

# DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2011

**Dossier nº 27**

**USO DE WIKIS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
COMO SEGUNDA LENGUA A INMIGRANTES EN  
CONTEXTOS ESCOLARES**

José Ignacio Gallardo Ballesteros

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández

© Margarita Gutiérrez González  
ISSN: 1988-9038

## DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2011, Nº 27



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

## **Memoria de Máster**

### **USO DE WIKIS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES**

José Ignacio Gallardo Ballester

Tutora: Prof. Dra. Olga Cruz Moya

Máster Oficial en Enseñanza de español como lengua extranjera  
Universidad Pablo de Olavide

Sevilla, septiembre de 2009

USO DE WIKIS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A INMIGRANTES  
EN CONTEXTOS ESCOLARES

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: WEB 2.0 Y APRENDIZAJE.....</b>	<b>9</b>
2.1. <i>Web 2.0</i> : definición y características .....	9
2.2. Nuevas teorías sobre el aprendizaje: necesidad de una alfabetización digital.....	12
2.3. Nuevos entornos de aprendizaje. Papel del profesor y papel del alumno. ....	17
2.4. Principales herramientas de la <i>Web 2.0</i> . Sus usos educativos.....	22
a. <i>Weblogs, blogs</i> o bitácoras. ....	24
b. Wikis.....	26
c. Marcadores sociales.....	26
d. Redes sociales.....	26
e. <i>Podcasts</i> . ....	27
f. Aplicaciones ofimáticas en línea. ....	28
g. Repositorios de recursos multimedia.....	29
h. Suscripción de contenidos: RSS, <i>Atom</i> y agregadores. ....	30
i. Otras herramientas colaborativas. ....	30
<b>3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2 EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE LA</b>	
<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA .....</b>	<b>32</b>
3.1. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística .....	32
3.2. Otras formas de atención al alumnado inmigrante .....	38
3.3. Comentarios a modo de conclusiones .....	39
<b>4. USO DE WIKIS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2 A</b>	
<b>INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES .....</b>	<b>42</b>
4.1. Wikis y educación.....	42
a. Wikis: características .....	42
b. Usos educativos de los wikis.....	44
c. Decálogo de buenas prácticas en el uso de wikis en educación .....	47
d. Ventajas y desventajas del uso educativo de wikis .....	49
4.2. Algunos wikis para la enseñanza de ELE.....	52
a. El proyecto <i>Wikim</i> .....	52
b. <i>Wikieleando</i> .....	54
c. Wikis para la enseñanza de ELE en la Universidad de Oulu (Finlandia) .....	56
d. <i>Wikiquest</i> sobre publicidad .....	57
e. Trabajo con wikis en la Universidad de Göttingen (Alemania).....	58

<b>4.3. Peculiaridades del uso de wikis en la enseñanza-aprendizaje del alumnado inmigrante</b> .....	<b>60</b>
a. Expandir el aula.....	60
b. “Hacer grupo”: agrupar distintos niveles .....	61
c. Atención a la L1.....	61
d. Las destrezas y el wiki.....	62
e. La corrección.....	62
f. Nativos digitales.....	63
g. E-portafolios.....	64
h. Currículum integrado .....	64
i. Introducción al lenguaje académico: presentación de escritos.....	66
j. Cultura española e interculturalidad.....	66
k. Agrupamientos.....	67
l. El problema del <i>input</i> comprensible.....	67
m. El <i>output</i> comprensible.....	68
n. Cortar y Pegar .....	69
<b>4.4. Propuesta de actividades</b> .....	<b>69</b>
a. Composición del grupo y objetivo principal.....	70
b. Metodología.....	70
c. Elección de la herramienta y creación del wiki .....	72
d. Diseño del wiki .....	73
e. Tarea .....	75
f. Actividades previas.....	75
1. Nos presentamos.....	75
2. Comentamos fotografías (vídeos, canciones) .....	76
3. Fiestas populares .....	76
4. Elegimos los monumentos.....	77
5. Concertamos las citas.....	77
6. Seleccionamos medios de transporte urbano y leemos mapas .....	78
7. Dossier y Guía de la excursión .....	78
8. Establecer funciones y contenidos gramaticales de cada nivel.....	79
g. Actividad derivada.....	79
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	<b>81</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>83</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Soy consciente de que el motivo de esta investigación, que a primera vista puede parecer actual y adecuada a los tiempos, corre el peligro de quedar trasnochado en unos pocos años. Da vértigo pensar la aceleración que están viviendo las nuevas tecnologías<sup>1</sup> y los dispositivos móviles, la velocidad con que las herramientas informáticas y de comunicación se reemplazan unas a otras, se superan o se transforman. Resulta difícil contemplar cómo completísimos estudios sobre nuevas tecnologías y educación o nuevas tecnologías y enseñanza de lenguas, escritos incluso en los primeros años de este siglo, han sido cruelmente maltratados por el tiempo.

Voy a hablar de wikis<sup>2</sup>, herramientas que, aunque tienen su origen en 1995, no es hasta 2001 cuando cobran protagonismo a raíz del nacimiento de *Wikipedia* o hasta 2003 cuando empiezan a considerarse sus usos educativos. Voy a hablar de *Web 2.0*, término acuñado en 2004 y que, en la actualidad, a las puertas de la *Web 3.0*, empieza a resultar cansado. Voy a hablar de conectivismo, paradigma educativo vislumbrado por primera vez por Siemens en 2004. Pero lo haré desde la conciencia de que lo que ahora está de actualidad ha acabado con la efímera vigencia de sus predecesores, y de que este proceso cada vez tarda menos tiempo en reproducirse.

Por eso, uno no puede evitar la sensación de que, al mismo tiempo que escribe sobre estos temas, en el mismo momento en que pulsa el botón “Guardar”, está hablando ya de cosas del pasado. Y, sin embargo, también siente que el trabajo no es en balde, que trata de la educación en general o la enseñanza de lenguas en particular y que los resultados de la investigación pueden perdurar por encima del huir irreparable del tiempo. Porque uno piensa, como Stewart Mader (2006c: 78), que “la tecnología ha cambiado dramáticamente cómo los estudiantes aprenden, los profesores enseñan, y cómo el conocimiento se construye, se utiliza y se revisa”, y que este proceso no tiene vuelta atrás, independientemente de cuál sea la herramienta utilizada para la enseñanza y el aprendizaje.

La enseñanza de lenguas (desde la adopción del enfoque comunicativo) y las nuevas tecnologías (desde el desarrollo de la *Web 2.0*) no han podido sino aliarse, en vista de que

---

<sup>1</sup> En este trabajo utilizaré indistintamente los términos “nuevas tecnologías” o “TIC” en el mismo sentido que lo hace Trenchs Parera (2001b: 22): “Con el término «nuevas tecnologías» nos referimos a las tecnologías «digitales», también llamadas con más exactitud «tecnologías de la información y la comunicación» porque facilitan el fluido de la información y la comunicación entre personas”.

<sup>2</sup> En todo este trabajo, seguimos las recomendaciones de la Fundeu para escribir “wiki” con letra redonda y género masculino [<http://www.fundeu.es/Consultas.aspx?frmOpcion=CONSULTA&frmFontSize=2&frmIdConsulta=1101>; <http://www.fundeu.es/Recomendaciones.aspx?frmOpcion=RECOMENDACION&frmFontSize=2&frmIdRecomendacion=299>].

comparten una premisa no cuestionable e imprescindible: la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La convergencia de ambas puede ser, por fin, duradera, pues “parece ser que el fracaso relativo de otras tecnologías anteriores dentro del aula de idiomas no se repetirá con las tecnologías digitales” (Trenchs Parera 2001b: 23).

En esta misma confianza, que comparto, es en la que se basa este trabajo, originado en el cuestionamiento importante de la labor educativa que ha supuesto, por un lado, comenzar con la enseñanza del español como lengua de comunicación e instrucción al alumnado inmigrante del instituto donde trabajo, y por otro, experimentar los primeros escauceos en el uso educativo de las herramientas de la *Web 2.0*.

El punto de partida es la composición heterogénea del grupo de inmigrantes en el instituto (distinta L1 o edad, diferentes niveles de competencia de español y de cada una de las materias del currículo de la enseñanza reglada). Esto obligaba a que en una clase de español se pudiesen estar realizando fácilmente tres o cuatro actividades distintas, adaptadas a cada nivel, lo que provocaba un trabajo solitario que infrutilizaba las posibilidades interactivas y colaborativas del grupo. La pregunta que surgió era si existiría alguna herramienta informática capaz de generar aprendizaje colaborativo significativo a partir de esta diversidad, que consiguiese poner a trabajar a todos los alumnos en la elaboración de una sola tarea. El wiki, por sus características propias, apareció entonces como una posible solución. La cuestión era, entonces, comprobar si verdaderamente son los wikis herramientas capaces de producir dicho aprendizaje y en qué medida trascienden las diferencias mencionadas para formar una auténtica comunidad de aprendizaje, un grupo que se beneficie de la diversidad.

Por tanto, para una investigación que consiste en analizar las ventajas del uso de wikis en la enseñanza de español como L2 a inmigrantes en contextos escolares, se pretenden los siguientes objetivos:

1.- Analizar las posibilidades educativas de la llamada *Web 2.0* y los cambios que ha supuesto la utilización de este entorno para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.- Identificar las características de los wikis que los convierten en herramientas muy adecuadas para la educación y, en especial, para la enseñanza de lenguas.

3.- Esbozar las peculiaridades de la atención educativa al alumnado inmigrante en cuanto a la enseñanza de español como L2 en contextos escolares dentro de los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

4.- Diseñar y proponer una tarea adecuada para la utilización de un wiki en la enseñanza de español como L2 a inmigrantes adolescentes en el contexto escolar que supere la heterogeneidad del grupo típico y sea capaz de conseguir un aprendizaje colaborativo significativo.

La metodología ha consistido fundamentalmente en una revisión de la bibliografía existente en torno a la *Web 2.0*, en general, y en particular a los wikis y su aplicación a la

enseñanza de lenguas. Se trata, por tanto, de un trabajo eminentemente teórico. No obstante, se puso en funcionamiento un wiki en la clase de español como L2 y se trabajaron sobre él determinadas actividades durante un periodo de un mes, que terminó, como la propuesta que se presentará, con la visita real a los principales monumentos de la ciudad. La experiencia, sin llegar a estar bien diseñada previamente ni bien analizada con posterioridad, sí ha servido para adoptar muchas de las afirmaciones que se vierten en este trabajo y ser fuente de inspiración de algunas de las actividades que se proponen para su realización con alumnado inmigrante. También se han tenido en cuenta las experiencias con wikis para la enseñanza y aprendizaje de otro tipo de contenidos, así como el uso de otras herramientas y aplicaciones como los *blogs*, los agregadores de noticias, los marcadores sociales o las redes sociales. Por tanto, en cierto benévolo modo, podríamos decir que una parte del trabajo responde al método de investigación-acción.

La investigación también ha necesitado de la búsqueda constante en Internet de wikis empleados para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como de la lectura de múltiples entradas de *blogs* y wikis con noticias sobre los contenidos de este trabajo. En la medida de lo posible, he intentado centrar mi atención sólo en los más reputados autores y autoras de estos sitios, con excelencia contrastada por sus perfiles como enseñantes universitarios o por su predicamento en la Red.

Este trabajo está dividido en tres partes. La primera trata de la aparición de la *Web 2.0* y se exponen sus características principales, así como la transformación que ha supuesto para los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La segunda parte, muy breve, es una exposición necesaria de la normativa actual que organiza en Andalucía la atención al alumnado inmigrante en los centros escolares. La tercera y última parte se centra en los wikis; se explican sus características y sus usos educativos; se comentan varios wikis utilizados para la enseñanza de español como LE/L2; se exponen las peculiaridades del uso de wikis con inmigrantes en contextos escolares y se termina realizando la propuesta de una tarea para trabajar con wikis en ese campo.



## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: *WEB 2.0* Y APRENDIZAJE

### 2.1. *Web 2.0*: definición y características

El término *Web 2.0* es una de esas creaciones lingüísticas felices que, en determinados momentos de la historia, tienen una vigencia intensa pero breve. Desde su aparición de manos de Dale Dougherty y Tim O'Reilly en octubre de 2004 ha tenido una expansión vertiginosa: a 16 de julio de 2009, 495 millones de páginas encuentra el buscador Google donde aparece el término. Incluso ha dejado descendencia: sólo en el ámbito educativo tenemos “escuela 2.0”<sup>3</sup>, “profesor 2.0”<sup>4</sup>, “Universidad 2.0”<sup>5</sup>, “e-learning 2.0”<sup>6</sup>, “ELE 2.0”<sup>7</sup>, “Tareas 2.0”<sup>8</sup>. Hay también “amor 2.0”<sup>9</sup> lo mismo que “odio 2.0”<sup>10</sup>, “viajes 2.0”<sup>11</sup> dentro del “turismo 2.0”<sup>12</sup> y “cine o televisión 2.0”<sup>13</sup>, y se dice que el hombre es “animal 2.0 por naturaleza”<sup>14</sup>. Así que la expresión 2.0 se ha convertido en una suerte de adjetivación que parece significar “social” o “colaborativo”, “mediado por ordenador” o bien una fusión de ambos conceptos. Sin embargo, en estos cinco años ha quemado gran parte de su novedad como término (aunque no, como veremos más adelante, de su aceptación en la sociedad actual).

Una palabra tan fecunda goza también de múltiples intentos de definición. No es este el lugar de exponerlas todas, sino de subrayar aquello que creemos más importante. En primer lugar, que es un concepto que se construye como oposición a una anterior *Web 1.0* (Peña, Córcoles y Casado 2006: 2; Castaño *et al.* 2008: 15), caracterizada como una red de “solo lectura”, en la que unos pocos tenían el monopolio de la creación de contenidos para Internet, frente a la “lectura-escritura” que caracteriza a este nuevo entorno 2.0 (De la Torre Espejo 2006), donde los usuarios devienen receptores de información y creadores de nuevos contenidos (*prosumers* o *prosumidores*: productores y consumidores al mismo tiempo). Y esto es posible porque las herramientas propias de este nuevo entorno separan diseño y creación de contenidos, de manera que el usuario ya no tiene que ser un conocedor de los lenguajes de programación, sino un experto en el tema sobre el que escribe y que publica en la red, con un acabado visual muy conseguido y del que, sin embargo, no ha tenido que preocuparse.

