etc., mientras que nuevos miembros pueden utilizar el *wiki* para saber más sobre la comunidad y sus prácticas;
- proyectos educativos (diarios, semanales o anuales) - como espacio de planificación, documentación del proyecto y para desenvolver la escritura

colaborativa – el *wiki* puede funcionar como un libro de escritura interactiva, en donde los alumnos redactan un trabajo o escriben una historia en conjunto, que puede tener o no un fin, y a la que se pueden simultáneamente incorporar imágenes o fotografías;

- aprendizaje intercultural e interdisciplinar- debido a su carácter libre de fronteras espaciales o temporales, el *wiki* se presenta particularmente adecuado para el encuentro entre estudiantes provenientes de diferentes contextos culturales y educacionales;
- portafolios digitales– para compilar y presentar documentos, en donde se refleje el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, incorporando aspectos relacionados con la reflexión y evaluación.

Los autores Duffy y Bruns (2006), por su parte, presentan una lista más amplia de posibles utilidades para los *wikis* en contextos educativos:

- desarrollo de proyectos educativos de investigación;
- construcción de bibliografías como resumen de los textos consultados;
- publicación de programas, contenidos y comentarios de los alumnos en cursos a distancia;
- plataforma de intercambio de prácticas docentes entre profesores;
- generación de mapas conceptuales entorno a un determinado tema o como red de recursos;
- presentación de trabajos con la ventaja de poder comentar o revisar directamente los contenidos;
- autoría en grupo en un sitio único;
- evaluación de trabajos de asignaturas, cursos, etc.

Siguiendo estos enfoques y en la línea de Lamb (2004), los autores Parker y Chao (2007) plantean tres contextos particulares para el desarrollo de tareas educativas con *wiki*: trabajos de escritura, aprendizaje basado en proyectos y educación a distancia.

Finalmente, en Adell Segura (2007) se hace una descripción más detallada de las potencialidades del *wiki* en contextos educativos (adaptadas de C. Lott, 2005):

1. El *wiki* como espacio de comunicación en la clase: de acuerdo con el autor, un *wiki* puede servir como espacio primario de comunicación de la clase o como herramienta de comunicación integrada dentro de un contexto de enseñanza/aprendizaje virtual. En un determinado momento, se podrá utilizar como espacio de estudio y conocimiento de los

que otros (expertos) han escrito, y en otro como espacio de creación de contenidos propios en colaboración con el grupo. La libertad y facilidad con las que se pueden crear y editar contenidos en un *wiki* ofrecen una ventaja frente a la forma jerarquizada y estructurada de otras herramientas tecnológicas o recursos educativos.

2. El *wiki* como espacio de colaboración de la clase: un *wiki* también puede utilizarse como un sitio de comunicación alrededor de un tema determinado relacionado con el contenido de la asignatura, sea a través de la creación de un espacio abierto sobre un asunto dado, o recurriendo a determinado recurso más centrado en un aspecto concreto. Posibilita así la creación de un banco de conocimientos o lo que se puede denominar de pequeñas enciclopedias temáticas.

3. El *wiki* como espacio para realizar y presentar tareas: un *wiki* puede ser utilizado para colgar tareas o productos académicos que realicen los estudiantes para aprender individualmente o en grupo, que se pueden revisar o evaluar a cualquier hora por otros (profesor y/o compañeros). Los *wikis* también pueden servir como portafolios electrónicos, permitiendo que los resultados de los proyectos realizados por los estudiantes puedan estar accesibles a la red en general, o con acceso limitado a los alumnos del curso o a los profesores. El autor defiende que, publicar la producción de los estudiantes en Internet representa un paso crucial para pasar de la actual utilización de las nuevas tecnologías como “usuarios-consumidores” a la de “productores de la información”.

4. El *wiki* como archivo de textos durante el proceso de elaboración: un *wiki*, por su flexibilidad y la facilidad de creación y edición, constituye un espacio ideal para albergar textos y otros materiales durante el propio proceso de escritura. Los *wikis* mantienen internamente una historia de cambios, por lo que es sencillo volver a una versión anterior, introducir comentarios marginales, usar un formato de debate, etc. Un *wiki* puede convertirse en el lugar ideal para crear textos colaborativamente independientemente de la distancia y del tiempo.

5. El *wiki* como manual de clase o libro de texto: el uso didáctico más evidente de un *wiki* es la creación colaborativa de libros de texto, manuales o monografías, sea por un grupo de docentes, desde una perspectiva más tradicional o, desde una perspectiva constructivista social, por los propios estudiantes. La construcción del “libro”, según el autor, se desarrollará través de la reescritura en conjunto de las ideas que conforman el núcleo de los aprendizajes de una determinada asignatura pero con un nuevo sentido personal colectivo.

6. El wiki como espacio para proyectos en grupo: un *wiki* puede convertirse en la herramienta ideal para almacenar y/o publicar en su estado final los proyectos de trabajo del grupo de estudiantes. Se puede fomentar la autoevaluación y la evaluación por pares, etc., para promover el análisis y estudio de los propios proyectos y los proyectos de otros grupos. El *wiki* promociona como ninguna otra herramienta el trabajo corporativo, puesto que en un mismo espacio pueden trabajar al mismo tiempo tantos alumnos como queramos, todos ellos preparando, editando, y publicando sus trabajos al mismo tiempo.

El mismo autor (Adell Segura, 2007) plantea otros usos interinstitucionales para los *wikis*, y abiertos a la colaboración en contextos más amplios: como por ejemplo, el de un grupo de profesores de una asignatura pertenecientes a diversas instituciones que quisieran crear en colaboración materiales de aprendizaje para sus alumnos, o compartir actividades e ideas para la clase; entre grupos de estudiantes de diferentes escuelas, como forma de intercambio de todo tipo de informaciones o desarrollando un proyecto común; o, incluso, como albergue de las colaboraciones de una comunidad de prácticas entre profesionales experimentados y aprendices en formación.

En resumen, podríamos afirmar que los *wikis* aumentan la motivación y confianza de nuestros alumnos; maximizan la interacción (sea entre alumnos: de una misma clase, escuela o instituciones distintas, entre alumnos y profesores, entre profesores o entre la clase/escuela y la comunidad educativa); son democráticos, pues son los alumnos quienes deciden cómo se desarrollará el proceso de escritura; funcionan en tiempo real; favorecen el aprendizaje colaborativo: los alumnos comparten conocimientos y contribuyen de forma activa para el aprendizaje de sus compañeros; promueven la negociación; funcionan con colaboraciones voluntarias; aceptan diferentes modos de escritura creativa y, sobre todo, permiten el desarrollo de las competencias básicas, como son la comunicación lingüística, el tratamiento de la información digital, aprender a aprender, el aprendizaje autónomo, la socialización del trabajo (trabajo colaborativo, publicación y difusión); posibilitan atender a las necesidades de los alumnos de forma personalizada monitorizando las contribuciones de cada uno; y finalmente, favorecen la revisión del trabajo a través de la lectura detallada de las contribuciones a medida que se va realizando la tarea, permitiendo que se pueda comprobar el progreso que se lleva a cabo en el proceso de escritura.

En las palabras de sus creadores (Leuf y Cunningham, 2001, p. 323), el *wiki* es: “(...) para algunos, un lugar de aprendizaje, para otros, una plataforma de conocimiento o un fórum para debate. Todos le encuentran algo de valor”.

Existen numerosos programas libres y gratuitos para crear *wikis*, entre ellos, los más utilizados actualmente para fines educativos son: *Wikispaces*, *Pbworks*, *Wetpaint*, *Mediawiki*, *Twiki* y *Instiki*. En este proyecto se experimentará con dos de ellos.

1.5.4 Espacio de aprendizaje y comunicación real en la clase

Como afirmado y defendido anteriormente, el uso de las nuevas tecnologías no puede seguir estando limitado a la transmisión estática de contenidos, sino que debe abrir espacio a su exploración con propósitos colaborativos y co-creativos en la adquisición de conocimiento válido para el alumno, siguiendo los principios de las nuevas visiones aportadas tanto por las corrientes socioculturales del aprendizaje, como por las teorías didácticas y metodológicas, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, en los últimos años. Si el conocimiento se produce como resultado de la interacción entre los sujetos en determinados contextos y se reconoce que los sujetos son agentes activos en la construcción de su conocimiento; si se acepta la idea que los entornos educativos deben funcionar como preparatorios para la actuación del individuo en los contextos reales de comunicación en sociedad cultivando el aprendizaje autónomo y permanente; si, además, se considera que las tecnologías de la comunicación e información pueden ser utilizadas como artefactos para apoyar el aprendizaje colaborativo en contextos múltiples; y finalmente, si se enfoca la importancia del desarrollo de unas competencias digitales y sociales en nuestros alumnos, entonces parece justificado el camino para la integración de estas herramientas, en particular las relacionadas con el software social en la escuela de hoy.

Aplicando estos paradigmas al contexto de la clase de idiomas, además de su papel como organizadores de tareas, proveedores de información, y gestores de recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, las nuevas aplicaciones web de software social posibilitan la recreación de contextos reales de comunicación y aprendizaje en una lengua extranjera muy aproximados al contexto real de comunicación en red que los alumnos están experimentando en su vida diaria y en los que tendrán que interactuar a lo largo de sus vidas sociales y profesionales. Desde un punto de vista sociocultural ya no tiene sentido percibir el aprendiente de idiomas como un individuo que aisladamente durante el contacto con la lengua extranjera se limita al procesamiento y asimilación de léxico y gramática, pues aprender una lengua hoy día está asociado a la integración en una comunidad. Estamos delante de un sujeto participante en diferentes comunidades de habla,

en donde hace uso de recursos sociales (otros participantes, comunidades), recursos materiales (ordenador, internet, aplicaciones) y recursos semióticos (signos, géneros). Todo lo anterior implica la creación de tareas y trabajos que reflejen situaciones comunicativas, envolviendo agentes y formas de mediación innovadoras y adecuadas a los nuevos tiempos, como argumenta Andreas Lund (2008). He encontrada la fundamentación para la integración de las comunidades de aprendizaje en red en la clase de lengua extranjera.

La contribución más importante tiene que ver con las posibilidades que este nuevo tipo de medios pueden aportar a la clase de idiomas. Sotomayor (2010, p.12) apunta los siguientes: facilitan la comunicación interpersonal en escenarios reales a través de la utilización de materiales actualizados, potencian el trabajo (la escritura) colaborativo, educan desde la interculturalidad y aportan igualdad de oportunidades en competencias tecnológicas que permiten a docentes y alumnos estar preparados para las metas del siglo XXI.

En lo que se refiere a los *wikis*, Martínez Carrillo (2007) asegura que estos “artefactos colaborativos” son especialmente útiles: en primer lugar, como instrumentos mediadores de la apropiación del lenguaje, pues permiten el desarrollo de actividades que requieren varios intervinientes, que trabajarán en función de una “meta colectiva”; en segundo, porque cuentan con recursos para enfrentarse a problemas complejos, lo que facilita la producción de lengua, y el seguimiento de la suma de las aportaciones individuales a través del tiempo; y, por fin, porque su utilización puede servir a la creación de múltiples contextos y prácticas de aprendizaje de origen externo a los discursos educativos institucionales.

Por su parte, los autores Mathew, Elvegi y Callaway (2009) sostienen que en entornos colaborativos digitales los alumnos tienen la posibilidad de proceder a investigaciones, discusiones y reflexiones que no están limitados al tiempo y espacio de la clase, sino que pueden ser continuadas fuera de ella; además, mientras colaboran en el *wiki*, los alumnos están creando recursos y construyendo contenidos (de la asignatura) en un espacio compartido, en donde pueden editar, borrar y revisar sus escritos, lo que facilita la adquisición de tales contenidos frente a otras fuentes estáticas como los libros de clase; los alumnos también adquieren más autonomía en el control de su proceso de aprendizaje, lo que en última instancia ha de traducirse en un aprendizaje más efectivo.

Finalmente, Gimeno y García (2009) enfatizan la posibilidad que el *wiki* ofrece de

que, en un mismo espacio, queden reflejados los tres procesos fundamentales que intervienen en el aprendizaje, en general, y en el de lenguas extranjeras, en particular: el input, el output y la retroalimentación. Para estos autores, este software funciona a la vez como plataforma de ubicación, construcción y transmisión de conceptos/contenidos alimentada por las reflexiones y aportaciones de todos dentro de la comunidad de usuarios. Este aspecto desde un punto de vista pedagógico es muy importante, pues funciona como motivador y desencadenante de nuevas aportaciones, que mantienen simultáneamente el flujo de comunicación y el crecimiento del *wiki*.

Más adelante, la misma pareja de investigadores defiende que a través de la utilización del *wiki*, la conciencia y control del aprendizaje van creciendo en sus diversas facetas: sentido de la competencia (el aprendiente va adquiriendo conciencia de su propio aprendizaje al tener que desarrollar contenidos en los que su propia creación es fundamental); control del comportamiento lingüístico (se usan las estructuras lingüísticas repetidamente hasta adquirir una maestría en las mismas); fijación de objetivos (la negociación de objetivos y contenidos favorece la autonomía y la conciencia de la importancia de la cooperación); conciencia del cambio (el alumno se vuelve más partícipe y responsable de su proceso de aprendizaje); y sentimiento positivo sobre los logros (se conquista la motivación para seguir participando, aprendiendo y comunicando en la lengua extranjera). En suma, las competencias lingüísticas y comunicativas bien como las habilidades sociales salen ganadoras de la participación en esta red de aprendizaje mediante la utilización y mejoramiento de estrategias cognitivas, de compensación, afectivas y sociales. Así pues, para Gimeno y García (2009, p.18):

“(...) los wikis son un excelente motor para el desarrollo de los aspectos más importantes del aprendizaje y práctica de una lengua extranjera, no limitándose únicamente a ser tan sólo un contexto para el aprendizaje de esa L2, sino auténticos motores que integran tareas, funciones y colaboración entre los distintos agentes del aprendizaje (alumnos y profesores), además de ser un medio muy motivador para reforzar otras áreas educativas y mejorar el conocimiento general del mundo que tienen los alumnos. La gran ventaja es su utilidad y versatilidad que permite, tanto el trabajo colectivo como el individual.”

Por todo lo anterior, salta a la vista que el *wiki*, en definitiva, constituye un entorno muy adecuado para el enfoque por tareas, como sostiene la autora Verónica Franco (2012): primero, como herramienta ideal para el desarrollo de los papeles propuestos por esta corriente para cada uno de los intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; después por permitir en un solo espacio, formular la tarea final y las actividades previas y

derivadas, realizarlas y evaluarlas, interactuar, reflexionar, compartir ideas, etc.; además, por proporcionar input y permitir la producción de output adecuado y real en un contexto virtual de comunicación. Con recurso al *wiki* los aprendientes desarrollarán conocimiento y utilizarán la lengua extranjera al servicio de la comunicación, a través de la realización de tareas comunicativas donde el significado del mensaje se convierte en el fin de la actividad.

Si se considera además, que el enfoque por tareas puede proponer la aplicación real de la interdisciplinariedad en las clases con nuestros alumnos, pues permite integrar lengua y contenidos curriculares, las potencialidades de la utilización de un contexto digital adquieren aún más sentido. La prioridad dada al uso de la lengua sobre el conocimiento lingüístico, bien como la importancia concedida a la interacción, favorece, en esta medida, el planteamiento de una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, en las que la activación de sus competencias generales se convierte en herramienta transversal de aprendizaje y construcción de conocimientos varios necesarios a la comunicación. En contextos educativos este argumento podría resultar clave frente al fracaso escolar.

Finalmente, los *wikis* destacan no sólo como entorno ideal para la construcción del conocimiento, sino también, como veremos a continuación, por las posibilidades colaborativas que ofrece para soportar el proceso de una de las destrezas más difíciles de trabajar en clase en su vertiente comunicativa, la escritura.

1.5.5 Espacio de expresión e interacción escrita en ELE

Antes de nada, importa considerar que tanto en el contexto social como en el contexto del aula esta destreza es mucho más utilizada de lo que se piensa. Más allá de una destreza comunicativa, funciona como una herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido o habilidad. Por un lado, sirve propósitos tan básicos como la redacción de notas, mensajes, etc.; y por otro, también puede ser utilizada como instrumento para aprender otros contenidos: léxicos, gramaticales, socioculturales, acabando por adoptar un papel mucho más importante y tener mucho más presencia en el aula de lengua extranjera de lo que en un principio sería de esperar. Además, en una sociedad cada vez más dominada por las nuevas tecnologías y en la que la escritura está asumiendo nuevos contornos con la utilización de ordenadores, móviles, etc., la escuela no puede estar ajena a esta nueva forma de escribir digitalmente, que incluso podría sobrepasar el habla como medio de comunicación de una generación adicta al teclear.

La expresión escrita desde el punto de vista de la composición es en gran parte de los casos la actividad de la lengua que presupone más retos a la hora de llevarla y aplicarla en la clase, pues para la mayoría de los alumnos escribir algo en una lengua diferente de la a que están acostumbrados a utilizar en el día a día implica frecuentemente realizarla solo y sin ayuda, lo que puede desanimar al estudiante. Es verdad que se trata de una habilidad lingüística muy compleja, puesto que además de requerir un nivel mínimo de dominio lingüístico, se exige que durante su realización se desarrollen unos procesos cognitivos o tareas intelectuales como la planificación, la textualización y la revisión, procesos que a veces el aprendiz no está preparado para transferir desde su lengua materna, como argumenta Cassany (2008), un autor de referencia en torno a los procesos de la lectoescritura.

Según el mismo, hay muchas presuposiciones erróneas en la didáctica de la expresión escrita que pueden influir de forma negativa en el desarrollo de actividades de esta naturaleza en la clase de idiomas, y a la vez funcionar como desencadenantes de actitudes negativas por parte del estudiante cuando se enfrenta a una tarea de producción escrita. Esas ideas deben ser combatidas para dar lugar a unas recomendaciones que la investigación ha demostrado ser más eficaces para aprender a componer textos en lengua extranjera.

Primero, si se considera que dentro de un enfoque comunicativo se tiene por objetivo el desarrollo de actividades aproximadas al contexto real caracterizado por la realización de acciones diarias en cooperación, con la escritura debe ocurrir lo mismo y proponérsela al estudiante con la ayuda de otros co-autores y co-lectores en la clase. Por lo tanto, no tiene sentido, considerarla como un proceso individual que sólo puede realizarse fuera del aula, sino que debe formar parte de la misma y ser trabajada en cooperación. Además, así, se da la oportunidad de practicar otras destrezas como la lectura e incluso la expresión e interacción oral entre alumnos durante la revisión de los textos, incrementándose el input lingüístico y simultáneamente incitando a la reflexión lingüística sobre los mismos. También es aconsejable que, durante la revisión de los borradores, el profesor no dedique mucho tiempo a la corrección de cosas para las cuales los alumnos no están preparados, ni hacerlo todo él o dejarlo para el final de la realización de la tarea, sino que se espera que actúe en el momento y aceptando contribuciones de otros correctores como los alumnos. De esta forma, les será más fácil a los estudiantes escribir y hacerlo disfrutando del proceso. Por fin, se recomienda que se providencien en el aula todos los apoyos necesarios

al desarrollo de los procesos cognitivos para que puedan ser activados durante el proceso de expresión escrita (Cassany, 2008).

A partir de la reflexión de las lecturas de Cassany (2002, 2008), se observa la importancia de la escritura como un hecho colectivo, social, y que puede realizarse con la colaboración y ayuda de todos los alumnos. En este contexto es donde, sin duda, se enmarca este proyecto de *wiki*. Las herramientas digitales pueden desempeñar un papel facilitador, pues además de funcionar como factor de motivación en el contexto de la clase de lengua extranjera, la alfabetización electrónica forma parte de la experiencia escritora del aprendiz. Hoy en día se escribe mucho más en las pantallas que en folios, libros o cuadernos, estamos asistiendo a una transferencia del escrito analógico (papel bolígrafo), al electrónico o digital (ordenador, Internet), lo que está demandando nuevos géneros, registros y procesos de comunicación. En algunos casos se desvanecen incluso las distinciones tradicionales entre lo oral y lo escrito, bajando el nivel de formalidad, con menos preocupación por la ortografía u otro tipo de convenciones escritas (puntuación, uso de mayúsculas, párrafos, etc.). La comunicación electrónica está modificando algunos aspectos estructurales de la comunicación y de su aprendizaje, que no pueden pasar desapercibidos en contextos educativos.

La tarea de escribir digitalmente, a partir de actividades individuales o cooperativas, permite explorar los procesos de escritura de nuestros alumnos. Una de las posibilidades de la escritura digital es que permite la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, de forma que el texto adquiere la condición de *multimedia*. En uno de sus artículos respecto a esta materia, el autor mencionado (Cassany, 2002) destaca una serie de aspectos relacionados con este tipo de escritura, que la convierten en particularmente atractiva para su utilización en la clase de lengua extranjera:

- contextos comunicativos reales: la escritura digital en red constituye una situación auténtica de comunicación escrita, sea con una comunidad alargada de usuarios, sea entre pares en una comunidad más restringida;
- destrezas manuales y técnicas: el desarrollo de las habilidades de computación, o bien, competencias digitales, forman parte de las preocupaciones de las instituciones educativas (Consejo de Europa, Ministerio de Educación) y como tal están incluidas en el currículo como competencias transversales;

- ordenadores, programas de redacción asistida y educación lingüística: el uso de correctores, diccionarios en línea debe ser aprovechado como apoyo a la escritura y no contestado o ignorado;
- perspectiva crítica: la inclusión de formas de pensamiento, análisis y producción crítica resulta esencial en la comprensión de los textos.

En lo que se refiere al uso de *wikis* en concreto como instrumentos de escritura, otros autores han reflexionado sobre su utilidad y sobre la naturaleza de la escritura y lectura en línea, que se analizarán enseguida.

Joe Moxley, un profesor de inglés en la Universidad de Florida²⁸, en Lamb (2004), enumera una lista de ventajas en la utilización de este tipo de herramienta social para el desarrollo de habilidades de escritura: los *wikis* avivan la escritura (las palabras “wiki” y “divertimiento” aparecen frecuentemente asociadas); providencian un recurso de coste bajo pero de comunicación y colaboración efectiva (se pone el énfasis en el texto y no en el programa informático utilizado); promueven la lectura cerrada, la revisión y seguimiento de borradores; desincentivan la “escritura como un producto” (en vez de como un proceso); facilitan el camino de los estudiantes a la escritura para consumo público. Además contribuyen a la alfabetización digital de nuestros alumnos, escribiendo en un ambiente distributivo y colaborativo, allá de las prácticas convencionales.

Asimismo, Verónica Franco (2012) resalta que el uso de *wikis* como instrumentos de escritura ayuda a los aprendientes a concebir esta actividad de la lengua como un proceso. Gracias a las lecturas llevadas a cabo en la web y al uso de esta herramienta en la estructuración de la información, los alumnos tendrán la posibilidad de emprender prácticas de escritura colaborativa a la vez que asimilan contenidos culturales. Finalmente, refiere la importancia del carácter hipertextual e intertextual del *wiki* sobre todo a nivel del contacto con otras tipologías textuales y otros registros, como enriquecedores de la cultura lingüística y literaria del alumno.

Sotomayor (2010), por su parte, argumenta que su máxima ventaja está en la posibilidad de recibir y ofrecer retroalimentación, lo que favorece el aprendizaje colaborativo, el pensamiento reflexivo y la interacción comunicativa dentro del grupo. Gallardo Ballesteros (2011) concluye que la utilización de los *wikis* en el contexto de lenguas extranjeras mejora las destrezas escritas, lectura y escritura, mediante el recurso a la interacción escrita y la participación horizontal y democrática en la construcción de los

²⁸ <http://teachingwiki.org>

contenidos, además de facilitar las actividades de corrección, pues permiten la realización de ejercicios de autocorrección, de corrección entre compañeros o por parte del profesor (a través de comentarios o enlaces a sitios con explicaciones gramaticales).

Por todo lo expuesto hasta ahora, considero que el aprendizaje a partir de una propuesta didáctica de un *wiki* resultará, sin duda, atractiva lo suficiente a los estudiantes de ELE, principalmente por la cantidad y diversidad de metodologías y de recursos de tipo tecnológico interactivo que puede abarcar. A partir de las ideas anteriores y, tras la reflexión de las múltiples posibilidades que nos ofrece el *wiki* como herramienta didáctica, he elaborado mi propia propuesta aplicada al contexto de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, y que expondré en los siguientes apartados, no sin antes reflexionar sobre los posibles problemas que podrán advenir de la utilización de tal herramienta en entornos educativos y de los retos que se tendrán que enfrentar.

1.5.6 Desafíos en contextos educativos

A semejanza de otras aplicaciones tecnológicas, la implementación del *wiki* en el contexto educativo puede convertirse en un verdadero reto para cualquier profesional de la enseñanza, por más preparado que se juzgue.