---

<sup>3</sup>Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez 2008.

<sup>4</sup>Peña, Córcoles y Casado 2006.

<sup>5</sup><http://universidad20.wikispaces.com>.

<sup>6</sup>Downes 2005.

<sup>7</sup><http://lajanda.blogspot.com/>

<sup>8</sup>Herrera Jiménez y Conejo López-Lago 2009.

<sup>9</sup><http://blog.idg.es/pcworldpro/content/amor-20/>; <http://blogvecindad.com/amor-20-o-amor-blog/2007/03/10>.

<sup>10</sup><http://masciudadania.es/crsh/2009/06/23/odio-20/>;

[http://www.theinquirer.es/2008/05/21/odio\\_20\\_una\\_amenaza\\_creciente.html](http://www.theinquirer.es/2008/05/21/odio_20_una_amenaza_creciente.html).

<sup>11</sup><http://www.tuexperto.com/2007/04/15/agencia-de-viajes-20/>; <http://www.minube.com/>

<sup>12</sup>[www.turismo20.com/](http://www.turismo20.com/)

<sup>13</sup><http://www.listao.com.ar/2007/10/cine20.html>; <http://tv20.wordpress.com/>

<sup>14</sup><http://www.hablandodeti.com/blog/2009/07/el-hombre-animal-20-por-naturaleza/>

En segundo lugar, la *Web 2.0*, más que de una novedad tecnológica, se trataría de una actitud, de un cambio en la manera de relacionarse con la red de estos nuevos usuarios (Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez 2008: 15; Freire 2009: 2; Castaño y Palacio 2006: 15), de “una revolución que busca una arquitectura de la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos” (Castaño *et al.* 2008: 18).

En tercer lugar, y como evidente consecuencia de lo anterior, no se entiende *Web 2.0* sin colaboración (Herrera Jiménez 2007: 20). Si ya no hablamos de autores frente a lectores, tampoco hay posiciones dominantes ni superioridad jerárquica en la red, sino que se tiende a relacionarse en un plano de igualdad. Como dice Herrera Jiménez (2007: 19), “la *web 2.0* promueve una forma de conocimiento basado en la red, la horizontalidad y la retroalimentación”. Por eso mismo la expresión 2.0 puede ser sinónimo de colaborativo, cooperativo o social, porque el conocimiento se comparte y el usuario nunca está solo en la red, sino rodeado de su grupo, a quien arrastra (o no) a compartir nuevas experiencias.

Si queremos una definición de *Web 2.0* podemos hacer nuestra la de Ruiz Rey (2009: 1):

*Web 2.0* es una forma de entender Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático, promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose a estas no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar.

Para Cabero Almenara, Castaño Garrido y Romero Tena (2007: 23) las aplicaciones *Web 2.0* tienen que ser:

- Dinámicas, en actualización constante del contenido.
- Colaborativas, con múltiples fuentes y que permita la interacción.
- Simples e intuitivas en su manejo.

Siguiendo a Castaño *et al.* (2008:19-32; ver también Pardo Kuklinski 2007: 28-33), las características que presenta la *Web 2.0* son las siguientes:

- *La web se convierte en la plataforma sobre la que se trabaja.* Cualquier aplicación *Web 2.0* debe tener la misma funcionalidad que los programas instalados en nuestro ordenador. Sus características más destacables son la interactividad, el dinamismo, la colaboración y un manejo simple e intuitivo. El uso de la plataforma es cada vez más independiente del sistema operativo utilizado, lo que supone un cambio radical en el mercado del software (Peña, Córcoles y Casado 2006: 2).

- *En la Web 2.0 se ha aligerado la programación y la composición.* La *Web 2.0* consiste en una nueva forma de presentarnos tecnologías ya existentes. Las nuevas aplicaciones han conseguido separar la presentación de un documento, su diseño, de su estructura y contenido. Los usuarios pueden dedicarse ahora a lo que de verdad saben hacer: crear contenidos. A su vez,

las distintas aplicaciones construyen su software de manera que se pueden intercambiar datos entre sí. Esto nos permite, por ejemplo, encastrar vídeos o presentaciones en un *blog*, con lo que el conocimiento tiene la posibilidad de difundirse a una gran velocidad. Los dispositivos de acceso a Internet son también variados (PDA, teléfonos móviles, consolas de videojuegos, etc.).

- *El software como servicio*. La *Web 2.0* es la red de los servicios. Basta con un navegador para acceder a aplicaciones que antes debíamos adquirir e instalar en nuestro terminal. Ahora nos encontramos con aplicaciones *web* (*GoogleDocs*) junto a sitios de contenido creado por los usuarios: escritos (*blogs*), fotos (*Flickr*), vídeos (*YouTube*), etc. Estos servicios, basados en estándares, permiten la necesaria interoperabilidad entre sí. En todos los casos se trata de aplicaciones gratuitas y “tendrán una marcada orientación social, en la medida en que favorecerán la posibilidad de interactuar con otros usuarios en el mismo servicio” (Castaño *et al.* 2008: 23).

- *Aprovecha la inteligencia colectiva* (otros la llamarían “inteligencia conectiva”; Vidal Lorente 2008). Es la colectividad la que da y quita importancia a la información. *The wisdom of crowd* es “un sistema complejo formado por una multitud de agentes sencillos que muestra una inteligencia colectiva” (Peña, Córcoles y Casado 2006: 2). El buscador *Google* se basa en la premisa de que si una página ha sido citada numerosas veces, su contenido debe de ser valioso. La *Wikipedia* es el gran ejemplo de inteligencia colectiva.

- *El usuario es el protagonista*. Todos podemos publicar con unos conocimientos técnicos realmente mínimos. Esto ha permitido convertir la *web* en un sistema de lectura y escritura.

- *Es necesaria una eficaz gestión de los contenidos*. El aumento exponencial de la información en red necesita de herramientas que nos permitan gestionar esos contenidos y combinarlos con los de otros usuarios. “Es la cultura del remix, de remezclar los datos provenientes de diversas fuentes, de manera que el conocimiento siga generándose” (Castaño *et al.* 2008: 26). El conocimiento se construye por una triple interacción: persona-persona, persona-tecnología y tecnología-tecnología. Imprescindibles en la *Web 2.0* son la interconectividad y la interactividad. Los *blogs* y los wikis son grandes nodos de enlaces entre los datos de la red. Un segundo aspecto de la gestión de los contenidos es lo que se conoce como *folcsonomía*, la organización a través de etiquetas o *tags* que nos permite gestionar una cantidad ingente de recursos, ya sean de creación propia o elaborada por otros. Por último, el uso del RSS o del *Atom* para suscribirse a las noticias y etiquetas supone un vuelco en la manera tradicional de acceder a la información: “el receptor ya no va en busca de la información; es la información la que va en busca del receptor” (Serrano, Román y Cabero 2005: 86).

Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez (2008: 20) añaden algunas características más de la *Web 2.0*: el continuo desarrollo de las aplicaciones (lo que dichos autores denominan “el Beta permanente”), la preponderancia del software libre, la existencia de

nuevas formas de derechos distintas del *copyright* (como el *copyleft* o las variadas licencias *Creative Commons*, que permiten nuevas formas de usar y compartir los contenidos), la optimización del tiempo que supone el acceso a las aplicaciones a través de la red, la inmediata detección de carencias en las aplicaciones, la extensión de nuevas formas de usar las aplicaciones o el aprovechamiento del esfuerzo individual y colectivo en beneficio común.

Se habla ya de una emergente *Web 3.0* o “*web semántica*”, que, según Coll y Monereo (2008b: 42), vendría definida como

una visión de Internet en la que la información puede ser *comprensible* para -y no sólo localizable y accesible por- los ordenadores, y ello con la finalidad de que puedan realizar exactamente las mismas tareas que los humanos y no limitarse únicamente, como de hecho lo hacen ahora, a almacenar, buscar, encontrar, procesar, combinar y transferir información.

Las posibles utilidades pedagógicas de esta *Web 3.0* están aún por desplegarse.

## **2.2. Nuevas teorías sobre el aprendizaje: necesidad de una alfabetización digital**

Todas estas cualidades hacen de la *Web 2.0* una herramienta nacida para la enseñanza. Es verdad que siempre ha existido una corriente de aplicación de las tecnologías emergentes a la educación, que ha llevado a elaborar la falsa ecuación que relaciona, sin más, el uso de las nuevas tecnologías con la mejora del aprendizaje. Desde la clase política, sobre todo, se han confundido muchas veces los medios con los resultados. Recuerdo el caso siguiente: a principios de los años noventa, para animar al claustro de profesores del instituto donde trabajaba a llevar a cabo la anticipación del sistema educativo recogido en la LOGSE, el Inspector de Educación ofrecía la dotación al centro de un horno de cerámica (como si los jarrones fueran a hacerse solos, sin un cambio en la metodología docente). Anécdotas similares podrían hacerse con otros planes propuestos por la Administración educativa: TICs, Bilingüismo, Calidad (planes en los que, en su presentación a la comunidad educativa, se suele confundir el aspecto material con los meramente pedagógicos). Sin embargo, la emergencia de la *Web 2.0* sí puede relacionarse directamente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por un motivo fundamental: es una herramienta en perfecta sincronía con las corrientes psicológicas y pedagógicas más aceptadas en la actualidad.

Castaño *et al.* (2008: 49-50) explican la perspectiva de Vygotsky y su ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores (interacción e internalización) para aclarar cómo se entiende actualmente la construcción del conocimiento y resaltan que estos procesos no se dan por separado, y que se producen tanto en entornos presenciales como virtuales, entre iguales o no, “como sucede en los contactos que se establecen en el contexto de la *Web 2.0*”. Esta facilita de manera sencilla y con unos mínimos conocimientos técnicos la capacidad de

lectura y escritura en la red de los alumnos, o, lo que es más importante, la capacidad de crear contenidos y de compartirlos. Es evidente que los roles de profesores y alumnos en estos contextos deben ser diferentes que los tradicionales.

Hay tres conceptos clave en torno a la consideración actual del aprendizaje que me gustaría señalar. En primer lugar, la postura vygotskiana, y del constructivismo social, del aprendizaje como una actividad social. Esto dirigirá nuestra actividad docente a la creación de entornos colaborativos de aprendizaje, en los que la comunicación se potencia mediante la interacción entre iguales (García Manzano 2006). En segundo lugar, que el aprendizaje no ocurre solamente en el aula ni procede solamente de los libros, sino que se aprende de los demás, de la familia, de los medios de comunicación, de la sociedad en general (Santamaría González 2005: 2; Herrera Jiménez y Conejo López-Lago 2009: 19). Es lo que se ha venido en llamar “aprendizaje informal” o “educación expandida”<sup>15</sup>. En tercer lugar, el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” (LLL o *Life Long Learning*; Castaño y Palacio 2006), que nos impulsa a dotar a nuestros alumnos de las capacidades necesarias (competencias) para desarrollar este aprendizaje en sus vidas, y que nos responsabiliza también de la promoción de comportamientos éticos y solidarios en el uso de las redes de comunicación (De la Torre Espejo 2009: 12).

En definitiva, de esta nueva concepción del aprendizaje se desprende que es necesario trabajar en la extensión de la alfabetización digital (*digital literacy*)<sup>16</sup>, entendida como el desarrollo de habilidades y capacidades sobre el tratamiento de la información que se nos presenta en muy diferentes formatos mediados por ordenador, es decir, “la capacidad de comprender, producir y difundir documentos multimedia” (Coll y Rodríguez 2008: 344; Barroso Osuna y Romero Tena 2007). Engloba también la capacidad para manejar textos escritos y textos audiovisuales, el dominio de las tecnologías digitales y la alfabetización en el manejo de la información: buscarla, acceder a ella, manejarla y almacenarla, procesarla, evaluarla, generarla y comunicarla usando las TIC. Varis (citado por Castaño y Palacio 2006: 11; Coll y Rodríguez 2008: 335) establece que las siguientes capacidades deben incorporarse para alcanzar una efectiva alfabetización digital:

- Alfabetización tecnológica, o habilidad de utilizar tecnologías avanzadas para el acceso y comunicación de la información.
- Alfabetización en información, referida a la gestión de la información y la formación de criterios propios basados en ese proceso.

---

<sup>15</sup> “Educación expandida”, en <http://balzac.tv/>; “Educación expandida”, *Tesis*, Canal Sur TV, en - [http://www.youtube.com/watch?v=Ax5FQ-MRASA&eurl=http%3A%2F%2Fwww.zemos98.org%2Fsimposio%2Fspip.php%3Farticle129&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=Ax5FQ-MRASA&eurl=http%3A%2F%2Fwww.zemos98.org%2Fsimposio%2Fspip.php%3Farticle129&feature=player_embedded).

<sup>16</sup> Un estudio muy actual, en relación con la competencia comunicativa, es el de Lara 2009.

- Creatividad trabajando con los medios, o la capacidad de crear y distribuir contenidos para distintos públicos.

- Alfabetización global, capacidad de establecer relaciones colaborativas a través de las distintas culturas.

- Alfabetización responsable, atendiendo a la seguridad, privacidad, etc.

Entre las competencias básicas que deben alcanzar nuestros estudiantes para desenvolverse con éxito en la era de la información y la comunicación estarían, según Wagner (citado por De la Torre Espejo 2009: 8), las siguientes:

- Resolución de problemas y pensamiento crítico.
- Colaboración en redes y asunción de liderazgo en las mismas.
- Agilidad y adaptabilidad.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Dominio efectivo del lenguaje oral y escrito.
- Acceso a la información y análisis de la misma.
- Curiosidad e imaginación.

De acuerdo con el proyecto *DeSeCo (Definition and Selection of Competences)* de la OCDE (citado por Coll y Monereo 2008b: 37), las competencias básicas o competencias clave que deberán adquirir los ciudadanos pueden agruparse en tres categorías: ser capaz de actuar con autonomía (elaborar un proyecto vital, defender sus derechos, perseguir los intereses y necesidades, actuar teniendo en cuenta el contexto...); ser capaz de interactuar en grupos socialmente heterogéneos (cooperar, relacionarse con los demás, resolver conflictos...); y ser capaz de emplear recursos e instrumentos de modo interactivo (gestionar datos, lenguajes y, en especial, medios digitales).

Las herramientas de la *Web 2.0* contribuyen a esta alfabetización digital y posibilitan un tipo de aprendizaje (que se ha dado en llamar “Aprendizaje 2.0”, como no podía ser de otra forma) basado en el intercambio abierto. La necesidad de crear nuevos entornos de aprendizaje se encuentra ahora con una herramienta “orientada a la generación de experiencias de aprendizaje, a la reflexión y el análisis, así como a la cooperación entre estudiantes” (Argote Veá-Murguía 2008: 3). Dicho autor, siguiendo las propuestas de Johnson (1992) y Lundvall (2002), establece el modelo de Aprendizaje 2.0 en base a los criterios siguientes (Cobo Romani y Pardo Kuklinski 2007: 102-103; Herrera Jiménez y Conejo López-Lago 2009: 18):

- Aprender haciendo (*learning-by-doing*). Para este tipo de aprendizaje son válidas las aplicaciones que permiten la lectura-escritura en la red, como *blogs* o wikis, que permiten al alumno trabajar siguiendo el principio de “ensayo-error”.
- Aprender interactuando (*learning-by-interacting*), desde las distintas formas de interacción que permite la red: *chats*, foros, correo electrónico, hiperenlaces, comentarios, etc.

- Aprender buscando (*learning-by-searching*) . Estrategia previa a la escritura es la búsqueda de información, y para ello Internet se convierte en un espacio amplísimo donde bucear a su encuentro. Esta actividad comprende también la selección y el contraste de información, que crean una conciencia crítica en el usuario-alumno.
- Aprender compartiendo (*learning-by-sharing*). Este proceso es el que convierte al aprendizaje mediante el uso de herramientas de la *Web 2.0* en un aprendizaje claramente colaborativo, basado en el intercambio activo de información, conocimientos y experiencias.

Para Castaño *et al.* (2008: 33-34), la irrupción de la *Web 2.0* es también la de la democratización del acceso a la red, que se convierte en un espacio abierto a la publicación de todo tipo de contenidos por cualquier tipo de persona, y a las nuevas tecnologías, que por primera vez extiende su uso sin necesidad de una formación específica y, casi siempre, de forma gratuita. Esto tiene también su repercusión en el mundo de la educación, que puede aprovechar de la *Web 2.0* las siguientes aportaciones (ver también Cabero Almenara, Castaño Garrido y Romero Tena 2007: 20):

1. Producción individual de contenidos. Los contenidos pueden ser creados fácilmente por profesores y alumnos, de forma individual, que se convierten en creadores activos del conocimiento.
2. Aprovechamiento del poder de la comunidad. La sensación es de pertenecer a un grupo, una comunidad de aprendizaje porque se aprende de y con los otros. Las aplicaciones sociales de la red son las más extendidas.
3. Aprovechamiento de las estructuras de la participación de los servicios *Web 2.0*. Muchas de las aplicaciones de la red se completan con mecanismos de participación como chats, foros de discusión, posibilidad de dejar comentarios a los *posts*, etc.
4. Utilización de herramientas sencillas e intuitivas sin necesidad de conocimientos técnicos. Esta propiedad aparece en la mayoría de las aplicaciones más populares: *Blogger, YouTube, Flickr, Facebook*, etc.
5. Trabajo con estándares abiertos. El usuario tiene la posibilidad de modificar el código fuente de muchas de las aplicaciones, puede disponer de los contenidos de otros autores de forma más libre, se le permite la remezcla de datos y se estimula la innovación en el tratamiento de los contenidos.
6. Creación de comunidades de aprendizaje. Usuarios interesados por un mismo tema se ponen en contacto y se intercambian conocimientos y experiencias.
7. Efecto Red. El usuario es un punto en la Red, pero interconectado con otros usuarios ya no está solo, sino que coopera necesariamente en la construcción del conocimiento común.

Sin embargo, el uso de las nuevas tecnologías y de las herramientas de la *Web 2.0* no garantiza de ningún modo la renovación de las técnicas pedagógicas. El uso de las TIC no produce inmediatamente la reflexión sobre el papel de la información, la manera de transformarla y transmitirla. De hecho, se puede recurrir a las TIC tanto para apoyar métodos tradicionales como para iniciar una revolución pedagógica (Castaño y Palacio 2006: 12). Pero es evidente que estas aplicaciones que estamos comentando son propensas a cobijar nuevas estrategias metodológicas. De hecho, una de las tendencias que se impulsan con estas prácticas es la paulatina cesión de la gestión del aprendizaje en manos del alumno, quien, en aras de alcanzar las competencias que le posibiliten para un “aprendizaje durante toda la vida” (LLL), va desarrollando confianza en la gestión tanto del proceso de aprendizaje como del contenido y las tareas, ya que “el aprendizaje continuo sólo es generado de manera eficaz cuando se practica el hábito de la exploración y generación de contenidos significativos con las herramientas apropiadas” (Castaño y Palacio 2006: 20).

En los últimos años, y de forma indiscutiblemente relacionada con la aparición de las nuevas tecnologías, se ha propuesto el Conectivismo como un nuevo paradigma del aprendizaje, capaz de superar las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, y de dar respuesta a las preguntas que surgen en relación al impacto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje (Siemens 2004).

Siemens observa los cambios que se están produciendo en los alumnos, como la multiplicidad de intereses, el aprendizaje informal, la valoración de la experiencia, los nuevos esquemas de pensamiento o la interrelación entre individuo y organización (Thüer 2009: 44-45). Esto le lleva a revisar los paradigmas de aprendizaje previos.

Partiendo de teorías anteriores (caos, redes, complejidad y auto-organización), el Conectivismo establece que “el aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado a conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (Siemens 2004). Los principios del Conectivismo que establece Siemens en su artículo son los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de una diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso para conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más importante que aquello que se sabe en un momento dado.
- El mantenimiento de las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es clave.



- El conocimiento preciso y actual es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje.

Dice Siemens que “el punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos”.

Los principales elementos que definen el proceso de aprendizaje del colectivismo son (Thüer 2009: 47-48):

- el caos de nuestro entorno.
- la continuidad del aprendizaje.
- la creación compartida del conocimiento.
- la complejidad de los procesos de aprendizaje.
- las conexiones especializadas.
- la suspensión de la certeza.

La aparición de esta teoría da un nuevo valor al uso de las aplicaciones de la *Web 2.0*. 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*, puntas de lanza de los nuevos usos de la Red, están en los orígenes del paso del constructivismo al conectivismo.

### **2.3. Nuevos entornos de aprendizaje. Papel del profesor y papel del alumno**

Trabajar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación supone cambios importantes en tres elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje: el entorno educativo, el papel del profesor y el papel del alumno.

Conceptos como la “educación expandida” o el aprendizaje a lo largo de la vida sirven para cuestionar la verdadera importancia de los entornos de educación formal o reglada en la actualidad. La tecnología pone a disposición del alumno las herramientas necesarias para que el aprendizaje se produzca también fuera de las aulas. Coll y Monereo (2008b: 43) explican que el aprendizaje se producirá en tres escenarios paralelos e interdependientes:

- Aulas y centros muy virtualizados.
- Extensión de las aulas y centros a otros espacios (bibliotecas, museos, etc.).
- Un escenario global y omnipresente en el que la ubicuidad de las tecnologías inalámbricas y las redes permitirán que el aprendizaje se produzca en cualquier lugar del mundo.

Esto hará que sean más importantes las características que debe tener un entorno educativo que el lugar físico que ocupen. Para Cabero Almenara, Castaño Garrido y Romero Tena (2007: 18-19), los nuevos entornos educativos tienen tendencia a ser:

- tecnológicos/mediáticos.
- amigables.
- flexibles.
- individualizados.
- colaborativos.
- activos.
- interactivos/dinámicos.
- deslocalizados espacialmente de la información.
- pluripersonales.
- pluridimensionales/multiétnicos.

Hay tres elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor, el alumno y el contenido, que se encuentran interconectados en la realización de una tarea conjunta que va a producir el aprendizaje. Generalmente, cada uno de ellos se sitúa en el vértice del llamado “triángulo interactivo”. Las TIC pueden mediar para que se produzcan los procesos psicológicos necesarios en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en especial facilitando que se produzcan las relaciones entre los elementos del triángulo. Las distintas posibilidades de mediación que contribuyen a formar el contexto de la actividad dan lugar a la siguiente tipología de usos de las TIC (Coll, Mauri y Onrubia 2008: 93-94):

1.- Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje.

2.- Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje.

3.- Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos.

4.- Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza-aprendizaje.

5.- Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

Serán los dos últimos tipos los que se constituyan cuando trabajamos con las herramientas de la *Web 2.0*, pues son capaces de configurar tanto entornos de aprendizaje individual en línea como entornos de trabajo colaborativo en línea, además de entornos de actividad paralelos a los que los usuarios pueden incorporarse o desvincularse según las necesidades del momento. A su vez, permiten por parte del profesor un seguimiento de los

avances y dificultades de los alumnos y a estos una reflexión sobre el proceso de aprendizaje; ambos se convierten en fuente de retroalimentación, solicitando u ofreciendo orientación y ayuda para el desarrollo de la actividad.

De todos modos, como señalan los autores, en la actualidad el uso que los alumnos y profesores hacen de las TIC es más bien restringido y, por otro lado, las TIC parecen tener aún una limitada capacidad de impulsar procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas. Cuando se utilizan, lo hacen más como tecnologías de la información que de la comunicación. El uso de las TIC que hacen los profesores es coherente con sus ideas sobre la enseñanza-aprendizaje, aunque, curiosamente, sí que valoran muy positivamente las TIC como herramientas colaboradoras en dicho proceso. Como ya hemos dicho antes, el solo uso de las TIC no provoca irremediabilmente procesos de innovación educativa; sin embargo,

las TIC, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados *contextos de uso*, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia (Coll, Mauri y Onrubia 2008: 84).

Especial interés tienen los entornos virtuales que promueven el aprendizaje colaborativo. Para Lipponen y Lallimo (citados por Onrubia, Colomina y Engel 2008: 239-240), los entornos creados para favorecer el aprendizaje colaborativo deben cumplir estas características: 1) su diseño debe estar fundado en una teoría del aprendizaje o modelo pedagógico; 2) su diseño debe ser el de un *groupware* (de *group* y *software*, programas que utilizan los ordenadores y las redes para apoyar el trabajo en grupo); 3) deben andamiar el discurso de los participantes; 4) deben ofrecer herramientas de construcción de comunidad.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje en que se apuesta por la innovación pedagógica se alteran los roles que tradicionalmente se han asignado a profesores y alumnos. Los nuevos entornos formativos sitúan al alumno en el centro del aprendizaje (esta característica está en consonancia, como veremos, con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas). El profesor construye esos entornos teniendo en cuenta las características de sus estudiantes: estilos de aprendizaje, interés, motivaciones y diversidad de inteligencias (Cabero Almenara, Castaño Garrido y Romero Tena 2007: 21).

Pierde así su papel tradicional de transmisor de conocimiento y ahora puede ser: consultor de información/facilitador de aprendizaje, diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, moderador y tutor virtual, evaluador continuo, orientador y evaluador y selector de tecnología (Barroso Osuna y Romero Tena 2007: 193). Se pide al profesor que tenga adquiridas una serie de competencias y capacidades, que pueden resumirse en estas (Mauri y Onrubia 2008: 135):

- Capacidad para valorar positivamente la introducción de las TIC en la enseñanza.

- Conocimiento para usar las herramientas tecnológicas.
- Conocimiento del currículum oculto de las TIC: su papel en la sociedad actual.
- Competencias relacionadas con la obtención de información usando las TIC.
- Competencias relacionadas con enseñar al alumno a informarse.

Cebrián entiende que el nuevo profesor debe estar formado en los siguientes contenidos (citado por Barroso Osuna y Romero Tena 2007: 192-193):

- Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de los contenidos que generan las distintas TIC.
- Conocimiento sobre las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías.
- Conocimientos sobre el uso de las TIC en la planificación del aula y del centro.
- Conocimientos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje con las TIC.
- Conocimiento de uso de estas tecnologías.
- Poseer criterios válidos para la selección de materiales.

Las distintas formas de organizarse la docencia mediante las TIC produce distintas figuras del profesor (Mauri y Onrubia 2008: 138-139). Así, el profesor asesor o consultor interviene poco en el proceso de desarrollo de la actividad; sin embargo, ha sido capaz de crear un contexto educativo favorable para el aprendizaje mediante la facilitación al alumno de los instrumentos de acceso al medio. El profesor tutor u orientador, en cambio, centra también en el alumno el protagonismo del aprendizaje, pero va acompañándolo durante el proceso con diferentes grados de implicación, en un continuo vaivén entre la cesión al alumno del control sobre su propio aprendizaje, cuando así lo estima conveniente, o la recuperación del papel de guía cuando lo considera necesario.

Especial interés tiene la figura del profesor en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL, *Computer Supported Collaborative Learning*), algunas de cuyas manifestaciones se llevan a cabo con herramientas de la *Web 2.0*. En primer lugar es conveniente distinguir entre “aprendizaje colaborativo” y “aprendizaje cooperativo” (Onrubia, Colomina y Engel 2008: 235). Este último consiste esencialmente en un proceso de división del trabajo, por medio del cual los participantes se ayudan unos a otros a conseguir las metas individuales de cada uno de ellos. “Aprendizaje colaborativo”, sin embargo, supone que cada miembro del grupo contribuye a la resolución conjunta del problema, por lo que estamos hablando de una meta común (por encima de las individuales) y, por tanto, se hace necesario establecer un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea.