El autor Brian Lamb (2004) apunta una serie de desafíos a la hora de implementar los *wikis* en clase: mantener el seguimiento del trabajo se puede convertir en una pesadilla logística interminable, y la gestión del curso puede perder el control cuando empiezan a nacer páginas sin seguir un determinado protocolo; la adjudicación de trabajo individual queda relegada a un segundo plano; también hay que considerar cuestiones relacionadas con la evaluación y dificultad de establecimiento de criterios objetivos y justos o aspectos que tienen que ver con la propiedad intelectual y derechos de autor; cuestiones técnicas, relacionadas con conexión a Internet o la disponibilidad de ordenadores para todos los alumnos; o aún la cantidad de programas disponibles a tener en cuenta. Por fin, el autor llama la atención para la emergente complejidad que está invadiendo las páginas *wiki*, lejos de la visión abierta, simplista y minimalista, que defendió su autor Ward Cunningham en 1995. A medida que la utilización de *wikis* fue creciendo en popularidad, se fueron añadiendo funcionalidades de acceso, organización, edición, que están dificultando su caracterización como verdaderos sistemas *wikis*.

El propio creador (Leuf y Cunningham, 2001) reconoce algunas situaciones menos ideales asociadas a la mala utilización del *wiki*, como por ejemplo, cuando algunos

usuarios añaden comentarios inadecuados o cuando se borran contenidos con los cuales no se está de acuerdo, además de existir la posibilidad de accidentalmente borrar una página completa por parte de utilizadores menos experimentados. Otro de los peligros reside en la creencia que “si cualquiera puede editar mi texto, cualquiera también puede arruinarlo”, pues la función de edición abierta de los *wikis* implica que un trabajo esté perpetuamente en progreso, invitando a la participación de cualquiera. Sin embargo, el autor argumenta que el valor de este medio reside en la confianza depositada en la comunidad y no en la tecnología para mantener el orden. Además, los *wikis* guardan las copias de versiones editadas con éxito, de forma a que pueda ser recuperable a cualquier momento. Los cambios son fácilmente detectables a través del RSS o correo electrónico, por lo que apagar contribuciones deconstructivas es generalmente más fácil que crearlas.

Duffy y Bruns (2006) alertan, además, que algunos *wikis* no poseen sistema de bloqueo de páginas, por lo que cuando dos personas estén editando la misma página al mismo tiempo se pueda perder una de las ediciones silenciosamente; otros no incluyen un sistema de versiones, siendo inapropiadas para algunas tareas; algunas páginas pueden también ser víctimas de una “guerra de edición”, a semejanza de lo que ha pasado con algunas páginas de *Wikipedia*, cuando los temas son objeto de controversias, o de malas intenciones. Desde un punto de vista educativo, estos autores aconsejan a que los profesores ofrezcan información suficiente e instrucciones detalladas sobre cada tarea de escritura, pues los procesos de escritura en un *wiki* serán forzosamente diferentes a los de la escritura analógica.

Hay, pues, que partir del hecho de que el *wiki*, como ocurre con otras herramientas digitales con estas características, constituye una forma de potenciar la interacción significativa, el aprendizaje colectivo, y no un sustituto. El *wiki* es un recurso con muchas posibilidades, pero no debe convertirse en un fin en sí mismo. Tampoco podemos ignorar algunos problemas inherentes a la utilización de cualquier tipo de tecnología en nuestras aulas, o, más específicos de los *wikis*. Por un lado, cuando se habla de aplicaciones tecnológicas aplicadas en contextos de clase, hay una tendencia a relacionarlas con el vacío de ideas de sus usuarios y necesidad de recursos a otras fuentes, que muchas veces conducen al plagio, aunque esta situación esté salvaguardada con la utilización del *wiki*, pues este tipo de software permite un sistema de control de contenidos, que podrán incluso ser posteriormente guardados por el profesor en un archivo propio en su ordenador. Por otro lado, como afirmado anteriormente, ni siempre nuestras instituciones educativas están

preparadas para tener conexión a Internet y ordenadores en todos sus espacios. Subsisten además cuestiones particulares relacionadas con: la falta de uniformidad de las páginas del wiki, cuando los usuarios son muchos y variados; el miedo a perderse entre las opciones y posibilidades que despliega este recurso; el contexto demasiado informal del entorno de escritura colaborativa o la percepción de la poca importancia dada a los errores; o finalmente otros retos, como el que conlleva redimensionar los papeles de los intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una nueva perspectiva horizontal y constructorista del conocimiento, o incluso el de trabajar con la resistencia de algunos alumnos a compartir sus miedos y debilidades a la hora de escribir en una lengua extranjera.

Cabe aquí al profesor, ser capaz de contornar estas situaciones, informarse lo más posible sobre la aplicación del *wiki* en contextos educativos y sobre las necesidades, expectativas de sus alumnos, de forma a minimizar eventuales problemas. A continuación se reflexionarán sobre algunos de estos problemas en un contexto real de implementación de un proyecto con *wikis*.

CAPÍTULO II- CONSTRUCCIÓN DE WIKIS²⁹ PARA LA CLASE DE ELE

La finalidad de un *wiki* es permitir que varios usuarios puedan crear páginas sobre un mismo campo de interés. De esta forma cada usuario aporta un poco de su conocimiento para que la página web sea más completa, creando así una comunidad en red que comparte contenidos acerca de un mismo tema o categoría. Cuando se comienza un *wiki*, se empieza a escribir en la primera hoja y a medida que se van sumando editores/escritores, a cada uno se le otorga un capítulo de forma que entre todos se vaya construyendo el texto final, como si de un obra universal se tratara.

Después de investigar para qué sirve un *wiki*, qué se puede enseñar con este recurso y el tipo de actividades que se pueden realizar, he llegado el momento del diseño del proyecto piloto y creación de ese espacio de aprendizaje virtual para los alumnos. Como fase previa necesaria a la preparación de cualquiera actividad didáctica, debemos planificar lo que queremos hacer con esta plataforma en el aula. Primero, importa definir quién o quiénes se quieren involucrar en el proceso de desarrollo del *wiki*, qué objetivo(s) se persigue(n), cuál es el procedimiento que se adoptará, cómo se incorporará al trabajo de

²⁹  Páginas creadas: <http://comunicandoen espanol.pbworks.com/w/page/67796458/FrontPage> y <https://comunicandoen espanol.wikispaces.com/>

clase, qué tipo de tareas y actividades se pretenden llevar a cabo, qué tipo de evaluación se implementará. A partir de ahí se tendrá que pensar en la estructura, el contenido, el diseño, y cómo no, experimentar con los varios programas antes de llevarlos al aula.

En Gallardo Ballesteros (2011) y Gimeno y García (2009), podemos encontrar decálogos de buenas prácticas en la utilización de los *wikis*, de entre las cuales destacaremos algunas: un factor importante es el aspecto que tendrá el *wiki*, para lo que es necesario diseñar un esquema inicial teniendo en cuenta el menú que se va a mostrar, los iconos que incluirá, etc.; también se recomienda incluir en la página de inicio instrucciones detalladas sobre el manejo del *wiki* o un enlace a una página que lo explique claramente, de forma que esta fase de familiarización con la herramienta sea lo más sencilla posible; después, se deben establecer las normas de uso del *wiki* y pedir a los participantes que las acepten; se aconseja también, que se indiquen clara y explícitamente los objetivos del curso, pues los estudiantes deberán saber qué se espera conseguir y cómo va a contribuir el trabajo con *wikis* a alcanzar las metas del curso; importa además, crear una cultura de confianza dentro del *wiki* a través de actividades introductorias que rompan el hielo antes de la tarea real; el profesor deberá diseñar actividades auténticas y significativas (el *wiki* por su trabajo en red se presta especialmente al uso de material auténtico); otro aspecto que se debe considerar es la definición e identificación clara de los papeles de los estudiantes, las actividades y los criterios de evaluación (cómo van a ser evaluados y qué decisiones se van a tomar a partir de esa evaluación, aprovechando para recordar plazos, el calendario, etc.); y por fin, enseñar modelos o ejemplos de actividades colaborativas.

Los *wikis* creados para dar soporte a este proyecto esperan tener en cuenta todos estos aspectos de forma que eviten algunos peligros ya mencionados antes acerca de la utilización de este tipo de aplicación en el aula, aunque otros puedan ser resueltos con esta plataforma. El papel del profesor como monitor, orientador y dinamizador del grupo es fundamental para evitar que tales peligros se apoderen del proceso de aprendizaje. Importa sobre todo potenciar la utilización positiva de los *wikis* para una construcción más abierta y democrática de contenidos lingüísticos y sociales. Cabe recordar que en el *wiki* el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, ya que se rompe la jerarquización y unidireccionalidad del mismo. Alumnos y profesores deben preparados para adoptar nuevos papeles, en el que el trabajo en equipo es fundamental.

Con el proyecto, que se presenta a continuación, el objetivo será, a partir de una aplicación digital en concreto, el *wiki*, y su implementación en un contexto real de

aprendizaje del español como lengua extranjera, aprovechar la posibilidad de indagar sobre las reales aportaciones de un software social de este tipo en entornos educativos, sobre todo en lo relacionado con el trabajo de la (lecto)escritura en la clase de ELE.

2.1 Diseño de tareas para *wikis* de clase: algunos ejemplos

De entre las muchas posibilidades didácticas para la utilización de los wikis, he escogido tres para delimitar mi campo de investigación sobre este tema, que posibilitan a la vez el trabajo en clase y/o la continuación de ese trabajo en la modalidad de tarea para casa. Todos se centran de forma más específica en el desarrollo de la expresión e interacción escrita, y de forma más general, tienen como objetivo contribuir para el desarrollo individual del alumnado, consolidar estrategias de aprendizaje e incrementar la competencia comunicativa en español.

Las principales acciones de los aprendientes podrán ser: crear un perfil y una página personal, compartir la realidad externa al aula, aportar colaboraciones válidas, indicar enlaces de interés, aconsejar a los compañeros, etc. Asimismo, las principales acciones de los docentes serán: administrar el wiki (organizar la plataforma, enviar avisos, compartir recursos y enlaces), crear ejercicios motivadores y significativos, realizar las demostraciones necesarias, dar instrucciones claras, ofrecer retroalimentación positiva, participar en el proceso de evaluación.

La elección de un sistema digital de escritura colaborativa para este proyecto tiene su base de interés en la creación de un espacio de cooperación que facilite la adquisición de esta competencia a través de la integración de lengua y contenidos, donde la interacción aporta conocimientos que, además se enriquecen, mediante las contribuciones de un grupo de elementos heterogéneo. De este modo, los usuarios de un *wiki* podrán beneficiarse de los conocimientos y opiniones de otros usuarios, ampliando su experiencia, y el docente podrá realizar un seguimiento de las tareas de sus alumnos y revisar la metodología y los recursos utilizados, modificándolos siempre que sea necesario y según los resultados obtenidos.

2.1.1 Una red social para compartir ideas en español

Título: “Última hora” (véase Figura 1).

Tarea: escribir un comentario por semana.

Contenidos: comentarios sobre imágenes, fotos, noticias, canciones, películas, series, publicaciones, libros, páginas web, etc.

Evaluación: (criterios) participación (número de intervenciones); interacción (respuestas a los compañeros, interés por sus intervenciones, intercambio de ideas, espíritu de equipo); competencia lingüística (errores que interfieran en la comunicación, dominio de vocabulario y otras estructuras lingüísticas).

Objetivo: escribir para incrementar el conocimiento de la lengua (el español).

Lo que se propone es la utilización del *wiki* como herramienta social, o sea en forma de una red a través de interconexiones personales, en la que lo fundamental es compartir sitios, experiencias y recursos para aprender, pero que servirá a la vez para establecer relaciones con los compañeros, en las que el aprendizaje es producto de las interacciones comunicativas e interpersonales. Este tipo de actividad requiere un proceso de búsqueda, selección e investigación para llevar a cabo la (re)construcción constante del conocimiento, que se va ampliando con la aparición de nuevas ideas, incorporadas sucesivamente. Se ofrece la posibilidad de que todos los participantes puedan expresar su opinión o sus propios conocimientos sobre un determinado tema y leer las restantes, lo que va a suponer el enriquecimiento del aprendizaje y una renovada percepción de la realidad.