El rol del profesor en estos entornos virtuales colaborativos participa de las siguientes facetas (Onrubia, Colomina y Engel 2008: 246, citando a Paulsen): a) rol organizativo (estructura del curso ); b) rol social (creación de un ambiente ideal de aprendizaje); c) rol intelectual (facilitar el aprendizaje mediante su conocimiento especializado); d) rol técnico

(conocimiento de las herramientas tecnológicas); e) rol evaluador (valoración de los aprendizajes y del proceso educativo).

Ante el reto que supone la enseñanza formal con nuevas tecnologías a unos alumnos nativos digitales, la respuesta del profesorado muchas veces ha sido la de replegarse y dejar que sean otros los que asuman ese liderazgo. Monereo y Pozo (2008: 126-127) proponen las siguientes reflexiones sobre el papel del profesor:

- Se impone la necesidad de crear redes sociales, dentro y fuera del aula, que “sustenten, acompañen, protejan y orienten a los alumnos en la adecuada utilización de las TIC”. Para ello hacen falta profesionales que conozcan los recursos que ofrecen las TIC a la vez que lo que ocurre en situaciones presenciales educativas con uso de las TIC.

- Es importante la formación del alumno en competencias de alfabetización informacional, más que digital o tecnológica. Esto supone la promoción de la comunicación asíncrona (frente a la hegemonía de la sincronidad, propia de los nativos digitales).

- Para aprovechar las competencias del nativo digital puede ser conveniente ofrecer a los alumnos la posibilidad de gestionar de manera autónoma sus conocimientos, recursos, experiencias, creaciones, de manera que sean ellos quienes determinen la forma de trabajar la tarea y el acceso a ella que pueden tener el resto de usuarios.

También el papel del profesor cambia en el Conectivismo. En aras de la construcción compleja del conocimiento mediante las conexiones de todo tipo que el alumno establece, el papel del profesor “no reside tanto en construir con el alumno un conocimiento nuevo como en gestionar y facilitar las herramientas necesarias para que, en un contexto de aprendizaje amplio, puedan establecerse el máximo número de estas conexiones posibles” (Vidal Lorente 2008: 5).

En resumidas cuentas, las TIC necesitan de una formación docente más exigente, de unos profesores cada vez más preparados, tanto en sus áreas de dominio, como en su conocimiento de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones, como en la construcción de los entornos más favorables para que se produzca el aprendizaje que los nuevos ciudadanos digitales van a necesitar para el feliz desenvolvimiento de sus capacidades personales y profesionales.

¿Y qué se espera del alumno en estos entornos virtuales? También ha de poseer unas características concretas y deberá adquirir nuevos roles, en especial relacionados con su capacidad de aprender, de tomar decisiones y de ser protagonista de un aprendizaje autónomo (Barroso Osuna y Romero Tena 2007: 194). El alumno deja de ser un procesador pasivo de información para convertirse en un procesador activo de la información que encuentra o le es presentada. Sus habilidades serán las que determinen las posibilidades cognitivas del medio.

En entornos de trabajo colaborativo mediados por ordenador, el alumno debe presentar las siguientes características (Román Graván 2002: 126):

- Trabajar en equipo para conseguir un objetivo común.

- Fijar objetivos de grupo en distintos plazos, revisables.
- Interactuar tanto mediante sistemas de comunicación sincrónicos o asíncronos, así como de manera presencial.
- Hacer un uso apropiado de las destrezas colaborativas: responsabilidades, toma de decisiones, etc.

Monereo y Pozo (2008: 121) llaman la atención sobre el peligro que conllevan para el alumno las nuevas tecnologías, pues pueden hacerle confiar en que toda la información que se encuentra en la red es válida y no necesita ser contrastada y confirmada. Eso nos llevaría a un aprendizaje más limitado aún que el tradicional, lo que se conoce como “realismo ingenuo” (“realismo representacional intuitivo que asume que la realidad es lo que nosotros percibimos y sentimos”, Monereo y Pozo: 120), y que la realidad virtual puede incluso confirmar (creando mundos virtuales igualmente ingenuos) pero también ayudar en la construcción de nuevas visiones del mundo en que vivimos.

Para Simone (citada por Monereo y Pozo: 122), las TIC suponen, en muchos sentidos, una vuelta a la oralidad; su inmediatez, su secuencialidad, su sencillez, dificultan, pues, una utilización de las TIC para el aprendizaje en lugar de un uso eminentemente comunicativo. El usuario elabora su identidad en la red mediante determinadas herramientas (*blog, chat, foro*). La institución académica debería utilizar esta presencia de los nativos digitales en la red para liderar la alfabetización digital y no dejar que sean otros los que ejerzan ese liderazgo. Para Monereo y Pozo (2008: 125), el nuevo alumnado, a partir de las prácticas cotidianas con las TIC, va apropiándose de las herramientas y procedimientos que incorporan a la vez que va adquiriendo un modo de pensar y construyendo “una identidad virtual, más próxima a su identidad presencial, que le permite posicionarse de una determinada forma en situaciones de aprendizaje interactivas”.

Los distintos estudios que se han centrado en la interacción entre alumnos en entornos virtuales muestran que los resultados alcanzados son comparables con los alcanzados en las situaciones presenciales e, incluso, los superan en cuanto a la participación activa y la reflexión (Onrubia, Colomina y Engel 2008: 243). Una de los elementos que se convierten en importantes para que se produzca ese éxito parece ser la importancia de la interacción social y el sentimiento de pertenencia a un grupo. Sin embargo, para los autores, “la comunicación asincrónica basada en el texto [...] presenta un reto especial para que los estudiantes se impliquen realmente en un trabajo colaborativo”, pues desmotiva a los alumnos y dificulta que se produzca un diálogo abierto que genere un intercambio crítico de ideas.

#### **2.4. Principales herramientas de la Web 2.0. Sus usos educativos**

Son muchas las herramientas y aplicaciones de la *Web 2.0* que están teniendo una fructífera utilización en los ambientes educativos. De hecho, para Castaño y Palacio (2006: 13), “el desarrollo de Internet conocido como *Web 2.0* [...] está potenciando una nueva manera de interactuar en la Red: desarrollando nuevas herramientas de edición en Internet, impulsando la dimensión social de la Red; potenciando la arquitectura de participación; y orientada a la interacción y redes sociales”.

El *Centre for Learning & Performance Technologies*<sup>17</sup> publica una lista de las cien mejores herramientas para el aprendizaje (tanto formal como informal), realizada mediante el voto de profesionales de la enseñanza de todo el mundo. El resultado indica la consideración que, como herramientas para el aprendizaje, tienen las aplicaciones de la *Web 2.0*. La Figura 1 es una tabla en la que aparecen las veinte primeras clasificadas, así como su posición en años anteriores y sus características principales.

Puesto	2009	2008	2007	Herramienta	Votos
1		11	43=	Twitter ( <i>Microblogs</i> ) G R	89
2		1	2	Delicious (Marcadores sociales) G R	57.5
3		3	7=	Google Reader (Agregador de RSS) G R	46
4		5	6	Wordpress ( <i>Blogs</i> ) G R/D	37.5
5=		20	31=	Slideshare (Almacenamiento de presentaciones) G R	37
		7	14	Google Docs (Documentos en red) G R	37
7		18	22=	YouTube (Almacenamiento de vídeos) G R	36.5
8		4	3=	Skype (Mensajería instantánea/Voz) G D	34
9		3	3=	Google Search (Buscador) G R	31
10		12	11	Audacity (Grabador y editor de sonido) G D	29.5
11=		2	1	Firefox (Navegador) G D	28
		8	5	PowerPoint (Presentaciones) P D	28
13		16	31=	Ning (Red social) G R	27
14		10	9	Blogger ( <i>Blogs</i> ) G R	25
15		15	16	Flickr (Almacenamiento de fotos) G R	23
16		9	12=	Moodle (Plataforma de gestión de cursos) G D	21
17		25	22=	Articulate (Herramienta de e-learning)	20
18=		26=	50=	Camtasia Studio (Grabador y editor de vídeo) P D	18
		21	26=	Snagit (Capturador y editor de pantallas) P D	18
		23	101=	VoiceThread (Repositorio colaborativo imágenes) G R	18

FIGURA 1: Top20 de las herramientas para el aprendizaje 2009 (adaptado del *Centre for Learning & Performance Technologies*)<sup>18</sup>. CLAVE: G: Gratis; R: Ejecutable en Red; D: Descargable; P: De pago.

Es de destacar el rápido ascenso de *Twitter*, una herramienta de *microblogging* cuya principal cualidad es tener constantemente conectados a las comunidades de prácticas (“grupos

<sup>17</sup> <http://www.c4lpt.co.uk/>

<sup>18</sup> <http://www.c4lpt.co.uk/recommended/>

sociales virtuales que comparten un interés común y se constituyen con el fin de desarrollar un conocimiento especializado con aprendizajes basados sobre experiencias prácticas”, Cuerva 2007: 3). *Delicious* y *GoogleReader* se mantienen, dando muestras de la importancia que en esta *web* tienen la clasificación de la información y la suscripción a los contenidos. Crece mucho la importancia de *SlideShare*, un almacén de presentaciones que los usuarios etiquetan y comparten para que puedan ser aprovechadas por otros usuarios, que contrasta con el descenso de *PowerPoint*, el programa de Microsoft más utilizado para confeccionar dichas presentaciones. También avanza *YouTube*, el famoso repositorio de vídeos, y desciende *Moodle*, un sistema de gestión de cursos de software libre. De las veinte herramientas, solo tres son de pago y solo seis necesitan descargarse en nuestros terminales, lo que incide en la consideración de la *Web 2.0* como plataforma de trabajo en red.

Sin querer ser exhaustivo, ya que el empeño estaría más allá de los objetivos de esta investigación, debo referirme ahora a los principales tipos de herramientas características de esta segunda oleada de Internet. Castaño *et al.* (2008: 64-65) las agrupan en tres: a) herramientas de edición, que se utilizan para la publicación de contenidos en Internet utilizando diversos formatos; b) agregadores o lectores de *feed*, que permiten acceder a los contenidos que nos interesan sin necesidad de hacer búsquedas extensas en la red; y c) versiones *on line* de aplicaciones que antes debían ser instaladas en nuestro terminal, como procesadores de texto, editores de fotos o programas de montaje de vídeos.

Es necesario ahora realizar una breve descripción de las más importantes y de sus propiedades educativas (Santamaría González 2005; Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez 2008; Castaño *et al.* 2008; Argote Martín y Palomo López 2007; De la Torre Espejo 2006; Castaño y Palacio 2006).

#### **a. *Weblogs, blogs o bitácoras***

Posiblemente esta sea la herramienta más conocida de la *Web 2.0*, el “buque insignia” de las nuevas tecnologías. Puede definirse como una herramienta para la publicación de contenidos en Internet de manera cronológica inversa (aparece primero lo más nuevo y después lo más antiguo), que se caracteriza por la posibilidad de etiquetar cada uno de los textos, realizar comentarios a ellos y enlazar con otras bitácoras por medio de los *trackbacks* o enlaces inversos.

Los *blogs* han irrumpido con fuerza en la red y, en especial, en el periodismo y la educación. Los llamados *edublogs* (*Education Weblogs*) son los *blogs* que se utilizan para la enseñanza y aprendizaje, y los hay de muchos tipos: *blogs* de aula, *blog* de alumno, diarios de tutoría, *fotoblogs*, *videoblogs* (o *vblogs*), etc. Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez (2008: 29-31) señalan las siguientes propiedades educativas de los *blogs*:

- Se basan en la interactividad y la participación.



- El alumnado se convierte en el protagonista del aprendizaje.
- Son muy fáciles de manejar.
- Se accede a ellos desde cualquier ordenador conectado a la red.
- Publica de forma cronológica.
- Proporciona el apoyo de los medios audiovisuales a las clases.
- Categoriza los contenidos.
- Producen retroalimentación.
- La comunidad se expande por medio de enlaces a otros *blogs* (*blogroll*).
- Pueden moderarse los comentarios (o no).
- Fomentan la lectura y la escritura

Castaño y Palacio (2006: 24-27) distinguen, atendiendo a la generación del propio conocimiento significativo, estas posibilidades para la educación:

1.- La utilización del *blog* como herramienta de gestión del propio conocimiento: integrar la información en nuestro propio esquema de conocimiento, servir de herramienta de comunicación con los alumnos y convertirse en nodo de información en la Red.

2.- Uso del *blog* como espacio *web* puesto a disposición de los alumnos para reflexionar sobre su aprendizaje: prueba de ello es el lema de la red de *blogs* de la Universidad de Warwick: “Hazlo. Piénsalo. Llévalo a tu *blog*”.

3.- El *blog* como red de aprendizaje: crear comunidades de prácticas, redes sociales de aprendizaje, alrededor de la investigación, el intercambio y la creación en torno a un dominio de conocimiento. Este uso exige determinar el dominio, la comunidad y la práctica que se va a compartir.

Cuando es el profesor el que utiliza el *blog*, se consigue estimular a leer sobre los temas expuestos, a buscar información de manera autónoma, a desarrollar un espíritu crítico y reflexivo, a aumentar los niveles de conversación en el aula y la participación de todos los estudiantes. Cuando lo usa el alumno, se mejora la expresión escrita y se comparten ideas entre los estudiantes (Peña, Córcoles y Casado 2006: 4).

Generalmente los *blogs* se escriben y publican directamente en la red, sin necesidad de instalarse en el propio ordenador. Los sistemas de gestión de *blogs* más utilizados son *Wordpress* ([www.wordpress.com](http://www.wordpress.com)) y *Blogger* ([www.blogger.com](http://www.blogger.com)), pero hay muchos otros.

Existen también los llamados *microblogs*, de los que *Twitter* ([www.twitter.com](http://www.twitter.com)) es, posiblemente, el más conocido. Es una herramienta de textos breves (140 caracteres) que pueden ser leídos por un grupo de seguidores desde muy diferentes terminales: ordenador, teléfono móvil., etc. Los textos indican en todo momento la actividad que está desarrollando el usuario (generalmente, responden a la pregunta “¿Qué estás haciendo?”) y contribuyen a la cohesión del grupo, por lo que puede ser considerado también una suerte de red social.