Además, a pesar de que se trata de un proceso basado en la producción escrita, permite simultáneamente la reproducción de una cierta informalidad de la interacción oral, y el favorecimiento del aprendizaje informal en contextos reales. Se traspasan los muros del aula, y se crea un espacio virtual para que los alumnos piensen en español y usen el idioma en momentos en los que en otra circunstancia no lo harían o en los que usarían la lengua materna. La lengua se practica en contextos informales, de forma espontánea, de manera que el alumno tenga una repercusión positiva en su producción oral y escrita, contribuyendo para el desarrollo de la competencia lingüística, comunicativa, etc. Este tipo de actividades intensifica el espíritu de pertenencia a la comunidad lingüística en la que el estudiante tiene que interactuar, y ofrece al profesor la posibilidad de entrar en su informalidad cotidiana, que constituye el verdadero espacio de práctica de aprendizaje.

Procedimiento: La tarea inicial consistirá en escribir un comentario breve por semana. El profesor ejerce su papel de guía y facilitador interactuando con sus alumnos de forma constante. Una vez al mes se hará una puesta en común para analizar los posibles errores de todos los alumnos. La temática de los comentarios puede ser libre o instigada por el profesor a partir de su propia opinión sobre un determinado tema. La participación

seguirá animada con preguntas propuestas por el mismo o los colegas.

Las posibilidades podrán ser: invitarles a expresar las sensaciones que les produce una obra de arte; comentar sobre una noticia del día; los alumnos acompañan una serie en clase y debaten sobre lo que les ha impactado más o menos de cada episodio; opinar sobre una película hispana; hacer el resumen de un libro que estén leyendo; escribir sobre una canción de su gusto/traducirla a la lengua materna/informar sobre el cantante; el profesor lanza el inicio de una frase y cada alumno la completa de forma diferente; se les da una palabra y se les pide la definición, que aporten antónimos o sinónimos, o que aporten frases que la contengan; se lanza un tema y los alumnos tienen que buscar información, enlaces, imágenes representativas del mismo, etc.

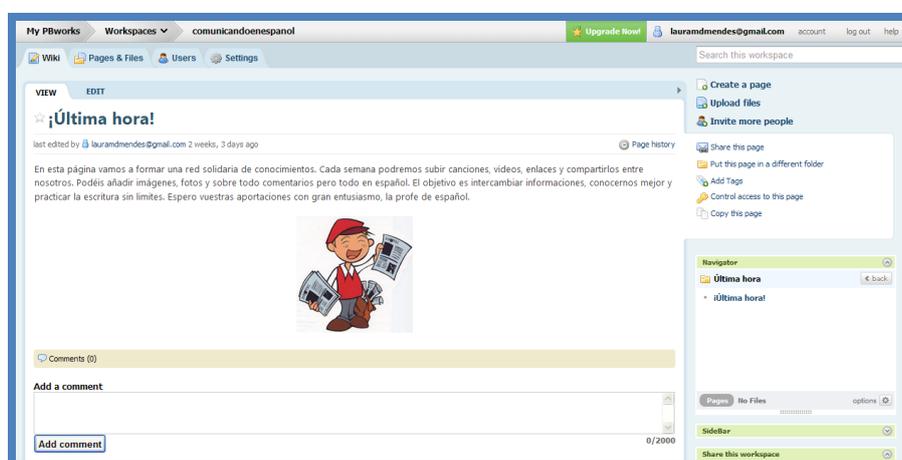


Figura 1: Wiki: página ¡Última Hora!

2.1.2 Un archivo de escritura personal en español (páginas de alumnos)

Título: “¿Quién soy yo?” (véase Figura 2).

Evaluación: (textos) competencia pragmática (adecuación al tema, coherencia, cohesión textual) y competencia lingüística (variación lexical, corrección normativa); participación e interacción.

Objetivos: estimular la escritura personal en español y desarrollar la competencia escrita; presentar pequeños textos sobre su entorno, conocerse a sí mismo, al profesor y a sus compañeros; ofrecer información sobre ello, que se puede acompañar de enlaces, videos, fotos, que complementen la información, o incluso introducir otras herramientas digitales (*Animoto, Movie Maker, Prezi, Podcast, Audacity, educaplay, Loquendo, Voki, Xtranormal*, etc.) para presentación de los trabajos en formatos variados y creativos.

El *wiki* se utiliza como un sencillo editor de contenidos que permite subir todo tipo de archivos (textos, audio, video, etc.). En este caso no se potencia tanto el trabajo colaborativo como el desarrollo de la escritura como proceso individual, pero se podrán crear actividades interactivas a modo de juego de descubierta para crear esa dinámica entre alumnos, o incluso invitar los compañeros a que comenten sobre cada texto cuando visiten la página. Este tipo de utilización permite la creación de una página por alumno, en la que podrán compilar sus trabajos en forma de un portafolio y acompañar su progreso en la competencia escrita en la lengua que están aprendiendo a través de comentarios de los compañeros y/o la retroalimentación constante del profesor.

Para trabajar este tipo de actividades de escritura, es recomendable providenciar al aprendiz con un input comprensible necesario, que permita evitar que las deficiencias en el conocimiento de la lengua extranjera bloquee la composición, además de organizar las tareas de escritura de forma que faciliten el desarrollo de los procesos cognitivos y de sus propias estrategias de escritura. A la hora de proponer un ejercicio de escritura, no podemos limitarnos a dar un tema, hemos de poner a disposición de los alumnos aquellos instrumentos (lingüísticos y/o funcionales) que sean necesarios, que permitan a los alumnos activar estrategias personales de escritura (de selección, memoria, organización, compensación, autocorrección y sociales). En este tipo de planteamiento debemos tener siempre en mente el proceso, más que el producto. El alumnado ha de practicar aspectos concretos de la escritura, pues tiene que habituarse a escribir. Para eso, se volverá muy útil hacerlos escribir sobre asuntos que les sean próximos como es su realidad más cercana, permitiendo que pongan por escrito sus pensamientos e ideas. Eso implica una reflexión continuada sobre la precisión de la palabra, así como la búsqueda de una expresión que se aproxime cada vez más aquello que queremos decir (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón, 1996).

Tareas:

1. Ést@ so yo: diez cosas que (no) me gustan de mí.

Contenidos: Descripción física y psicológica; verbos *tener* y *ser*; verbo: *gustar*.

Procedimiento: A partir del título de una canción del grupo español “Sueño de Morfeo” (que habrá sido trabajada en clase), los alumnos escriben sobre sí mismos, su personalidad o su aspecto físico. Una alternativa es publicar el texto en formato audio con recurso a otras herramientas digitales e incorporarlo en la página personal.

2. Ést@ era yo: recuerdos de la infancia.

Contenidos: Pretérito imperfecto, repaso de léxico sobre la descripción, expresar opinión.

Procedimiento: Se puede presentar en forma de juego. A partir de una foto o un conjunto de fotos (con la incorporación de herramientas digitales como *Animoto*, *Movie Maker*, *Slideshare*, etc.), que los alumnos describen sin poner su nombre, los compañeros intentan adivinar de quién se trata.

3. Éste es el sitio donde vivo: mi casa/ mi casa ideal.

Contenidos: ubicación, las divisiones de la casa, los colores, los números, el condicional.

Procedimiento: A partir de un pequeño video los alumnos describen el sitio donde viven (las características) y qué les gustaría cambiar de sus casas, qué tipo de habitación les gustaría tener, etc.

4. Esta es nuestra ciudad: publicación en una revista digital con la utilización de herramientas digitales como *Madmagz* o *ebooks*.

Contenidos: los edificios públicos, ubicación, las direcciones, los pasados.

Procedimiento: En grupos, cada alumno se dedica a investigar sobre un aspecto en concreto de la ciudad donde viven y a la recopilación de la información: los monumentos, las fiestas, la cultura, los espacios de ocio, la historia local, etc. Al final, se juntan los textos para elaborar una publicación digital, a la cual se atribuirá un título elegido por todos.

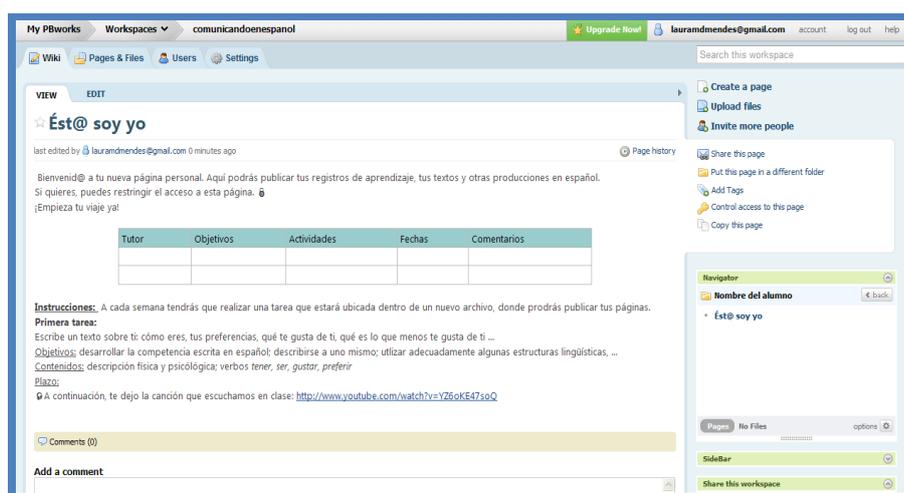


Figura 2: Wiki: página *Est@ soy yo*.

2.1.3 Una plataforma para la escritura colaborativa

Título: Taller de escritura: “Contando historias en español” (véase Figura 3).

Tareas: construir una biografía / leer y comprender un cuento infantil / escribir una historia para subtítular el cuento.

Texto literario: *La flor más grande del mundo*, un cuento infantil de José Saramago.

Corto: de Juan Pablo Etcheverry³⁰.

Evaluación: coherencia narrativa y estilística, originalidad del contenido, corrección gramatical, variedad de léxico, trabajo en el wiki (autonomía, iniciativa, implicación, autocorrección y proceso).

Guía de coevaluación: enfoque del texto escrito, ideas e información, estructura, párrafos, frases, palabras, puntuación, grado de formalidad, repeticiones, etc.

Objetivos: promover el contacto con la literatura en español; leer y comprender un cuento; ejercitar la narración como proceso; estimular la escritura creativa, la imaginación; compartir ideas; desarrollar estrategias de selección, memoria, organización, compensación, autocorrección y sociales.

En esta actividad se trata sobre todo de favorecer la creatividad en actividades que potencien la función expresiva y lúdica del lenguaje y el acceso al alumno a la expresión literaria. Después de leer un cuento infantil con una estructura abierta, se espera que los alumnos sean capaces de dar rienda suelta a su imaginación y reescribirlo de forma original. Se parte del principio que la escritura debe ser una acción creativa y suponer un trabajo interactivo en grupo que permita la revisión de los escritos entre los compañeros y la negociación de las ideas que se incluirán en el texto que el grupo compone, en un proceso de aprendizaje mutuo y personal, en el que se reflexione en común sobre la lengua que se está utilizando. La creatividad no forma parte de nosotros desde que nacemos, sino que debe considerarse como una capacidad que todos podemos desarrollar, afirman las autoras Belén Artuñedo y Teresa González (2009). Importa por eso, superar desde un principio la idea de que escribir es un proceso rápido y naturalmente organizado sin la necesidad de apoyos instructivos que dirijan la actividad, lo que es totalmente falso, y convencer al aprendiente de todo lo contrario, a través del incentivo a la utilización de borradores, la reelaboración de escritos, la relectura, la autocorrección contando con la ayuda de otros. Durante las actividades, el papel del profesor es imprescindible, puesto que debe estar preparado para ayudar con comentarios y sugerencias en el momento, bien como

³⁰ Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=FxZdlV6W4V4>

para providenciar los recursos materiales necesarios, para favorecer el desarrollo de la competencia lectora, escritora e incluso oral para la negociación de estrategias durante el proceso de expresión escrita. Cabe al profesor desmitificar la escritura creativa como misión imposible, e inculcar en los alumnos este hábito. El estímulo visual facilita el contacto con el texto.

Procedimiento:

1. Tareas posibilitadoras: investigación sobre el autor (recopilación colaborativa de aspectos de su biografía); explotación del tema, léxico y lectura del cuento en versión digital (tareas interactivas de comprensión lectora con recurso a la herramienta *Educaplay*); visionado del corto (comentario global).

2. Tarea final: subtítular un corto adaptado del cuento infantil de José Saramago. A partir del visionado del corto basado en la obra, los alumnos tienen que escribir/describir o reescribir la historia, o sea, poner palabras a aquello que van a visualizar y que el escritor dice en el principio no ser capaz de hacer. El inicio lo protagoniza el propio autor, por lo que los estudiantes sólo tienen que continuar la redacción.