## **b. Wikis**

Al tratarse de la herramienta sobre la que trata esta memoria, su definición y características se estudiarán en otro lugar (apartado 4).

## **c. Marcadores sociales**

La pestaña “Favoritos” de los navegadores se ha quedado pequeña para la cantidad de información que un usuario puede encontrar actualmente en la red. Un desarrollo propio de la *Web 2.0* es la clasificación colectiva de la información, lo que se conoce con el nombre de *folcsonomía*. Los servicios de marcadores sociales nos permiten compartir marcadores, pero también realizar comentarios, importar o exportar marcadores, añadir notas, enviar marcadores por correo, utilizar agregadores de contenido, etc. (Castaño *et al.*, 2008: 55).

Estas aplicaciones nos facilitan el acceso a las direcciones de nuestras páginas favoritas en cualquier momento y lugar, ordenadas y clasificadas en función de unas etiquetas que obedecen a nuestros propios criterios de clasificación, y compartirlas con otros usuarios. En educación posibilitan que cada miembro de la comunidad se beneficie del trabajo de clasificación realizado y haga su propia aportación a la construcción del conocimiento (Castaño y Palacio 2006: 30). Entre sus usos educativos están la investigación sobre un tema aprovechando la inteligencia colectiva de los usuarios que han almacenado y etiquetado los marcadores y la creación de una red de marcadores en el aula en torno a un tema preestablecido que permita realizar los trabajos de clase (Cuerva 2007: 12). El uso de marcadores sociales es un camino que lleva a la construcción de la red semántica.

La herramienta más conocida de este grupo es *Delicious* ([www.delicious.com](http://www.delicious.com)). Permite, por un lado, guardar nuestros propios enlaces, catalogarlos por medio de etiquetas y compartirlos con otros usuarios. También consigue que, dado el número de usuarios que han catalogado un sitio como útil, nos hagamos una idea de la relevancia del mismo.

## **d. Redes sociales**

“Cualquiera en la Tierra puede estar conectado a cualquier otra persona del planeta a través de una cadena de conocidos que no tiene más de cinco intermediarios (conectando a ambas personas con sólo seis enlaces)”<sup>19</sup>. Se enuncia así la teoría de los “seis grados de

---

<sup>19</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Seis\\_grados\\_de\\_separaci%C3%B3n](http://es.wikipedia.org/wiki/Seis_grados_de_separaci%C3%B3n)

separación” que está en la base de las redes sociales (Santamaría González 2005). No en vano, la *Web 2.0* recibe también el nombre de *web social*.

Las redes sociales surgen por la interacción social entre las personas en entornos virtuales. Estas redes no son organismos estáticos, sino que están en permanente construcción, y se forman en torno a intereses comunes de sus usuarios, que suelen organizarse de forma colaborativa.

Existen redes sociales que podríamos llamar generales y otras especializadas según distintos criterios: edad de los usuarios, contenidos, temas, profesiones, etc. Entre las generales destacan *Facebook* ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)), *Hi5* ([hi5.com](http://hi5.com)) o *Ning* ([www.ning.com](http://www.ning.com)), centrada en los perfiles profesionales del usuario. En España, entre la juventud, tiene una gran fuerza *Tuenti* ([www.tuenti.com](http://www.tuenti.com)).

El uso de redes sociales está necesariamente conectado a las necesidades comunicativas de los llamados “nativos digitales” (término acuñado por Mark Prensky (2001), junto al de “inmigrantes digitales”, que sirve “para distinguir las personas que se han incorporado tardíamente a las tecnologías digitales, migrando de las tecnologías basadas en los textos convencionales, de las que tienen esas mismas tecnologías como su entorno de desarrollo «natural»”; Monereo y Pozo 2008: 121). Un 33,7 por ciento de los españoles usuarios de Internet establecen comunicaciones con otros usuarios mediante las redes sociales<sup>20</sup>. El auge en la utilización de las nuevas tecnologías con fines eminentemente comunicativos (en especial, por los jóvenes, y circunscritos a los círculos más íntimos y cercanos), supone una ventaja para la educación, que debe utilizar esta preparación digital previa para ofrecer a los estudiantes los medios, procesos y entornos adecuados que trasciendan las habilidades comunicativas para alcanzar capacidades más amplias (De la Torre Espejo 2009: 9). El uso educativo de las redes sociales es, posiblemente, uno de los futuros del empleo de las TIC en educación (Piscitelli 2009).

#### **e. Podcasts**

Un *podcast* (su nombre viene de *public on demand* y *cast*) es un documento sonoro que está disponible en Internet para ser escuchado o descargado cuando uno quiera y que permite un servicio de suscripción que nos informa de las novedades (Herrera Jiménez 2007: 23). Se trata, pues, nuevamente de creación, publicación e intercambio de contenidos (como un *blog*, por

---

<sup>20</sup> Público, 25 de julio de 2009 (<http://www.publico.es/ciencias/240757/clasico/invicto>).

ejemplo), aunque en este caso la información se edita en un archivo de audio (mp3 o similar), lo que requiere de un tratamiento algo más complejo que en otras herramientas. Como en el caso de los *blogs*, permite comentarios, ya sea en formato de texto o de audio.

Entre las características aplicables al plano educativo (Castaño *et al.* 2008:132-134) están su versatilidad: se pueden escuchar en distintos lugares y tiempos. Sirven tanto de repaso de lo estudiado como de introducción a un tema nuevo. Tienen una especial relevancia para el alumnado con necesidades educativas especiales (ceguera y otros déficits visuales, por ejemplo), así como son de gran ayuda para los alumnos con un estilo de aprendizaje basado en el sonido (frente a los visuales y cinéticos) como para los que presentan problemas de atención o hiperactividad. La realización de un *podcast* por parte de los alumnos supone un ejercicio de reflexión, selección y valoración de la información recibida, así como necesita de la elaboración de un guión previo y pone en funcionamiento los múltiples recursos de la lengua oral.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, su importancia es evidente como fuente de *input* de calidad para nuestros alumnos. Además, permite a los alumnos seleccionar temas de su interés (lo que refuerza el aprendizaje significativo). Como producción de contenidos, puede proponerse a los alumnos la grabación de un programa como tarea final de la unidad (Herrera 2007: 24).

Entre las herramientas presentes en la red son interesantes el programa *Audacity* (grabador y editor de audio que necesita instalarse en el terminal), *Odeo* ([odeo.com](http://odeo.com)), que permite realizar grabaciones en la red que podemos encastrar en nuestros sitios (*blogs*, wikis, etc.) y *Evoca* ([www.evoca.com](http://www.evoca.com)), de prestaciones similares al anterior.

#### **f. Aplicaciones ofimáticas en línea**

Muchas aplicaciones permiten realizar en red las labores de ofimática que generalmente llevamos a cabo en programas instalados en el ordenador, por ejemplo, procesadores de textos y hojas de cálculo. La *Web 2.0* nos surte de herramientas gratuitas que, en líneas generales, sirven para las funciones más corrientes de este tipo de programas.

El grupo de aplicaciones más utilizado es, posiblemente, *GoogleDocs* ([docs.google.com](http://docs.google.com)), que incluye procesador de texto, hoja de cálculo y editor de presentaciones. La ventaja principal de este servicio es que los documentos se almacenan en la red y se puede acudir a ellos desde cualquier ordenador conectado a Internet. También permite la redacción colaborativa de textos y un menú “Revisiones”, que acerca su funcionamiento al de un wiki. Se pueden subir textos preescritos y admite los formatos más importantes. Aparte del almacenamiento en el espacio que ponen a nuestra disposición, se pueden también publicar los textos en Internet para que su acceso sea universal (así como alojarse en *blogs* y otras aplicaciones).

Entre las ventajas de esta suite ofimática (Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez 2008: 62) están su gratuidad y rapidez, el autoguardado de documentos (que protege de una desconexión), un corrector ortográfico, la posibilidad de revisar los documentos y compartirlos para realizar trabajos colaborativos y ser una herramienta limitada pero suficiente para un usuario medio. Entre los inconvenientes, el tamaño limitado de los documentos y algunas deficiencias del procesador de texto (no permite encabezados ni pies de página, macros ni hojas de estilo).

Una utilidad similar tienen las herramientas suministradas por *Zoho* ([www.zoho.com](http://www.zoho.com)).

#### **g. Repositorios de recursos multimedia**

En la actualidad no es necesario disponer de grandes unidades de almacenamiento de archivos, pues la mayoría de ellos puede encontrar su acomodo en la Red. Ya hemos visto que así ocurre con los archivos de texto y de audio. Veamos ahora qué sucede con los archivos multimedia.

Posiblemente uno de los casos de más éxito en la Red lo constituye *TouTube* ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)). Creado en 2005, es un sitio *web* que permite compartir vídeos digitales. Sus aplicaciones educativas se alternan entre ser fuente de recursos educativos de todo tipo a convertirse en el lugar donde subir y publicar las creaciones audiovisuales de nuestros alumnos.

Relacionadas con este sitio hay varias aplicaciones que permiten la edición de vídeos digitales *on line*. Una de ellas es *EyeSpot* ([eyespot.com](http://eyespot.com)).

También hay álbumes de fotos que nos permiten gestionar nuestras imágenes almacenadas en red, visibles desde cualquier terminal. *Flickr* ([www.flickr.com](http://www.flickr.com)) es uno de ellos. En este sitio podemos organizar nuestras fotografías mediante un sistema de álbumes, etiquetas y comentarios. *Flickr* es también una red social en torno a la fotografía, pues posibilita el intercambio de comentarios y experiencias. El usuario tiene la posibilidad de publicar sus fotos en Internet, organizarlas, compartirlas, hacer y recibir comentarios, crear una lista de fotografías favoritas, intercambiar fotos, hacer una presentación con las imágenes y hasta crear una página *web* con las imágenes propias (Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez 2008: 71-72).

El equivalente a *Flickr* en el entorno Google es *Picasa* ([picasa.google.com](http://picasa.google.com)). A diferencia del anterior, necesita ser instalado en el ordenador. Tiene la desventaja de la menor capacidad de almacenamiento.

Las mismas características de *YouTube*, pero respecto a canciones y archivos de audio, la tiene *GoEar* ([www.goear.com](http://www.goear.com)). El tamaño del archivo, sin embargo, está limitado. Elabora listas de reproducción (con un número limitado de canciones) y sus archivos pueden subirse a los *blogs* (Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez 2008: 76-77).

## **h. Suscripción de contenidos: RSS, Atom y agregadores**

RSS son las siglas de *Really Simple Syndication*, y hace referencia a “una tecnología que genera un archivo que contiene los titulares y un breve resumen de los artículos de un *blog* o las noticias de un periódico digital. Este archivo es un hilo o canal de noticias al que nos podemos suscribir con un agregador en Internet o con un programa que instalamos en nuestro propio ordenador” (Cuerva 2007: 10). La característica principal es que nos permite compartir información para usarla en otros sitios *web* o programas, en virtud de esa característica de la *Web 2.0* que nos permite intercambiar contenidos entre las distintas aplicaciones. Para Castaño y Palacio (2006: 33) se trataría de la herramienta más importante de la *Web 2.0* porque permite conectar entre sí al resto de aplicaciones. El formato *Atom* es un desarrollo posterior que pretendía solucionar algunas limitaciones del RSS.

Generalmente la suscripción de contenidos se lleva a cabo mediante los llamados agregadores. Un agregador no es otra cosa que una aplicación de la *Web 2.0* que nos permite tener acceso a los contenidos que nos interesan sin tener que estar constantemente visitando las páginas que los publican. Un ejemplo de agregador es *GoogleReader* ([www.google.es/reader/](http://www.google.es/reader/)), que nos permite suscribirnos a los contenidos de las páginas que nos interesan (*blogs*, noticias, wikis, etc.). De esta forma, no es el usuario quien tiene que buscar la información, sino la información la que acude al usuario, que se limita a suscribirse a los sitios que considera interesante y desea seguir.

Para los procesos de enseñanza y aprendizaje el RSS supone, entre otras, las siguientes utilidades (Cuerva 2007: 12):

- Para el profesor, estar constantemente vinculado a las novedades que se dan en los conocimientos de su área, en las propuestas metodológicas de otros compañeros, en los *blogs* y wikis de sus alumnos, etc.

- Para los alumnos, realizar un seguimiento de los *blogs* de los compañeros, crear un espacio de investigación colaborativo y ser conscientes de su actuación en un mundo globalizado.

## **i. Otras herramientas colaborativas**

*SlideShare* ([www.slideshare.com](http://www.slideshare.com)) es un servicio *web* que, a la manera de *YouTube*, *Flickr* o *GoEar*, permite compartir archivos, en este caso presentaciones de diapositivas. Es una herramienta de gran utilidad en el mundo académico, pues agiliza el intercambio del conocimiento entre investigadores. También acepta el etiquetado de las presentaciones, lo que permite buscar por temas de interés.

Entre los calendarios podemos citar *GoogleCalendar* ([www.google.com/calendar](http://www.google.com/calendar)). Con esta aplicación es posible tener varios calendarios a la vez: profesional, personal,... También de esta empresa es interesante *Google Notebook* ([www.google.com/notebook](http://www.google.com/notebook)), una agenda virtual que puede acompañarnos en la navegación por Internet para la toma de apuntes y notas.

Hay también herramientas que permiten realizar mapas conceptuales, como *CMapTools* (<http://cmap.ihmc.us>), que es necesario instalar en el ordenador, o *Gliffy* ([www.gliffy.com](http://www.gliffy.com)), que trabaja en línea y de forma colaborativa.

*Technorati* ([technorati.com](http://technorati.com)) es un buscador de *blogs*. Sobre un censo de bitácoras encuentra distintas entradas que hablen de lo que nos interesa (por medio de la lectura de etiquetas) o nos informa de qué *blogs* citan al nuestro (Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez 2008: 90).

*Scribd* ([www.scribd.com](http://www.scribd.com)) almacena documentos de texto que podemos subir en cualquier formato y permite la lectura universal en la Red. También puede generar un archivo *mp3* que lee el documento. Permite compartir documentos entre los miembros de una comunidad de prácticas y encastrarlos en un *blog*.