Instrucciones: Antes de la tarea, se entrega a los estudiantes información detallada de la actividad, el plan de trabajo, los criterios de evaluación que estarán publicados en una página propia con la programación de la misma. Los alumnos tendrán a su disposición cada tarea debidamente explicada en páginas separadas en el *wiki*, para que sean fácilmente identificables, aunque podrán contar siempre con la orientación del profesor para ayudarles con alguna duda. Primero, se les pedirá que recojan la máxima información posible sobre el autor de la obra con la que van a contactar a través de una búsqueda en internet. Para eso, se creará un proyecto en el *wiki* y se formarán equipos, a los cuales serán asignados épocas diferentes de su vida, y al final se reunirán todos los trabajos para construir una biografía en conjunto en una página con el título “Conociendo al autor”, que será revisada entre todos a través de la sección de comentarios. Después, la segunda tarea, “Conociendo la obra”, consistirá en comprender el cuento, para lo que los alumnos tendrán que, además de leer una versión digital de la historia, realizar una serie de actividades interactivas: de léxico, comprensión del poema integrado en el cuento e interpretación de la obra. Finalmente, podrán ver el corto de Juan Pablo Etcheverry, que cuenta con la narración del propio José Saramago en el principio de la película. La película será dividida en secuencias, para que cada grupo pueda contar la parte que le corresponda y editarla en la página creada a tal efecto. Se creará un nuevo proyecto y se formarán equipos de trabajo como en la

primera tarea, de manera que a cada grupo le toque un minuto. Cada texto deberá ser leído y corregido por el grupo siguiente durante un periodo de tiempo fijo, en el que todos puedan participar y dar sugerencias. Se trata de una revisión colaborativa de la historia, que tiene como objetivo mejorar el texto desde el punto de vista estilístico y de la coherencia. En este momento podrán contar con el apoyo de todos los intervinientes en clase, de forma a que todos puedan intercambiar papeles de autores, lectores y correctores durante este proceso. Una vez que todos hayan hecho y corregido sus aportaciones, cada grupo se encargará de subtítular su parte del video y un grupo estará responsable por su edición. Al final se publicará el trabajo en la página o a través de un enlace con el título del cuento.

Planificación: generar y organizar ideas: revisar el léxico estudiado anteriormente y hacer una lista de las palabras que van a necesitar.

Textualización: escribir un primer borrador (atención al desarrollo de la frase: quién hace qué, dónde, cuándo, por qué, etc.; utilizar conectores de secuencia).

Revisión: Guía publicado en el *wiki* (longitud y claridad de las frases, uso repetido de palabras, abuso de la negación, revisión del uso de algunos tiempos verbales), utilización de herramientas online (diccionarios, gramáticas, etc.), colaboración con los colegas, reformulación y mejoramiento de lo escrito.

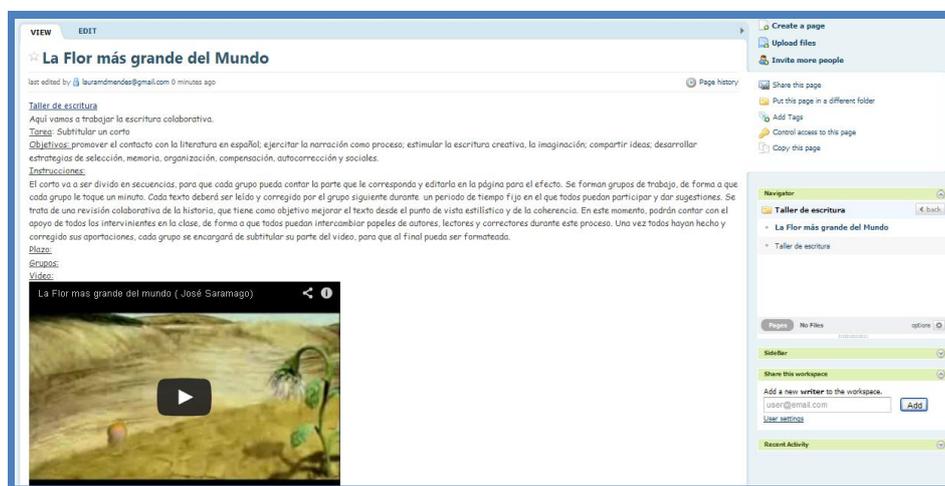


Figura 3: Wiki: página Taller de escritura

2.2 Aplicación del proyecto

Aunque en un primer momento, había planeado desarrollar las tres actividades en tres clases de diferentes niveles (A1, A2 y B1), dado mi contexto de trabajo como profesora de Español como Lengua Extranjera del presente año, en el que sólo habría

espacio para trabajar con dos niveles diferentes de acuerdo con las grupos que me fueron atribuidos (de nivel A2 y B1), pensé que podría únicamente implementar dos de las propuestas planeadas. Coincidentemente o no, las cosas se perfilaron de una manera, que proporcionó la oportunidad de incorporar la propuesta para el nivel A1 en la diseñada para el nivel B1, así que el debate en torno al uso de esta herramienta como espacio de aprendizaje y comunicación en español incidirá sobre las tres propuestas anteriores. La creación de una red social para compartir ideas acabó integrando páginas personales de los alumnos a su pedido, y fue objeto de trabajo en una clase de secundaria de nivel B1, mientras que la construcción de una plataforma de escritura colaborativa se llevó a cabo en una clase de secundaria de nivel A2.

La práctica didáctica se diseñó principalmente para cosechar información relacionada con la experiencia y opiniones de los alumnos sobre el uso del *wiki* en su aprendizaje, la naturaleza de los procesos e interacciones en pequeños grupos, (desarrollo de competencias sociocognitivas, estrategias utilizadas para la resolución de problemas) y la adquisición simultánea de lengua y tecnología que se produce en la comunicación virtual. El objetivo final era reflexionar sobre la calidad didáctica de las propuestas con base en la retroalimentación de los alumnos, las observaciones durante las interacciones y los resultados obtenidos.

Las dos páginas creadas se intitularon de la misma forma: *Comunicandoespañol*. Para el primer grupo de nivel B1, el interfaz utilizado fue *Pbworks* (véase Figura 4), un programa con el cual ya tenía alguna experiencia como editora, pero que aún así creí insuficiente para su manejo eficaz, por lo que se me hizo necesario saber algo más sobre su funcionamiento y consultar alguna bibliografía, además de visionar un tutorial.



Figura 4: Wiki: (Pbworks) Comunicandoespañol

Para el segundo grupo, decidí experimentar con otro tipo de interfaz, en este caso, *Wikispaces* (véase Figura 5), del que ya había oído hablar, pero que no conocía. El trabajo de preparación fue el mismo que con el programa anterior, y llegué a la conclusión que aparte algunas diferencias a nivel de diseño y navegación entre páginas, el funcionamiento (modo de creación y edición de páginas, comentarios) es muy similar.



Figura 5: Wiki (*Wikispaces*): Comunicandoespañol

Después, el proyecto se desarrolló en cinco etapas coincidentes en los dos grupos, inspiradas en otros estudios relacionados con la utilización de herramientas digitales para el aprendizaje de lenguas extranjeras mediadas por ordenador (Martínez Carrillo y Pentikousis, 2008).

1. Creación del *wiki* y diseño de las páginas con información sobre los objetivos, contenidos, procedimientos, evaluación de las tareas en el *wiki*;
2. Inscripción de los alumnos y edición de perfiles;
3. Consulta y descubrimiento del *wiki*;
4. Trabajo en el *wiki* (realización de las tareas);
5. Evaluación del *wiki*.

Las fases uno, dos y tres se desarrollaron de forma similar en los dos grupos de trabajo mientras que las fases cuatro y cinco se implementaron de maneras distintas de acuerdo con los grupos meta y las tareas y objetivos propuestos.

Así, durante el trabajo en el *wiki*, en la clase de nivel B1 se les pidió a los alumnos que a cada semana participaran con comentarios, en un total de cinco, sobre temas diversos (unos propuestos por mí y otros por sugerencia de los propios) y sobre las participaciones de los colegas (véase Figura 6).

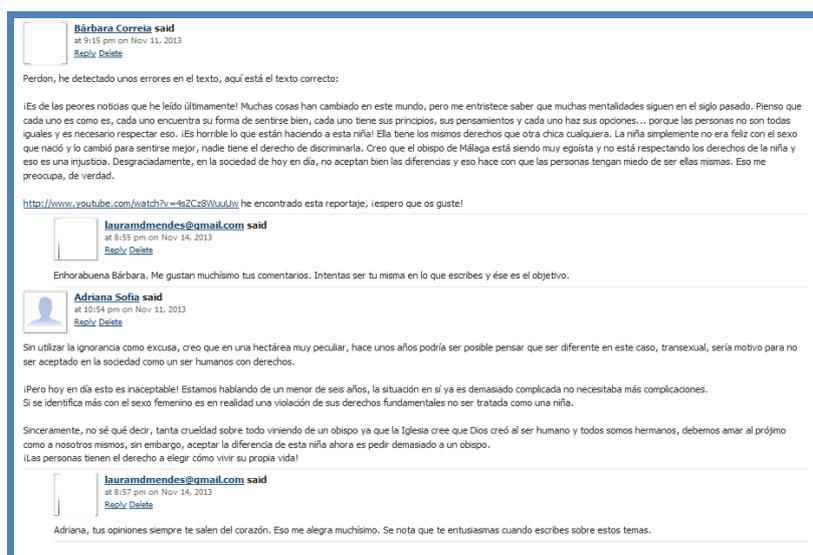


Figura 6: Wiki: Una red social para compartir ideas

Durante esta fase, el *wiki* tomó proporciones propias de acuerdo con las aportaciones y deseos de los alumnos. Como en el diseño inicial había pensado utilizar el mismo *wiki* para las diferentes propuestas, había creado páginas propias para cada una de las tres actividades. En la fase de explotación, los alumnos se dieron cuenta de la existencia de las mismas, y empezaron a preguntar si no podrían crear páginas personales, que constituyeron, al final, un enriquecimiento del *wiki* a la vez que una ampliación extra de los objetivos lingüísticos iniciales (véase Figura 7). Aprovechando el interés generado, uno de los comentarios pedidos al final consistió en opinar sobre una de las páginas creadas por sus compañeros.

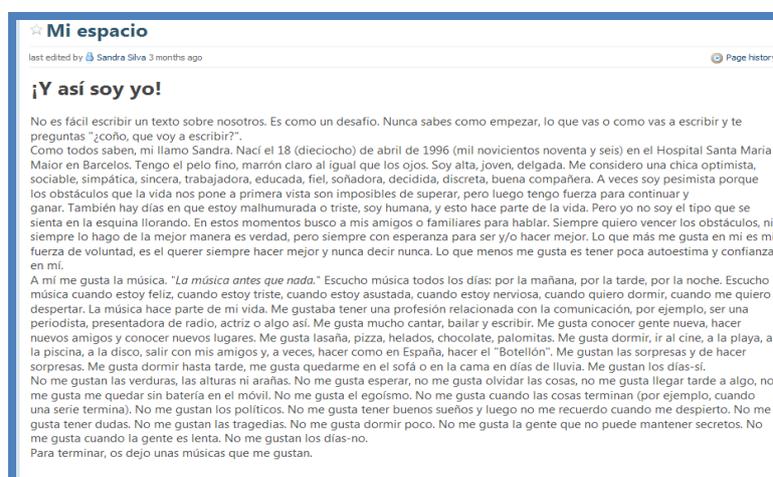


Figura 7: Wiki: Un archivo de escritura personal en español

En la clase de nivel A2, los alumnos tuvieron como retos realizar tres tareas específicas relacionadas con la lectura del cuento: una de primera introducción a la escritura colaborativa (véase Figura 8), otra de comprensión lectora con la posibilidad de interactuar con otras herramientas digitales en la web (véanse Figuras 9, 10 y 11), y por fin, la tarea final de escritura creativa en red (véase Figura 12).