Por último, es preciso destacar aquí la importancia de los servicios de escritorio digital como *iGoogle* ([www.google.es](http://www.google.es)) o *Netvibes* ([www.netvibes.com](http://www.netvibes.com)), que permiten presentar en la página de inicio del navegador diversos agregadores de noticias, de *blogs*, de meteorología, calendarios, buscadores, etc., mediante una sencilla organización a gusto del usuario.

### 3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2 EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

#### 3.1. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

Antes de explicar qué son los wikis y cómo es el grupo al que se dirige esta intervención, creo conveniente hacer un breve repaso de la normativa relativa a la enseñanza de español como L2 a inmigrantes en los centros escolares de Andalucía.

Trujillo Sáez (2004) comenta las aportaciones fundamentales de la *Ley de la Solidaridad en la Educación*<sup>21</sup> y del *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante* de 2001, por lo que no nos detendremos en ello. A partir de aquí, las aportaciones normativas de la Comunidad en cuanto a la atención educativa del alumnado inmigrante son, fundamentalmente, el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)*, la *Orden de 15 de enero de 2007, que regula la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*<sup>22</sup> y la *Ley de Educación de Andalucía*<sup>23</sup>.

El *II Plan Integral para la Inmigración* establece los siguientes objetivos específicos de la actuación socioeducativa (Trujillo Sáez 2006):

1.1. Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.

1.2. Favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado.

1.3. Favorecer que los Centros Educativos elaboren proyectos de centro, que contemplen la perspectiva intercultural, que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

1.4. Potenciar programas de apoyo al aprendizaje de la lengua española para el alumnado inmigrante.

1.5. Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado inmigrante.

1.6. Favorecer un clima social de convivencia y respeto, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa sino del propio entorno donde se desarrolle la actividad.

---

<sup>21</sup> Ley de la Comunidad Autónoma de Andalucía 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA núm. 140 de 2 de diciembre de 1999).

<sup>22</sup> BOJA núm. 33 de 14 de febrero de 2007.

<sup>23</sup> Ley de la Comunidad Autónoma de Andalucía 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA núm. 252 de 26 de diciembre de 2007.



1.7. Aportar al alumnado inmigrante de lengua no española una enseñanza que facilite su integración y que prevea el estudio de la lengua española y la promoción de la enseñanza de la lengua materna.

1.8. Promover el acceso y la continuidad de la población adulta inmigrante en los diversos niveles de la educación permanente.

1.9. Establecer estrategias de intervención para la incorporación de nuevas líneas de trabajo en la educación permanente relacionada con la población inmigrante.

En nuestro estudio interesa especialmente el objetivo 1.4, que es el que se refiere al aprendizaje de español. Cada uno de los objetivos viene acompañado de una serie de medidas que pretenden contribuir a su consecución. En este caso, las medidas propuestas son:

1.4.1. Implantación progresiva de *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante.

1.4.2. Participación de entidades sin fines lucrativos en actividades de apoyo y aprendizaje de la lengua de acogida desarrolladas en los centros educativos con personal debidamente cualificado.

1.4.3. Potenciación de plataformas de intercambio de experiencias en relación con ATAL.

Es decir, la responsabilidad de la enseñanza del español como lengua vehicular en la escuela (además de a la participación desinteresada de ONGs) se concede a las ATAL, que venían funcionando desde 2003, y que, en todo caso, se trata de una intervención de urgencia para los estadios iniciales de la incorporación del alumno inmigrante al sistema educativo (inclinada más hacia un uso socio-afectivo de la lengua) pero que no resuelve la integración curricular del estudiante (necesitado de un conocimiento de la lengua de la escuela). Es conveniente, por tanto, que desmenuemos la Orden de 15 de enero de 2007 para conocer exactamente las características de estas Aulas.

Como se indicó anteriormente, la Orden regula “las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística”. La Orden establece que todos los centros escolares que reciban alumnado inmigrante deben desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan “su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo” (art. 2.1). Esto se concreta en tres medidas fundamentales que deben formar parte del Proyecto de Centro: el proceso de acogida, la enseñanza de español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado (art. 2.2). Es interesante resaltar cómo todos los profesores del centro son responsables de estas medidas, que deben tener su reflejo en las programaciones de las distintas materias (art. 3.3). La apuesta por una escuela inclusiva se advierte en la prohibición de realizar agrupamientos estables en virtud del desconocimiento de la lengua (art. 2.7).

La enseñanza de español debe estar planificada en todos los centros donde se escolarice a alumnado inmigrante (art. 4.1). Para esta enseñanza, la Orden establece las siguientes posibilidades: las ATAL, el recurso a las actividades extraescolares (ya comentaré el Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico), el uso de las TIC u otros mecanismos que se articulen (art. 4.2).

Pasa ahora la Orden a centrarse en las ATAL, que define así: “Las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* son programas de enseñanza y aprendizaje de español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente” (art. 5.1). Conviene señalar la importancia del adjetivo “temporales”, que indica la limitada duración de esta medida para los estudiantes, así como la referencia al profesorado específico, que luego comentaré.

La intervención de los programas de ATAL debe realizarse en el aula ordinaria. Aunque en determinados momentos se permite la organización de grupos de apoyo fuera del aula (generalmente en los momentos iniciales), algunos estudios e investigaciones señalan cómo la intervención del profesor de apoyo dentro del aula beneficia tanto a los alumnos inmigrantes como al resto de compañeros (Morales Orozco 2006 y 207).

Se pretende desde la normativa que la intervención no dificulte la integración del alumnado en el grupo, y así se limita la salida del aula un máximo de 10 horas en Primaria y 15 en Secundaria (un máximo que, en la realidad suele quedar muy lejos, generalmente por falta de profesorado), teniendo especial cuidado de que estas horas no coincidan con materias que, por su menor exigencia lingüística, puede el alumno seguir adecuadamente (Educación Física, Música, Plástica, Tecnología).

La Consejería de Educación asignará por provincias al profesorado necesario y las Delegaciones Provinciales determinarán los centros susceptibles de intervención (generalmente, a petición de los directores, pero cumpliendo una serie de requisitos). Los centros que cuenten con ATAL deberán incluir en sus Proyectos de Centro el modelo de funcionamiento.

Como objetivos de las ATAL, la orden establece los siguientes (art. 6):

a) Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.

b) Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

Una de las críticas más frecuentes a este programa reside en su comportamiento como intervención de urgencia (queda así establecido en los objetivos citados) y en su desentendimiento del alumnado inmigrante una vez superados los grados iniciales de

aprendizaje de la lengua e integración en el grupo, (Trujillo Sáez 2005 y 2006; Ojeda Álvarez 2008a y b), cuando se necesita una media de cinco años para que un alumno de lengua materna distinta al español, en situación de inmersión lingüística en un centro escolar, adquiera la competencia lingüística académica suficiente para poder cursar con éxito unos estudios que necesitan del trabajo con un lenguaje descontextualizado y cognitivamente exigente (Ojeda Álvarez 2008b).

Para la formación de los grupos de alumnos se tienen en cuenta diferentes criterios: el curso en el que están matriculados (a partir de Segundo Ciclo de Primaria hasta el final de la E.S.O), el nivel de español<sup>24</sup>, etc. La jefatura de Estudios coordina todo lo relativo a estos grupos y la Dirección del centro será la encargada de contactar con las familias para informarles del programa. El grupo de alumnos no excederá de doce estudiantes. El tiempo de permanencia en las ATAL se limita a un curso escolar, aunque excepcionalmente se autorizan dos.

Son funciones del profesorado de ATAL las siguientes (art. 9):

a) Enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.

b) Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al Aula Temporal de Adaptación Lingüística motivadas por el desconocimiento del español como lengua vehicular.

c) Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.

d) Colaborar con las Jefaturas de Estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado.

e) Colaborar con el profesorado encargado de las tutorías en el mantenimiento de la comunicación con las familias del alumnado atendido en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística.

f) Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.

g) Elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado y a las necesidades de

---

<sup>24</sup> “El profesorado encargado de la tutoría, con asistencia de los profesionales de la orientación, deberá realizar una exploración inicial con el fin de conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado inmigrante matriculado en el Centro. Para ello, deberán tenerse en cuenta las equivalencias con los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (art. 7.2). Las dificultades para evaluar la competencia de acuerdo a los niveles del MCER, que son conocidas por todo el profesorado de ELE y, por tanto, de las ATAL, aumentan considerablemente cuando se encomiendan a un profesorado no especializado.

cada uno de los centros atendidos. Dicha programación deberá formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial de los centros.

h) Elaborar un Informe de cada uno de los alumnos y alumnas atendidos en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, así como cumplimentar una Carpeta de Seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al Programa y su evaluación.

i) Elaborar una Memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá el alumnado atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

Entre estas funciones se echa en falta la referencia a las materias del currículo distintas del español. No se articula la manera en que el profesorado de áreas no lingüísticas deba abordar la enseñanza de sus materias al alumnado inmigrante. Se propone, en cierto modo, un tiempo de espera durante el que el alumno alcance unos mínimos en cuanto a la competencia en la lengua vehicular y solucione a su vez las dificultades de aprendizaje detectadas. Pero lo cierto es que el alumno pasa la mayor parte del horario escolar en el aula ordinaria, y es allí donde debe producirse el aprendizaje, tanto de español como de los contenidos propios de la materia. Es costumbre habitual la petición de material de español (preferiblemente fichas de rellenar huecos) para que el alumno inmigrante “no se aburra” en las clases de las demás materias, eludiéndose así una más efectiva integración en las tareas de la clase y una pronta adquisición de los objetivos del área.

El profesorado de ATAL tiene la obligación de asistir a las reuniones de ciclo en Primaria, de tutorías en Secundaria y a las sesiones de evaluación. En cuanto a los documentos que debe elaborar se encuentran la Programación de Aula, individualizada para cada uno de los alumnos y alumnas, los Informes individualizados, con “los progresos del alumnado, orientaciones para las actividades a realizar en el aula ordinaria y posibles materiales didácticos para las mismas” (art. 12.2) y una Carpeta de Seguimiento Individual del alumno con los datos sobre asistencia y evaluación.

En la Disposición adicional segunda se establece el proceso de selección del profesorado de las ATAL, que se adaptará a la normativa de puestos específicos de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos. Por tanto, es competencia de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación la convocatoria de los concursos de méritos para la cobertura de los puestos vacantes.

¿Qué requisitos se solicitan a los aspirantes a profesor de estas Aulas? Al ser las Delegaciones Provinciales las que convocan los concursos de méritos para la cobertura de las vacantes en puestos específicos, se da el caso de que los requisitos pueden variar de unas provincias a otras. También se dan diferencias si el puesto se ofrece para el cuerpo de maestros o para el de profesores de enseñanza secundaria. Para darnos cuenta de estas características, lo más adecuado es recurrir a alguna de las últimas convocatorias para profesorado de las ATAL.

La Resolución de 25 de mayo de 2009 de la Delegación Provincial de Educación de Almería convoca concurso de méritos para cubrir plazas de profesorado ATAL tanto del cuerpo de maestros como del de profesores de enseñanza secundaria. Para los maestros, los requisitos son ser funcionario de carrera o interino, expresar un compromiso de disponibilidad para el desplazamiento geográfico y presentar un proyecto de actuación (de un máximo de 10 páginas) en las ATAL, que recoja el marco normativo, una serie de orientaciones al centro para el desarrollo de medidas sobre el acceso, la permanencia y la promoción del alumnado que asista a las Aulas, una programación de la enseñanza de español como lengua vehicular, la inclusión de este proyecto en los planes y proyectos del centro y una bibliografía. Se insiste en cada uno de los aspectos de este proyecto de actuación en mantener una perspectiva inclusiva de la educación.

La Resolución de 13 de mayo de 2009 de la Delegación Provincial de Córdoba incluye también a los funcionarios en prácticas y, entre los requisitos, añade la experiencia acreditada con alumnado inmigrante preferentemente para la enseñanza del lenguaje y la formación relacionada con Interculturalidad y Atención a la diversidad. La Resolución de 6 de abril de 2009 de la Delegación Provincial de Sevilla, que oferta, entre otras, plazas para la atención al alumnado chino, lleva un apartado con las funciones (retocadas de la Orden de 15 de enero de 2007) e introduce una entrevista personal con una Comisión Técnica. Lo más interesante es que limita la oferta al profesorado de las especialidades de Audición y Lenguaje, Idiomas extranjeros y Pedagogía Terapéutica.

El baremo del concurso de méritos suele ser común a todas las convocatorias. Se puntúa la experiencia docente con un máximo de 10 puntos (da igual que se trate de funcionarios de carrera o de funcionarios interinos), la experiencia en puesto de trabajo igual con 14 puntos, las actividades de formación (asistencia a cursos o impartición de los mismos) con 2,5 puntos y otras titulaciones (licenciaturas, Ciclo Superior de la Escuela Oficial de Idiomas, Grado Superior de Enseñanzas de Régimen Especial, diplomaturas, Primer ciclo Universitario o título de Doctor) con tres puntos como máximo.

La citada resolución almeriense convoca también plazas para profesorado de enseñanza secundaria de las especialidades de griego, latín, lengua castellana y literatura, francés, inglés, psicología-pedagogía y cultura clásica. Además de los mencionados para los maestros, incluye el requisito de la disponibilidad desde el día 1 de septiembre para coordinación y actividades de formación relacionadas con el puesto.

Expongo esta serie de datos para dejar constancia de que la preparación específica en enseñanza de español como L2/LE no cuenta, o cuenta muy poco, a la hora de aspirar a una vacante en las ATAL. De hecho, según el baremo, un Máster Oficial en Español como Lengua Extranjera no puede ser valorado en Otras titulaciones (pues no aparece la titulación de Máster entre las baremadas) y sólo alcanzaría un máximo de 2,5 puntos en el apartado de actividades de

formación. Los criterios de antigüedad en el cuerpo (con nueve años se consigue la puntuación máxima) y experiencia en puestos similares (dificilmente conseguible sin la anterior) son los que obtienen mayor puntuación.