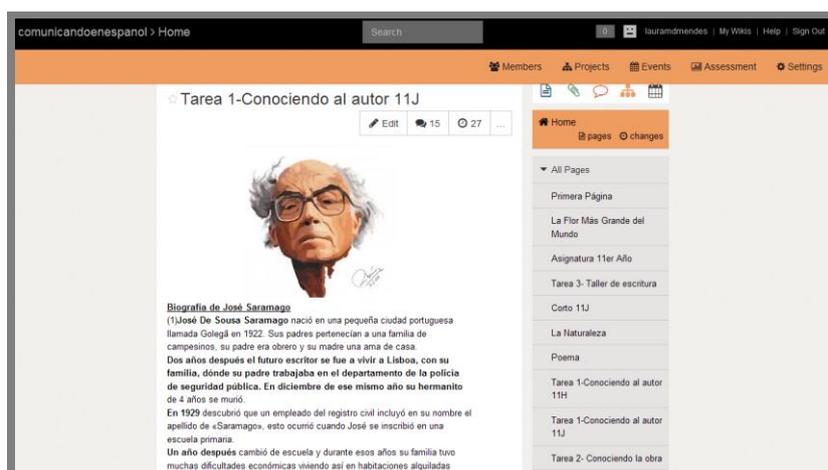


Figura 8: Wiki: página Conociendo al autor

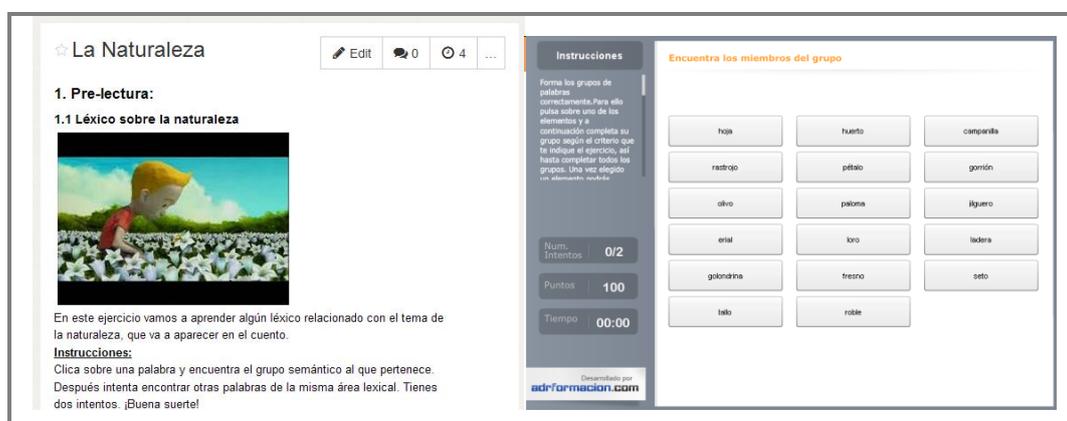


Figura 9: Wiki: página Conociendo la obra 1



Figura 10: Wiki: página Conociendo la obra 2

The screenshot shows a Wiki page titled "Poema" with a reading comprehension section and a text completion game. The reading section includes a poem about a boy and a flower, with numbered blanks for comprehension. The game section, titled "Complete este texto", provides a list of words to fill in the blanks of the poem. The game interface shows a score of 100 points and a time of 00:02.

3. Comprensión Lectora:
3.2. Poema

Baja el niño la montaña,(1)
Atraviesa el mundo todo,(2)
 Llega al gran río Nilo,
 En el hueco de las manos
 recoge (3)
 Cuanta agua le cabía.
 Vuelve a atravesar el mundo
 Por la pendiente se arrastra,(4)
 Tres gotas que llegaron,
 Se la habió la flor sedienta,(5)
 Veinte veces de aquí allí,
 Cien mil viajes a la Luna,(6)
 La sangre en los pies descalzos.
 (7)
 Pero la flor arguida (8)
 Ya daba perfume al aire,(9)
 Y como si fuese un roble
 Ponia sombra en el suelo.(10)

Instrucciones
 Intenta completar el texto con las palabras que faltan.
 Para ello, pulsa sobre las palabras de la parte inferior en el orden correcto para completar todos los huecos.

Complete este texto

Baja el niño la _____,
 _____ el mundo todo,
 Llega al gran río Nilo,
 En el _____ de las manos recoge
 Cuanta agua le cabía,
 Vuelve a atravesar la Tierra
 por la _____ se arrastra,
 Tres gotas que llegaron,
 Se las _____ la flor sedienta.
 Veinte veces de aquí allí,
 Cien mil _____ a la Luna,
 La sangre en los pies _____.

Comprobar

Palabras para completar los espacios

penumbra ladera colina
 desnudos levantada Recorre
 sorbió expediciones vacío

Figura 11: Wiki: página *Conociendo al autor 3*

The screenshot shows a Wiki page titled "Tarea 3- Taller de escritura" with a video player and a text completion exercise. The video is titled "La Flor mas grande del mundo (José Saramago)". The text completion exercise is titled "Corto 11J" and contains a story with numbered blanks for completion.

Tarea 3- Taller de escritura

Aquí vamos a trabajar la escritura colaborativa.
Tarea: Subtitular un corto

Equipos: 11H+J
Video:

La Flor mas grande del mundo (José Saramago)

Corto 11J

Aquí está nuestro corto. ¡Esperamos que os guste!

1.(2.30-3.30) Había una vez una familia que tenía un hijo muy curioso. Ese niño tenía un escarabajo en una caja , el escarabajo huyó y el niño fue detrás de él , hasta que lo encontró trabajando cerca de un río. Cuando se aproximó del escarabajo este huyó de nuevo.
 El niño se quedó parado mirando y pensando por dónde podría seguir.....
 2.(3.30-4.30): El niño estaba mirando al río y delante de sí había un bosque. El niño fue al bosque en busca de su bicho. El niño ando, ando ando y el cielo estaba brillante cuando encontro arboles grandes y fuertes y flores blancas y radiosas y el cielo estaba brillante
 . Mientras el niño se deslunbraba con la naturaleza, el bicho se escondia debajo de un pétalo.
 3.(4.30/5.30) El niño está en un gran campo de flores y mira una mariposa y la persigue. La mariposa lo llevó a una montaña, donde estaba una flor marchita. El chico quería salvar la flor y luego miró a su alrededor en busca de agua , pero como no se encuentra, corrió al bosque en un intento de encontrar algo para salvar la flor.
 4 (5.30-6.30) El niño va en busca de agua para regar la flor que ha encontrado marchita, para eso, baja a la montaña, se mueve hasta el río y trae el agua en sus pequeñitas manos y vuelve a subir.

Figura 12: Wiki: página *Taller de escritura*

Este *wiki* también creó grandes expectativas en los alumnos, pues nunca habían trabajado con este tipo de aplicación e incluso algunos se ofrecieron para ayudarme en la administración y publicación de los contenidos desarrollados, lo que me llevó a crear en cada proyecto un grupo responsable por la edición y mejoramiento de los trabajos.

Durante la fase de evaluación fueron utilizados dos instrumentos diferentes que permitieron obtener datos variados sobre los resultados obtenidos. Al primer grupo se le pidió que emitiera su opinión de forma libre a través de comentarios sobre el trabajo realizado y aprendizajes logrados (véase como ejemplo la Figura 13), mientras que el segundo completó un cuestionario más específico con recurso a la herramienta *Quizlet* incorporada en el *wiki* (véase Figura 14). Durante el proceso de implementación de los dos proyectos, la profesora contribuyó no solo como administradora, sino también como una editora más en la red de usuarios con comentarios y sugerencias de corrección.

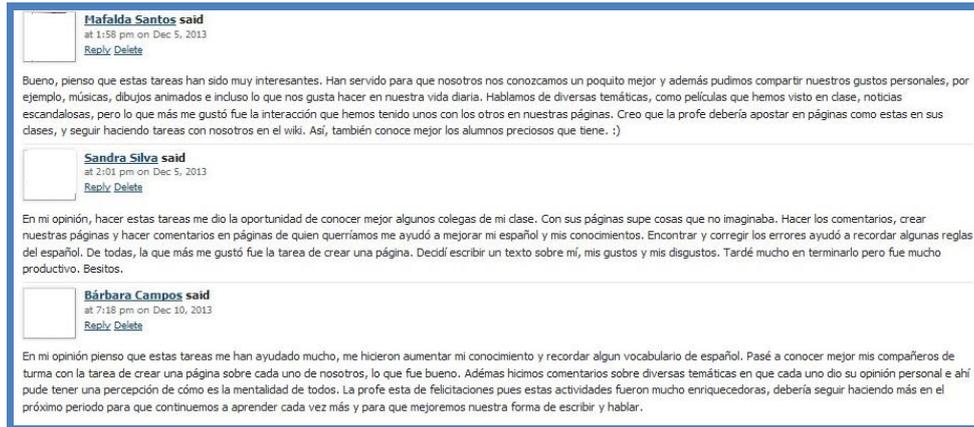


Figura 13: Wiki: Evaluación 1

Autoevaluación de las actividades de clase (Wiki)

Valora las siguientes afirmaciones de acuerdo con la leyenda:

- 1- Siempre
- 2- Muchas veces
- 3- A veces
- 4- Pocas veces
- 5- Nunca

1. Encuentro útiles los diagramas para comprender la información.

1 2 3 4 5

2. Me gusta ir a la pizarra y hacer cosas.

1 2 3 4 5

3. Disfruto la resolución de enigmas

1 2 3 4 5

4. Los medios audiovisuales me ayudan a aprender más sobre el idioma

1 2 3 4 5

5. Me es fácil retener información en un audio

1 2 3 4 5

6. Puedo retener una imagen en mi mente con facilidad

1 2 3 4 5

7. Trabajo bien en equipo

1 2 3 4 5

8. Me gusta que valoren mi opinión en clase

1 2 3 4 5

9. Disfruto utilizando mis competencias digitales

1 2 3 4 5

10. Explica cuál de las actividades de hoy te ha ayudado a mejorar tus capacidades como aprendiz de español.

Figura 14: Wiki: Evaluación 2

2.3 Resultados

Las conclusiones del estudio están basadas en dos momentos del proyecto: por un lado, en la observación a lo largo del proceso, sobre todo en lo relacionado con la evolución de cada estudiante individualmente y en grupo, y el progreso demostrado en los

resultados presentados gradualmente durante la elaboración de los trabajos; y por otro, la fase final del proyecto, cuando se les pidió a los alumnos intervinientes que dieran su opinión sobre los aprendizajes realizados y las aportaciones personales conseguidas. El estudio se proyectó de forma a que la retroalimentación durante el mismo fuera suficiente para recoger información fiable sobre los resultados de la implementación práctica de las propuestas. Así, durante el proceso, se tomó nota de algunos indicadores para determinar la actitud de los alumnos con relación a la utilización del *wiki* en la clase de ELE: índice de motivación, nivel de interacción y colaboración entre los alumnos, responsabilidad e implicación durante la toma de decisiones, nivel de autonomía, tipo de dificultades encontradas (técnicas, lingüísticas) durante la consecución de las tareas propuestas y estrategias utilizadas para la superación de problemas, utilización de técnicas de auto y heterocorrección, y por fin, análisis de los resultados logrados: número de participaciones, corrección de las actividades, lectura detallada de los contenidos construidos. En la fase final del proyecto, la elaboración de comentarios por parte de los alumnos por un lado, y la implementación de un cuestionario, por otro, permitió un análisis más concreto de las ventajas, retos y dificultades encontradas a lo largo del trabajo realizado. De esta forma, se recogieron resultados no sólo relativos a su experiencia con la utilización del *wiki* en términos de conocimientos adquiridos, sino también relacionados con el desarrollo del aprendizaje a otros niveles.

De acuerdo con los objetivos inicialmente planteados para el proyecto, la integración de las TIC en las prácticas de aprendizaje, la mejora de las destrezas lingüísticas de los alumnos sobre todo en lo que respecta la lectoescritura, y el desarrollo y refuerzo de habilidades transversales como el pensamiento crítico, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, los resultados demostraron que todos fueron superados en mayor o menor medida con éxito.

En cuanto al primero, tal como está documentado y explicitado anteriormente, la adquisición de competencias digitales está indiscutiblemente reconocida como fundamental a la persecución de una enseñanza completa y preparatoria a la integración plena en la sociedad moderna del conocimiento. En este estudio, los alumnos demostraron un gran grado de apropiación del *wiki*, consonante a su experiencia como nativos digitales en su área personal. Desde un primer contacto, se constató que les fue muy fácil manejar esta herramienta de forma intuitiva como usuarios experimentados de las nuevas tecnologías, dando crédito a sus habilidades como alfabetizados digitales. Esto significó un

añadido extra de motivación para viajar a la descubierta del wiki y sus potencialidades. También supieron reconocer las ventajas de su utilización como herramienta meta cognitiva y sacar partido de sus potencialidades hipertextuales en la resolución de problemas lingüísticos. El trabajo con el *wiki* contribuyó, además, a una visión renovada de la utilización del conocimiento en red y de los diferentes roles de cada usuario dentro de la comunidad. Finalmente, para algunos alumnos, la utilización del *wiki* significó el reconocimiento de potencialidades allá de las proyectadas, pues les abrió portas a la experimentación con diversos y nuevos tipos de herramientas/programas, a los que podrán recurrir a lo largo de su proceso de aprendizaje actual y futuro como forma de enriquecimiento en la construcción de su conocimiento personal.