### **3.2. Otras formas de atención al alumnado inmigrante**

Además de las ATAL, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha otros planes, programas y convocatorias de subvenciones que tienen como objetivo la atención educativa del alumnado inmigrante. Entre ellos podemos encontrar los siguientes:

1.- Programa de *Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico*. Dirigido al alumnado inmigrante, son clases de dos o cuatro horas semanales para el aprendizaje de español y el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo. Está impartido por profesorado voluntario del centro o por monitores externos. La Delegación Provincial, al igual que ocurre con las ATAL, es quien determina qué centros van a llevar adelante este programa.

2.- *Aula Virtual de Español (AVE)*. Se trata de un curso en línea de español, elaborado por el Instituto Cervantes. La consejería de Educación, mediante un acuerdo de colaboración con el Instituto, reparte claves de acceso entre los centros adscritos al programa. Es necesario que un profesor del centro participe como tutor. Este profesor recibe un curso de formación del Instituto Cervantes en autorización virtual del AVE.

3.- Servicio de traducción. Este servicio traduce textos breves (formularios, impresos de matriculación, etc.) a las principales lenguas de los inmigrantes, para facilitar la comunicación entre el centro y las familias.

4. Mantenimiento de la cultura de origen. Son actividades extraescolares para el conocimiento y divulgación de las culturas presentes en el centro.

5.- Subvenciones. A lo largo de cada curso escolar, se convocan distintas subvenciones que pueden interesar en la atención al alumnado inmigrante: para la realización de Proyectos de Centros Interculturales (formación en educación intercultural, coordinados por los Centros de Profesores; Instrucciones de 24 de julio de 2007 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado<sup>25</sup>); para entidades sin ánimo de lucro dirigidas a la mediación intercultural (Orden de 4 de marzo de 2009<sup>26</sup>); convenios de cooperación con entidades locales para la realización de Proyectos de Intervención educativa (Orden de 8 de

---

<sup>25</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/ACOGIDA/EINTEGRACIONALUMIMNIGRANTE/1213618546621\\_resumen\\_web.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/ACOGIDA/EINTEGRACIONALUMIMNIGRANTE/1213618546621_resumen_web.pdf)

<sup>26</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Mediacion/Ordenmediacionintercultural0910/1240302016322\\_orden\\_mediacion interc. 2009-10.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Mediacion/Ordenmediacionintercultural0910/1240302016322_orden_mediacion interc. 2009-10.pdf)

enero de 2008<sup>27</sup>); para la elaboración de materiales curriculares y actividades de innovación e investigación educativa (entre ellas, la elaboración de planes de acogida; Orden de 20 de junio de 2007<sup>28</sup>); para programas de prevención, control y seguimiento del absentismo escolar (Orden de 8 de enero de 2008<sup>29</sup>).

6. Publicaciones. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía es también editora de determinados materiales dirigidos a la enseñanza de español para inmigrantes en edad escolar. Entre ellos se puede citar *Una escuela de colores. Guía básica del sistema educativo andaluz*<sup>30</sup>, disponible en español, árabe, chino, francés, inglés, polaco, portugués, rumano y ruso. También el manual de lectoescritura *Para ciudadanos y ciudadanas del mundo*, elaborado por Rut María Pérez Medina, indicado para alumnos de Primaria o que aprenden a leer y escribir<sup>31</sup>, y el conjunto de fichas agrupadas bajo el título *Español para ti*<sup>32</sup>. También ha colaborado en la publicación de *Cuentos del mundo 2. Los pueblos construyen la paz*<sup>33</sup>.

### 3.3. Comentarios a modo de conclusiones

Las ATAL pueden funcionar bien cuando en el centro hay un grupo importante de inmigrantes. De todos modos, el sistema de atención a este alumnado propuesto por la Junta de Andalucía deja muchas cuestiones pendientes. Por un lado, hay que establecer los tiempos de permanencia en las ATAL, que deben ser los mínimos posibles, con idea de que los alumnos puedan incorporarse “normalmente” a sus grupos. Por otro lado, deberían constituirse mecanismos especializados para el seguimiento del alumnado inmigrante durante todo el

---

<sup>27</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educ/compesatoria/medidasabsentismo/OrdenAbsentismoyAlumnadoInmigrante/1202469329424\\_orden\\_subv\\_absentismo.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educ/compesatoria/medidasabsentismo/OrdenAbsentismoyAlumnadoInmigrante/1202469329424_orden_subv_absentismo.pdf)

<sup>28</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1216640203353\\_orden\\_material\\_curricular.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1216640203353_orden_material_curricular.pdf)

<sup>29</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/NORMATIVASOBREEDUCACIONINTERCUL/1217324505127\\_orden\\_subv\\_absentismo.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/NORMATIVASOBREEDUCACIONINTERCUL/1217324505127_orden_subv_absentismo.pdf)

<sup>30</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1216971397367\\_guia\\_espxol.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1216971397367_guia_espxol.pdf)

<sup>31</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1204896145706\\_ciudadanos-as\\_mundo\\_1.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1204896145706_ciudadanos-as_mundo_1.pdf); [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1206375483637\\_ciudadanos-as\\_mundo\\_2.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1206375483637_ciudadanos-as_mundo_2.pdf) y [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1206375734636\\_ciudadanos-as\\_mundo\\_3.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1206375734636_ciudadanos-as_mundo_3.pdf).

<sup>32</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1159445559092\\_espaxol\\_para\\_ti.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1159445559092_espaxol_para_ti.pdf)

<sup>33</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1216972270353\\_cuentos\\_del\\_mundo\\_2.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS/1216972270353_cuentos_del_mundo_2.pdf)

proceso de escolarización, con especial incidencia en la solución de las dificultades de aprendizaje debidas al desconocimiento de la lengua de instrucción y en las adaptaciones curriculares (me refiero a adaptaciones curriculares por motivos lingüísticos, no a una bajada de niveles).

Un tercer aspecto hace referencia a la formación del profesorado de las ATAL. Para la adjudicación de estas vacantes de puestos específicos no se requiere una titulación ni una formación determinada, sino que se valora la antigüedad o la pertenencia a especialidades relacionadas con las dificultades de aprendizaje por motivos no lingüísticos: psicopedagogos, logopedas, etc. En secundaria sí se solicitan especialidades lingüísticas, aunque se sigue admitiendo a los orientadores.

Pero la mayoría de los centros educativos de Andalucía no reciben el apoyo necesario, pues tampoco hay profesorado suficiente para atender toda la demanda. Así que centros con pocos alumnos extranjeros deben optar por el Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico. Es necesario formar un grupo de, al menos, cinco alumnos, y necesita también de una concesión de la Delegación Provincial. No se requiere ninguna formación ni requisitos para encargarse de esta actividad. En principio, cualquier profesor del centro puede ponerla en marcha; en caso de que ninguno se ofrezca, se le encomienda a un monitor.

Pero el caso más frecuente es que no haya suficientes inmigrantes para formar un grupo de ATAL o de actividades extraescolares, o que el centro no los solicite a la Delegación Provincial. Entra en juego entonces la voluntad de unos profesores no formados, pero que no pueden consentir que el paso de estos alumnos por el centro escolar sea un tiempo perdido. Por lo general, es el profesorado de apoyo el que se encarga de la enseñanza de español a estos alumnos, o el profesorado de idiomas o de lengua española, y la realidad suele ser benévola con estos profesores: de hecho, son muy pocos los alumnos que no aprenden el suficiente español como para relacionarse con los demás, conocer las normas del centro y seguir algunas explicaciones básicas (estar en contexto de segunda lengua, en inmersión lingüística y a edades tempranas ayuda mucho a esta situación).

¿Qué se puede hacer ante esta realidad? Tenemos la obligación moral de incorporar a este alumnado a las posibilidades que le ofrece la nueva tierra y la sociedad de acogida, y también tenemos la obligación normativa de hacerlo. Pero es evidente que no se están poniendo todos los medios.

Creo que la solución, en todo caso, pasa por la formación del profesorado. Primero el profesorado de las ATAL, que necesita de una formación continua en la materia y de la concreción de un perfil para la cobertura de las vacantes en el que prime la formación en adquisición de segundas lenguas, el conocimiento de la realidad escolar de los inmigrantes y la experiencia en la enseñanza de español. Después, y mucho más importante, la formación del profesorado de todas las materias en enseñanza integrada de contenidos y lengua española, del



mismo modo que para las lenguas extranjeras se está haciendo con los programas de bilingüismo. La mejor forma de conseguir esta formación no es la tradicional, mediante cursos de los centros de profesorado, sino otras formas de aprendizaje colaborativo: comunidades de prácticas, grupos de trabajo, etc., que se centren en formas concretas de intervención más que en aspectos teóricos. También parece un buen momento para introducir esta formación en los másteres de formación del profesorado de secundaria, así como en los planes de estudio de los nuevos grados de Magisterio.

Por último, vería conveniente que se creara, al menos, una coordinación en todos los centros, que podríamos titular de Interculturalidad y Enseñanza de español como L2, y una nueva especialidad entre el profesorado (adscrito a los Departamentos de Orientación, por ejemplo) para los centros con un número importante de inmigrantes, que tuviera entre sus funciones todo lo referente a la enseñanza de español como segunda lengua, el seguimiento curricular de estos alumnos, la coordinación entre los equipos docentes de los alumnos inmigrantes, la puesta en marcha de proyectos y actividades AICLE para la enseñanza de la lengua española junto con el resto de las materias, los proyectos de centros interculturales, la mediación intercultural, el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen, etc.

No nos podemos quedar mirando cómo el modelo ATAL se queda obsoleto ante las exigencias de una sociedad cada día más necesitada de todos. Hay que arbitrar propuestas y soluciones a la luz de la abundante bibliografía sobre el tema y en función de los objetivos que se pretende conseguir.

## 4. USO DE WIKIS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2 A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES

### 4.1. Wikis y educación

#### a. Wikis: características

De todas las herramientas que componen la *Web 2.0* son especialmente recomendables para su utilización en entornos educativos (por su facilidad de generar contenidos en línea) los *blogs*, los *colaboratorios*<sup>34</sup> y los *wikis* (Cobo Romaní. y Pardo Kuklinski 2007: 104).

La palabra *wiki* es uno de los pocos préstamos del hawaiano que tiene el español. “*Wiki wiki*” significa “rápido” en esa lengua, y fue el término elegido por Ward Cunningham en 1995 para nombrar la nueva aplicación que acababa de crear. Desde la aparición del primer *wiki*, esta herramienta ha conocido un desarrollo espectacular, siendo su ejemplo más extendido la *Wikipedia*, auténtica enciclopedia del saber compuesta por las aportaciones anónimas de los usuarios. En líneas generales, un *wiki* es un conjunto de páginas de Internet que puede ser visitada y editada por cualquier persona en cualquier momento y lugar. Las aplicaciones de los *wikis* son muy variadas, predominando sus usos en educación y el mundo empresarial, pues se convierten en unos instrumentos muy adecuados tanto para el aprendizaje como para el trabajo colaborativos.

Comprenderemos mejor el funcionamiento de los *wikis* si nos detenemos a considerar sus características (Adell Segura 2007: 324-325):

1.- Su facilidad de uso. Para utilizar *wikis* no son necesarios conocimientos especializados de informática. El funcionamiento del *wiki* consiste básicamente en la alternancia de los botones “*Editar*” y “*Guardar*”. Una vez que editamos la página podemos escribir el texto que queramos, introducir fotografías, vídeos, presentaciones de diapositivas y enlaces a otras páginas (tanto internas como externas) sin necesidad de conocimientos del lenguaje HTML. Los cambios se guardan (y se publican en red) inmediatamente. Incluso fusionan las modificaciones de dos o más usuarios, que pueden trabajar al mismo tiempo y sobre la misma página. Todo esto convierte a los *wikis* en herramientas muy útiles en educación, pues no requieren de grandes explicaciones para introducir a los alumnos en su uso.

2.- Cualquiera puede agregar o eliminar contenido. Esto es predicable de los *wikis* típicos, aunque muchas de las aplicaciones actuales permiten que se limite el acceso sólo a los miembros registrados (con idea de eludir los casos de vandalismo); incluso existen *wikis* de un

---

<sup>34</sup> Son plataformas que sirven de repositorios de objetos de aprendizaje, así como entornos de colaboración entre investigadores, que hacen sencillo y rápido el intercambio de información entre profesores o entre profesores y alumnos.

solo autor. En cualquier caso, los usuarios registrados pueden introducir modificaciones en el texto, suprimir frases, alterar la estructura de las páginas, etc. Esta característica de los wikis facilita la escritura colaborativa de todo tipo de textos, lo que los convierte en una herramienta muy eficaz para el trabajo en grupo. Facilita también el mantenimiento de las páginas entre todos los usuarios (Santamaría González 2005), diluyendo la figura del moderador en el grupo y suavizando así la carga de trabajo del profesor.

3.- La estructura es flexible. No está impuesta o predeterminada sino que emerge como resultado de la participación (Lund: 41). Son los usuarios los que van construyendo el armazón del wiki mediante la creación de nuevas páginas y vínculos entre ellas. La escritura del wiki es hipertextual, se expande por la Red mediante un sistema de enlaces que relaciona fragmentos puntuales de información. La tendencia al caos, por tanto, es muy fuerte, y hay que dejar muy claras desde un principio una serie de normas que faciliten su construcción. Esto no es un impedimento para la creatividad y la construcción colaborativa de espacios complejos de información.

4.- Los wikis están en cambio constante. Fluyen continuamente, pueden ser modificados centenares de veces y nunca se dan por terminados o definitivos, sino que son atemporales. En las prácticas educativas, esto nos permite emplear un wiki a lo largo de un periodo prolongado de tiempo y que la evolución en el aprendizaje de nuestros alumnos quede reflejada en el devenir de la construcción del wiki. Incluso puede ser una experiencia interesante partir del wiki elaborado durante un curso anterior por un grupo distinto de alumnos para proponer modificaciones y ampliaciones que lo perfeccionen.