En lo que respecta a la mejora en la adquisición de la lengua, en este caso, el español, los resultados fueron evidentes sobre todo en lo que concierne la competencia léxica, pero también considerables en lo que concierne el desarrollo de la competencia escrita y lectora. En general, la mayoría de los alumnos inquiridos reconoció haber aprendido mucho español durante la realización de las tareas en el *wiki* y sobre todo haber perdido el miedo a escribir en una lengua extranjera. La oportunidad de contactar con textos reales en español les abrió puertas a la búsqueda consciente de información fidedigna en la lengua que estaban aprendiendo y utilizando. El recurso a conexiones directas a enlaces de diccionarios, gramáticas en línea, no les sirvió apenas para la resolución de cuestiones inmediatas, sino que funcionarán como herramientas de ayuda a las que podrán recurrir a largo de su vida como aprendientes autónomos. También han confesado sentirse más a gusto con el teclear para transmitir sus ideas que con el bolígrafo, y más motivados con la constante retroalimentación recibida casi en simultaneo durante el proceso de escritura. Por fin, algunos alumnos opinaron que en el rol de editores/escritores en red, la producción de lengua e intercambio de información les fue de gran ayuda durante la construcción del texto en lengua extranjera. Incluso, uno u otro alumno tomaron el *wiki* como punto de partida para la escritura creativa y personal y se aventuraron en la utilización de otras herramientas digitales para la publicación de textos en español.

Aunque al principio algunos alumnos se mostraron reacios a escribir más que dos o tres frases, luego, a lo largo del proyecto, se fueron sintiendo más seguros para expresar sus opiniones libremente y sin mirar a errores en el transcurso de su proceso de escritura. La dinámica creada dentro del grupo de usuarios permitió la creación de un clima de confianza para compartir no sólo conocimientos, fuentes, sino además dudas que fueron

siendo resueltas. La señalización de errores se fue procediendo tanto a través de preguntas reflexivas e indicaciones de la profesora sobre enlaces a diccionarios, gramáticas en línea, como a través de tareas que consistieran en la utilización de la misma técnica por parte de los compañeros en el proceso de revisión de los textos. Además, siempre se les dio la oportunidad de poder corregir sus propios fallos conforme a la utilización de borradores en la escritura analógica durante el proceso de planificación y textualización de la tarea de escritura, lo que permitió desarrollar estrategias de superación y motivación suficiente para seguir aprendiendo y escribiendo. Por fin, la publicación del trabajo final como verdaderos autores significó un paso adelante en la consagración como reales hablantes/lectores/escritores de español.

Finalmente, con relación al último objetivo, que en cierto modo completa la verdadera formación de cualquier estudiante y en el caso particular, el estudiante de idiomas, que es el crecimiento como aprendiente autónomo y futuro agente social, la adquisición y desarrollo de estrategias sociocognitivas durante el proceso de trabajo con el *wiki* se observó de forma irrefutable. Gran parte de los alumnos se sorprendió con la descubierta de aspectos personales sobre el otro durante los intercambios en la plataforma, lo que les ayudó en la superación de determinados prejuicios no sólo sobre sus compañeros de trabajo, sino también sobre la cultura meta. Al ofrecerles la oportunidad de comentar sobre cada actividad con discusiones abiertas, (aunque algunos aprovecharon el momento para hacer algunas bromas), la gran mayoría creyó haber aprendido a respetar las opiniones de otros a favor del éxito final de todos y desarrollado el pensamiento crítico sobre asuntos varios. El trabajo colaborativo dentro de una comunidad en la que todos compartían las mismas funciones a un mismo nivel les permitió dividir responsabilidades, pero sobre todo desarrollar el espíritu de entereyuda propio de comunidades en red, en las que se trabaja con un fin común. Además, asintieron que al final habían enfrentado miedos y superado retos en la resolución de problemas con la colaboración de todos, por saber que en última instancia la obra sería el resultado del trabajo de todos, abierto y publicado en la red universal del conocimiento.

Después de lo observado, creo realmente que esta herramienta potencia la mejora de las destrezas escritas a través de la interacción escrita y de la participación horizontal y democrática en la construcción de los contenidos. Los alumnos aprenden a partir de la interacción comunicativa con los demás y de la participación colaborativa entre todos. El *wiki* como espacio de colaboración, que puede ser editado por varios usuarios, permite que

éstos puedan crear, borrar o modificar el contenido de la página, de una forma interactiva, fácil y rápida. La posibilidad de que todos los participantes puedan expresar su opinión y leer las del resto, supone el enriquecimiento del aprendizaje, una ampliación de la percepción de la realidad y el fomento de la interacción y comunicación entre grupos de iguales. A través del trabajo colaborativo en un *wiki*, leer el trabajo propio y el de los demás compañeros ayuda al alumno a mejorar la interpretación y expresión de sus ideas y a desarrollar su espíritu crítico y su propia opinión. La escritura se concibe como un proceso, que puede ser individual, pero sobre todo colaborativo.

El *wiki* permite, además, acompañar el proceso y la evolución del aprendizaje del alumno, que queda reflejado en su historial de utilización, lo cual auxilia a la corrección y autoevaluación del trabajo individual y orienta al profesor sobre las mejoras que puede llevar a cabo. Por fin, en el *wiki* se pueden combinar la expresión escrita con la comprensión lectora y otras competencias, como la de iniciativa y autonomía personal o más importante, si cabe, la de aprender a aprender. Al docente sólo cabe actuar como animador, que organiza, modela y tutoriza el proceso de escritura adoptando un rol de autor-lector experto y no de juez sancionador.

2.4 Estrategias para el futuro

Después de esta experiencia con *wikis* en la clase de ELE resulta evidente que los aspectos positivos sobrepasan los negativos, no obstante es importante reconocer los obstáculos, las situaciones que no correspondieron a las expectativas de forma a encontrar estrategias que las superen en el futuro. Entre los problemas que surgieron durante la aplicación del proyecto, se destacaron, por un lado, desde el prisma de los alumnos, la falta de interés de algunos hacia las TIC; la tentación de copiar fragmentos de información de páginas web sin intentar modificar el texto; la utilización de las secciones de comentarios para utilizar la lengua materna o hacerlo de forma impropia en la lengua extranjera; el aprovechamiento del trabajo del compañero y falta de responsabilidad por el trabajo en equipo; la relucencia en hacer correcciones de sus compañeros sin herir susceptibilidades. Por otro lado, desde el punto de vista del profesor, se encontraron los siguientes obstáculos: la dificultad en preparar tareas no sólo atractivas para los alumnos, sino que les permitieran que todos pudiesen trabajar al mismo tiempo en el *wiki*; algunos problemas relacionados con el visionado del contenido total de todas las páginas; la falta de tiempo para la constante retroalimentación durante el proceso, demandada incluso por los propios

alumnos; algunas limitaciones de interfaz de los programas utilizados como la falta de espacio de almacenamiento; la pérdida de algún control durante la administración del wiki, y la necesidad controladora de resultados perfectos; algunas dudas a la hora de atribuir tareas a diferentes grupos de alumnos, dado el elevado número por clase; y, por fin, dificultades técnicas relacionadas la disponibilidad de aulas de informática, con el número de ordenadores y la conexión a Internet.

Por todo lo anterior, pienso que podrán ser de utilidad algunas de las sugerencias a continuación:

- explicar desde un principio los propósitos de la utilización de una herramienta de este tipo para el aprendizaje de una lengua extranjera, las tareas y objetivos, los procedimientos y la forma de evaluación, sea en una página en el propio *wiki* o reforzando la idea en diálogo con los alumnos antes de empezar;
- incentivar la explotación de la plataforma, la formulación de preguntas sobre el funcionamiento del *wiki* y aceptar las sugerencias de los propios alumnos;
- alertar para la importancia del papel de cada uno en la construcción del *wiki* y de la responsabilidad colectiva para el éxito final;
- si es necesario, firmar un contrato de utilización del *wiki* donde consten las normas de utilización de las páginas construidas entre todos.
- realizar el control, moderación y monitorización de las aportaciones en la función de administrador del *wiki* recurriendo al sistema de bloqueo de algunas páginas o funciones si necesario, sin que eso impida el flujo de ideas e intercambio natural de conocimientos durante el proceso;
- juzgar las aportaciones de los alumnos ofreciendo retroalimentación constante sobre el progreso de las tareas, animándoles a continuar a la vez que sugiriendo caminos para la resolución de problemas;
- crear tareas motivadoras, auténticas y significativas, fáciles de ejecutar y que permitan que todos puedan dar su contribución y demostrar sus diferentes competencias;
- prepararse convenientemente para contestar a dudas, experimentando, haciendo y rehaciendo, reformulando si necesario y sobre todo aprendiendo con los nativos digitales que tenemos delante;
- presentar modelos de actividades con *wikis* o incluso ejemplos de tareas colaborativas;

- dejar que el *wiki* crezca libre de demasiada intervención por parte del profesor, que se debe restringir a su papel de moderador y guía durante todo el proceso.

Creo que al final, los alumnos han leído más, han pensado y reflexionado sobre lo que han leído, han escrito en lengua extranjera sin miedo a fallar o no tener nada que decir de importante, han investigado, han interactuado con el trabajo de los demás, han desarrollado el pensamiento crítico, han desarrollado estrategias de superación de errores, han compartido conocimiento y reformulado su visión del mundo, han demostrado sus capacidades en diversos ámbitos, han logrado algo que es del conocimiento de todos, han sobre todo crecido como aprendientes de idiomas y se han preparado para comunicar en el mundo real.

CONCLUSIÓN

Los programas y materiales de enseñanza pueden ser instrumentos útiles, pero no dan respuestas definitivas a todos los desafíos que se colocan diariamente en el aula, por lo que se vuelve imprescindible ampliar nuestra labor profesional y completar las propuestas de los manuales de enseñanza en función de las nuevas y diferentes necesidades de nuestros alumnos. Hoy por hoy, es imposible que la escuela le dé la espalda a tantos beneficios tecnológicos que la sociedad actual ofrece, por lo que creo que es mucho mejor reconocer estos recursos intentando asimilarlos y acomodarlos a las particularidades de cada entorno de aprendizaje escolar, que ignorarlos. Es evidente que el sistema educativo ha hecho algún esfuerzo en los últimos años por acompañar las mudanzas de esta sociedad, pero esta tarea puede transformarse en herculina, si el profesor no contribuye con su propia visión.

Nuestros alumnos pasan cada vez más tiempo con nosotros y lo que a veces necesitan, más que alguien que les enseñe contenidos, es de alguien que les escuche, que les entienda, que les ayude a comprender sus propias emociones, a sacar partido de sus inteligencias, más allá de sus defectos. A lo mejor, eso es lo único que necesitan, que se crea en ellos, y a partir de ahí dejarlos volar y encontrar su propio camino. Para eso es necesario que conozcan los objetivos a cumplir, que tengan la oportunidad de elegir la propia manera y ritmo de acceder al aprendizaje, que identifiquen sus potencialidades, y además que desarrollen y busquen soluciones para compensar sus limitaciones, sea de forma individual o compartiendo sus frustraciones, pero también sus triunfos en colaboración con otros. Si les damos las herramientas necesarias, o mejor si les abrimos el camino a una aplicación más provechosa de las herramientas que ya les son familiares, su

utilización resultará mucho más impactante en el perfeccionamiento de un pensamiento más autónomo y creativo, en la adquisición y despliegue de competencias cognitivas y socioafectivas que garanticen su éxito social y profesional futuro, entre otras cosas.

Resulta evidente que en cualquier entorno virtual o digital se pueda adquirir información, pero lo ideal es que de ella resulten aprendizajes que permitan reflexionar para intervenir y transformar la realidad, una nueva manera de ser y pensar el mundo. Dentro del ámbito educativo en general, y de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, son varias las ventajas, como se ha podido constatar, que se desglosan de los usos de Internet y sus recursos dentro y fuera del aula. Cuestiones como la globalización de la información, el desarrollo del aprendizaje mediante la interacción comunicativa, la interdisciplinariedad y la creciente interculturalidad que la web nos ofrece día a día, no pueden ser ignoradas. El *wiki*, por su propia filosofía de funcionamiento, ofrece muchas posibilidades en su aplicación a las clases de ELE, sobre todo por su vertiente comunicativa, que constituye un factor clave en el aprendizaje de lenguas. Es evidente que no se pueden ignorar algunos aspectos más problemáticos asociados a la utilización de cualquier tipo de tecnología en la clase y de la utilización de *wikis* en particular, como subrayadas anteriormente, no obstante cabe al docente la responsabilidad de convertir lo que podría ser sinónimo de desánimo en motor de aprendizaje y mejora para la persecución de estrategias exitosas y potenciadoras de verdaderos aprendizajes para sus alumnos.

En definitiva, las rutas que se han ido abriendo en los últimos años en la enseñanza de las lenguas con el advenimiento de nuevos métodos, el interés renovado de instituciones fuera del ámbito educativo en materias de enseñanza de lenguas a través de la publicación de documentos orientativos y el reconocimiento de teorías vanguardistas en la forma como nuestros alumnos aprenden, han dejado trazados los retos del docente del nuevo milenio. ¿Estará este docente preparado para superar este desafío?

Aunque podamos aprovechar las contribuciones de las distintas teorías que concurren en la enseñanza de lenguas para fundamentar nuestras propias hipótesis, deberemos en todo caso contrastar cualquier propuesta con la experiencia del día a día. En este trabajo he intentado encontrar un abanico de razones para justificar la utilización de una herramienta digital en concreto como el *wiki* en la clase de ELE. He basado mis justificaciones no sólo en una bibliografía suficientemente extensa sobre el asunto, como me he apoyado en resultados observados durante la implementación práctica en el aula con alumnos reales para comprobar la teoría, teniendo en cuenta que las situaciones de enseñanza responden a

características que no pueden generalizarse. A continuación se resumen en forma de epílogo las conclusiones de este estudio:

1. Las nuevas tecnologías forman parte de la vida real de nuestros alumnos y por consecuencia deben formar parte de su proceso de aprendizaje.
2. Los alumnos se sienten más motivados trabajando y aprendiendo a través de un recurso que les es familiar.
3. El conocimiento construido socialmente y en red significa aprendizaje real.
4. El aprendizaje es significativo porque real y asociado a la busca del conocimiento como forma de enriquecimiento personal.
5. El *wiki* como instrumento facilitador de los intercambios promueve el aprendizaje colectivo auténtico.
6. La persecución de un objetivo común anima a la colaboración en red.
7. Es más fácil comunicar en red porque la responsabilidad es compartida.
8. El *wiki* ofrece muchas posibilidades de diseño de verdaderas tareas comunicativas.
9. El *wiki* permite la creación de un verdadero espacio de escritura en ELE.
10. La retroalimentación es fuente de motivación para seguir escribiendo.
11. Los alumnos conectados se sienten parte de una red global de usuarios/autores.
12. En la red global los alumnos pasan de consumidores a verdaderos productores y agentes de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Adell Segura, J. (2007). Wikis en educación. In J. Cabero Almenara y J.L. Barroso (coord.). *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de Internet*. Disponible en: http://www.elbonia.cent.uji.es/Jordi/wpcontent/uploads/docs/Adell_Wikis_MEC.pdf (Consultado el 20/07/2013).

Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Versión electrónica disponible en: http://manarea.webs.ull.es/?page_id=108 (Consultado el 22/11/2013).

Artuñedo Guillén, B., González Sainz, T. (2009). Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera* (num.9). Madrid: Expolingua 1999. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1999.artunedo_gonzalez.pdf (Consultado el 08/01/2014).

Augar, N., Raitman, R. y Zhou, W. (2004). Teaching and Learning online with wikis. In *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth: ASCILITE. Disponible en: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/augar.html>. (Consultado en: 12/01/2014).

Ausubel. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Disponible en: <http://pt.scribd.com/doc/104319167/Teoria-del-Aprendizaje-Significativo-de-David-Ausubel> (Consultado en: 28/11/2013).

Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas VI. Congreso Internacional de ASELE*, León, 5-7 de octubre de 1995. Pp.63-68. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf (Consultado en: 12/11/2013).

Bolívar. J.M. *Óptima Infinito/ Innovación en Productividad y Metodología GTD*. Blog Internet. 2011 mar. Disponible en: <http://www.optimainfinito.com/2011/03/10-rasgos-del-aprendizaje-20.html> (Consultado en: 23/11/2013).

Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23 (3). pp. 4-12. Disponible en: <http://www.wou.edu/~jherold08/ED611/brown%20advancement%20of%20learning.pdf> (Consultado en: 15/11/2013).

Brown, J. (2000). Growing Up Digital. How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. *USDLA Journal*, Vol. 16, No. 2. Disponible en: http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html (Consultado en: 18/11/2013).

Cassany, D. (2002). La alfabetización digital. In *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina*. San José, Universidad de Costa Rica: ALFAL. Disponible en:

http://www.juan23.edu.ar/institucional/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/LA_ALFABETIZACION_DIGITAL_Cassany.pdf (Consultado en: 10/11/2013).

Cassany i Comas, Daniel (2008). La expresión escrita. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 917-941.

Chomsky, N. (1983). A propósito das estruturas cognitivas e do seu desenvolvimento: Uma resposta a Piaget. En M. Piattelli-Palmarini (Org), *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores* (pp. 63-84). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1978). Disponible en: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/chomsky-para-piaget/> (Consultado en: 18/11/2013).

Cobo, C. y Kuklinski, P. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona/México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digital. Disponible en: <http://www.planetaweb2.net/> (Consultado en: 06/12/2013).

Cobo, C, y Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible*. Disponible en: <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/> (Consultado el 05/08/2013).

Coll, C., Rodríguez Illera, J.L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el curriculum escolar. In C. Coll, C. Monereo. *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 325-347). Madrid: Morata. Disponible en: <http://books.google.pt/books> (Consultado en: 20/11/2013).

Consejo de Europa (2000). *Educación y Formación 2010*. Diario Oficial C142 de 14.06.2002. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_es.htm (Consultado en: 20/02/2014).

Consejo de Europa (2009). *Educación y Formación 2020*. Diario Oficial C119 de 28.05.2009. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm (Consultado en: 20/02/2014).

Del Moral, M.E., Cernea, D. A. y Villalustre, L. (2010). Objetos de aprendizaje 2.0. Una nueva generación de contenidos en contextos conectivistas. *Red Revista de Educación a Distancia*. Murcia, Año X. Número 25. 15 de diciembre de 2010. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/25/> (Consultado en: 12/12/2013).

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. Disponible en: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (Consultado en: 20/11/2014).

Duffy, P. and Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. In *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006* (pp.31-38). Brisbane. Disponible en: <http://eprints.qut.edu.au> (Consultado en: 17/01/2014).

Engstrom, M. E., & Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 49(6), 12-16. Disponible en: <http://www.aect.org/Intranet/Publications/techtrends/4906.asp> (Consultado en: 11/01/2014).

Franco González, V. (2012). Trabajamos juntos: un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante. *Redele: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, número 24. Disponible en: http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?IdTeoria=959 (Consultado el 07/08/2013).

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

Gallardo Ballester, J. (2011). *Uso de Wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares*. Tesis de Máster Oficial en Enseñanza de español como lengua extranjera no publicada, Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=115&Itemid=15 (Consultado en: 27/07/2013).

Gimeno, A. y García, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *Red U- Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con *Revista de Educación a Distancia (RED)*, pp.12-21. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m5/ (Consultado en: 11/01/2014).

Gilster, P. (1997). A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster. *Integrating Technology into teaching*, 55, Nr.3, pp.6-11. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/nov97/vol55/num03/A-New-Digital-Literacy@-A-Conversation-with-Paul-Gilster.aspx> (Consultado en: 02/11/2013).

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., y Simón, T. (1996). *Profesor en Acción*, Madrid, Edelsa.

Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadana. *Revista Iberoamericana de Educación – Educación y ciudadanía*, 42. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a06.htm> (Consultado en: 17/11/2013).

Hall, E. (1970). A conversation with Jean Piaget and Bärbel Inhelder. *Psychology Today*. New York v.3, n.12, pp.25-32, 54-56, May 1970. Disponible en: <http://boletimef.org/biblioteca/2996/interview/A-conversation-with-Jean-Piaget-and-Barbel-Inhelder.pdf> (Consultado en: 13/11/2013).

Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (Consultado el 16/05/2013).

Instituto Cervantes, *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf (Consultado en 12/09/2013).

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires, Grupo Editorial Aique S.A. Disponible en: <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf> (Consultado en: 03/12/2013).

Lamb, B. (2004). Wideopen spaces: wikis, ready or not. *Educause Review*. Vol.39, nº5, sep.2004. p. 36. Disponible en: <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0452.asp?bhcp=1> (Consultado en: 11/01/2014).

Lund, A. (2008). Wikis: a collective approach to language production. *ReCALL* 20 (1), pp. 25-44. Disponible en: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=1584904&jid=REC&volumeId=20&issueId=01&aid=1584900> (Consultado en: 25/01/2014).

Martín Peris, E. (2009), *Modelos Pedagógicos y Praxis en el aula*. In Simposio 25 años de ELE. Madrid: Instituto Cervantes. 5 y 6 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.ernestomartin.com/wp-content/uploads/2008/12/ic25anoele.pdf> (Consultado el 08/07/2013).

Martínez-Carrillo, M.C. (2007). Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador. In *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionMartinezCarrillo.pdf> (Consultado en: 25/01/2014).

Martínez-Carrillo, M.C. y Pentikousis, K. (2008). An application of wikis for mediated collaborative learning to Spanish language L2. In *Proc. International Conference on Internet and Multimedia Systems and Applications* (EuroIMSA). Innsbruck: 39-44. Disponible en: <http://ipv6.willab.fi/kostas/WikiSpanishL2-errata.pdf> (Consultado en: 02/02/2014).

Mathew, K., Felvegi, E., Callaway, R. (2009). Wikis as a Collaborative Learning tool in a Language Arts Methods Class. *Journal of Research on Technology in Education*. Volume 42, Nr.1, pp. 51-72. Disponible en: http://elbancoroto.weebly.com/uploads/3/2/4/5/3245015/wiki_in_langarts_methods_matthew_felvegi_callaway.pdf (Consultado en: 24/01/2014).

Meyer, M. (2010). The rise of the knowledge broker. *Science Communication*, Vol. 32, nº1, pp. 118-127. Disponible en: http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/49/37/94/PDF/Rise_of_Broker.pdf (Consultado en: 02/12/2013).

Moravec, J.W. (2008). *Knowmads in Society 3.0*. Disponible en: <http://www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30/> (Consultado en: 07/12/2013).

Parker, K. y Chao, J. (2007). Wiki as a Teaching Tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, Volume 3 pp. 58-72. Disponible en: <http://ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf> (Consultado en: 15/01/2014).

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Editorial Santillana. Disponible en: <http://pt.scribd.com/doc/34183276/PDF-Nativos> (Consultado en: 24/11/2013).

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. The Horizon, NCB University Press, Vol.9 No. 5. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Consultado en: 19/11/2013).

Rodríguez Febres, M. (2008). *Uso Didáctico de los Wikis: un estudio de su estado actual*. Trabajo de Investigación para el Programa de Doctorado Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://andromeda.unimet.edu.ve/anexos/libroe/texto/Wikis.pdf> (Consultado en: 12/10/2013).

Schaffert, S., Bischof, D., Buerger, T., Gruber, A., Hilzensauer, W. y Schaffert, S. (2006). Learning with semantic wikis. *Proceedings of the First Workshop on Semantic Wikis – From Wiki To Semantics (SemWiki2006)*. Budva, Montenegro: June 11-14, 109-123. Disponible en: http://www.schaffert.eu/wp-content/uploads/Schaffert06_SemWikiLearning.pdf (Consultado en: 12/11/2014).

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Learning Circuits. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (Consultado en: 08/10/2013).

Siemens, G. (2005). *Connectivism: Learning as network Creation*. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm> (Consultado en: 08/10/2013).

Siemens, G. (2008). *What is the unique idea in Connectivism?* Blog Internet. 2008, agosto 06. Disponible en: <http://www.connectivism.ca/?m=200808> Consultado en 12/11/2013

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts. *Conducta verbal*. México, Trillas, 1981. Disponible en: <http://pt.scribd.com/doc/7312997/Skinner-Conducta-Verbal> (Consultado en: 15/11/2013).

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts. Versión electrónica disponible en: http://www.conductitlan.net/b_f_skinner/b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf (Consultado en: 15/11/2013).

Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm.34, diciembre 2010. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/> (Consultado en: 11/01/2014).

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. Disponible en: http://www.ulfblanke.de/downloads/activity_theory/vygotsky1978.pdf (Consultado en: 12/12/2013).