5.- El wiki guarda un historial de todas las modificaciones que se han producido, con indicación de qué usuario las ha realizado, la fecha y la hora en que se guardó. Sirve así como registro de todas las intervenciones de cada uno de nuestros alumnos, lo que facilita la asignación de calificaciones individuales distintas de las grupales en virtud de la calidad y la frecuencia de las intervenciones de los colaboradores (De Pedro Puente 2006: 14). Puede también revertirse el texto a etapas anteriores, actividad muy práctica para solucionar errores de borrado o actos de vandalismo (Villarroel 2007: 4).

6.- A pesar de que los wikis suelen tener una apariencia más bien fría, con escasas variaciones de unas páginas a otras creadas con las mismas herramientas, muchos de los programas para la elaboración de wikis incorporan accesorios de mayor o menor utilidad, como distintos tipos de fuentes y colores de fuentes y fondos. Una de las posibilidades es la de establecer foros de discusión sobre cada una de las páginas, lo que facilita el contraste y el intercambio de ideas en torno a los temas que se tratan en ellas. Tanto el moderador como cada uno de los usuarios pueden proponer nuevos temas y cerrar discusiones, contribuyendo así a que el contenido del wiki sea construido colaborativamente.

7.- Los distintos programas para el desarrollo de wikis se dividen entre aquellos que necesitan un espacio *web* en el que residir (*DokuWiki*) y esos otros que funcionan en la Red (*Wikispaces*). Estos últimos espacios reciben el nombre de *wikigranjas*, porque almacenan cientos de miles de wikis en un solo servidor. Existen también páginas en las que se llevan a cabo comparativas entre distintos sistemas de gestión de wikis<sup>35</sup>.

8.- El uso de los wikis es apropiado tanto para la educación a distancia como para la educación presencial; también se puede trabajar en él de forma sincrónica o asíncrona. Las decisiones en torno a estos aspectos deben reflejarse en los distintos tipos de actividades que se propongan en cada caso.

En palabras de Mader (2006b: 8),

un wiki es a la vez una herramienta tecnológica y un foro de la comunidad, y es único porque no tiene una contraparte física. Esto lo convierte en un desafío, porque no hay un precedente histórico exacto para guiar el desarrollo del programa wiki o la conducta de los sitios wiki. Esto es también muy liberador, y un ejemplo de la era en la estamos empezando a entrar con la tecnología, donde las nuevas herramientas sólo existen en el dominio en línea porque adquieren la ventaja de la arquitectura que está madurando y que sólo es posible en línea<sup>36</sup>.

## **b. Usos educativos de los wikis**

El empleo de wikis en educación está cada vez más extendido (sobre todo, en el caso de España, en educación primaria y secundaria, algo menos en la Universidad). El trabajo con wikis, sin embargo, supone una ruptura con el modelo unidireccional tradicional (profesor-alumno) porque adjudica a cada participante unos derechos similares en la construcción del aprendizaje<sup>37</sup>, pues lo que se pretende no es tanto la transmisión de unos contenidos como la participación colectiva en la reflexión, la comunicación y la autoorganización de una comunidad de aprendizaje en torno a esos contenidos (Adell Segura 2007: 327-328).

Usar wikis no transforma, de repente, nuestra práctica educativa ni convierte en innovadoras unas estrategias por el solo hecho de llevarlas a cabo por medio de las nuevas tecnologías. Pero es evidente que su utilización es adecuada para proponer esta transformación de las relaciones tradicionales que se establecen en la educación reglada, lo que supondrá cambios importantes en los papeles de profesores y alumnos, en la metodología y en la participación institucional (Salinas Ibáñez 2004: 6-9). Estamos hablando de una situación de aprendizaje que no consiste solo en aprender contenidos, sino en desarrollar capacidades sobre el modo en que se adquiere, se crea, se comparte y se distribuye el conocimiento en la Sociedad

---

<sup>35</sup> <http://www.wikimatrix.org/>

<sup>36</sup> La traducción es mía.

<sup>37</sup> Herrera Jiménez y Conejo López-Lago clasifican las herramientas de la Web 2.0 en verticales, horizontales o reticulares. Pues bien, el wiki es uno de los más claros ejemplos de herramienta horizontal, en las que prima el resultado de la colectividad por encima de las aportaciones del individuo.

de la Información, capacidades cuya existencia necesitamos en nuestros estudiantes y ellos, a su vez, demandarán cuando se produzca su acceso a la vida laboral (Adell Segura 2007: 329).

Fountain (2005) enumera varias características que forman parte del potencial pedagógico de los wikis: maximizan la interacción, son democráticos, trabajan en tiempo real, presentan una tecnología de base textual, permiten la construcción pública de documentos (autoría compartida), complican la evaluación de la escritura (individual/colectiva), promueven la negociación, aceptan la edición colaborativa de documentos o la edición abierta, permiten que sea el público quien publique, hacen que la retroalimentación sea pública y duradera, funcionan con colaboraciones voluntarias (mejor que forzadas), admiten una anonimidad responsable y aceptan diferentes modos de escritura creativa.

Diferentes interacciones son posibles cuando incorporamos el wiki al mundo educativo: alumno-alumno (trabajos colaborativos, periódicos escolares, glosarios,...), profesor-alumno (wiki de aula, wiki como cuaderno,...) y profesor-profesor (comunidades de práctica, formación del profesorado,...; De la Torre Espejo y Muñoz de la Peña Castrillo 2007: 77-78).

Para Adell Segura (2007: 327-328), algunos de los usos más útiles de los wikis en educación pueden ser estos:

1.- Servir de espacio de comunicación en la clase. En este caso, se trataría de un complemento a las actividades de enseñanza y aprendizaje tradicionales, en especial de la creación por los estudiantes de nuevos contenidos colaborativos fruto de la reflexión compartida, así como su utilización como tablón de anuncios de la asignatura.

2.- Espacio de comunicación de la clase sobre un tema de conocimiento relacionado con el contenido de la asignatura. En este wiki los alumnos van almacenando materiales y recursos sobre el tema propuesto.

3.- Espacio para realizar y presentar tareas. Todas las tareas que llevan a cabo los alumnos, individuales o en grupo, pueden colgarse en el wiki para su evaluación, revisión o intercambio. El wiki se convierte así en una “biblioteca de proyectos” (Baggetum 2006). Puede servir también como portafolios electrónico, con muestras de producciones de los estudiantes que sirvan para llevar a cabo una autoevaluación del aprendizaje tanto como la evaluación por parte del profesor. Por otro lado, pasar de simples consumidores de información a productores de la misma (“prosumidores”) supone un cambio radical en la manera de entender la relación con el conocimiento y la Red.

4.- Archivo de textos durante el proceso de elaboración. Las características del wiki lo hacen particularmente útil en la redacción colaborativa de textos porque no necesita de la simultaneidad en el tiempo ni de la presencia en el mismo espacio.

5.- Libro de texto o manual de clase. El wiki se convierte en el lugar donde los profesores (desde un punto de vista tradicional) o los alumnos (desde las teorías del constructivismo social) crean colectivamente el material y los recursos que se emplearán en las

clases. “En este sentido, «cursar» una asignatura equivaldría a reescribir colectivamente su «libro de texto», dotándolo de sentido personal y colectivo, situándolo en contexto y «apropiándose» de las ideas que conforman el núcleo de los aprendizajes de la asignatura” (Adell Segura 2007: 328).

6.- Espacio para proyectos en grupo. En el wiki se recogen y publican los trabajos de diferentes grupos, de forma que se fomente la autoevaluación y se estimule el análisis y el estudio de los proyectos de los compañeros.

Otros autores añaden nuevos usos de los wikis en educación. García Heras (2006) propone trabajar en grupos sobre un mismo texto que los alumnos pueden ampliar, mejorar, empeorar, plagiar, etc. García Manzano (2006) señala las siguientes aplicaciones educativas:

- creación de pequeñas enciclopedias temáticas.
- investigaciones catalográficas y bibliográficas.
- recopilación y resumen de fuentes documentales.
- elaboración de guías educativas y materiales complementarios a los manuales.
- recogida de opiniones, ya sea de los alumnos o extraídas de entrevistas.

Santamaría González (2005: 9) señala su interés para trabajos en grupo que tengan muchos puntos que tratar o múltiples entradas: glosarios, diccionarios, enciclopedias, apuntes, antologías de textos (Argote Marín y Palomo López 2007; Ruiz Palmero 2008), distintas ramas de una ciencia, etc. Pérez Fernández (2006: 132-138) propone utilizarlos para elaborar páginas *web* sencillas, para la creación de proyectos revisados por pares (*peer review*), para la elaboración de *FAQs* o listados de dudas más frecuentes o para construir bases de datos.

Desde una perspectiva más tradicional, el wiki puede servir para aportar información importante del curso (lecturas obligatorias, dudas frecuentes, apuntes del profesor, exámenes anteriores, fechas de exámenes,...) así como para ubicar ejercicios interactivos creados por el profesor (Schwartz *et al.* 2004). Es también, junto con los *blogs* y laboratorios, una de las herramientas más apropiadas para construir comunidades de prácticas (Godwin-Jones 2003).

Ruiz Palmero (2008: 47) propone como aplicaciones de interés para los alumnos su utilización en la edición digital de revistas en los centros escolares, en la coordinación de la distribución colaborativa de tareas de un grupo, la producción de una lluvia de ideas asíncrona o la elaboración de esquemas, dibujos o mapas conceptuales. Para el profesor o tutor tiene la ventaja de la elaboración del material docente de forma colaborativa, la facilidad de las tutorías personalizadas del trabajo individual de los alumnos o de su participación en el grupo, etc. Entre las posibilidades que ofrece la escritura colaborativa de textos, Argote Martín y Palomo López (2007) señalan la escritura de cuentos o su utilización para elaborar presentaciones de clase que quedan después a disposición del resto de compañeros.

Para De la Torre Espejo y Muñoz de la Peña Castrillo (2007: 79),

el interés de los wikis va más allá de sus posibilidades en cuanto a la edición compartida de documentos en Internet; su uso debería llevar implícito un interés por la construcción abierta y democrática de los contenidos, buscando procedimientos mediante los cuales todos puedan intervenir en las decisiones fundamentales sobre la configuración misma del espacio.

Cuerva (2007) apunta a “la madre de todos los wikis”, la *Wikipedia*, y propone actividades de participación en ella como medio de aumentar el número de artículos escritos en español. Otros aspectos en los que el wiki se presenta como la mejor herramienta posible son, según el mismo autor, su uso como *web* personal del profesor o base de datos de todos los conocimientos, recursos y enlaces educativos, así como el desarrollo de wikis de centro y de wikis de aula.

En la mayoría de los casos no se trata de trasladar a nuestras clases alguna de estas actividades tal y como las exponen estos y otros autores, sino más bien de elaborar nuestra propia propuesta de actuación en virtud de las necesidades y capacidades de nuestro grupo y de los requerimientos de nuestra asignatura. La situación es la contraria: enfrentados a nuestros alumnos, debemos encontrar la herramienta más adecuada para que aquellos sean capaces de construir su propio aprendizaje, profundizando en la reflexión sobre el mismo, el beneficio que aporta el recurso a los otros (colaboración) y la autoevaluación como cimiento de los procesos de internalización de los conocimientos. En este proceso, el wiki se presenta como una herramienta útil, no *per se* (ninguna lo es), sino por su capacidad de ser el molde apropiado para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje que trasciendan lo meramente educativo y alcancen, por qué no, la esfera del individuo (nueva ciudadanía, ciudadanía digital; De la Torre Espejo 2009: 9).

Para terminar con los usos educativos de los wikis, no puedo dejar de recoger las palabras de Rodríguez Arenas (2008: 731-732). A la pregunta “¿Qué quiero enseñar usando una wiki?”, la autora se contesta que no es tan importante conocer la herramienta o realizar las tareas propuestas, sino que el trabajo con wikis consigue que el alumno: a) lea más; b) piense y reflexione sobre lo que lee; c) escriba (reflexionando sobre lo que escribe y lo que han escrito los compañeros); d) investigue; e) interactúe con el trabajo de los demás; e) desarrolle su pensamiento crítico; f) contraste información; g) comparta documentos; y h) haga público su trabajo. En resumidas cuentas, se trata de potenciar la competencia en aprender a aprender.

### **c. Decálogo de buenas prácticas en el uso de wikis en educación**

Barbara Boise publicaba en su *blog Technology Teacher. Using technology in the classroom and beyond*<sup>38</sup> el 21 de mayo de 2008 un decálogo de buenas prácticas en la utilización de los wikis para la educación; son estas:

---

<sup>38</sup><http://itcboisestate.wordpress.com/2008/05/21/10-best-practices-for-using-wikis-in-education/>

1.- Incluir en la página de inicio detalladas instrucciones sobre el manejo del wiki o un enlace a una página que lo explique claramente y dar tiempo suficiente a los alumnos para practicar con el wiki. Los alumnos no siempre conocen lo que es un wiki ni su funcionamiento. El profesor es el encargado de que esta primera fase de familiarización con la herramienta sea lo más sencilla posible. Cuando el alumno sea capaz de manejar el wiki sin complicaciones podrá centrar su atención en la tarea colaborativa.

2.- Establecer las normas de uso del wiki y pedir a los participantes que las acepten. Las normas son una gran parte del éxito del trabajo desarrollado en el wiki. Se puede realizar una firma de aceptación de estas condiciones de uso.

3.- Ser paciente con los estudiantes y darse cuenta de que pueden necesitar asistencia técnica mientras aprenden a participar en el entorno wiki. No todos los estudiantes tienen el mismo conocimiento de las nuevas tecnologías. Nunca hay que dar por supuestas las capacidades, sino actuar como si todos los alumnos fueran principiantes, para que, sintiendo el apoyo constante del profesor en los aspectos técnicos, puedan dedicarse satisfactoriamente a los aspectos colaborativos.

4.- Crear una cultura de la confianza dentro del wiki. Todos los participantes deben sentirse a gusto desarrollando la tarea con el wiki. Para ello se pueden introducir actividades introductorias que rompan el hielo antes de la tarea real. Es importante incorporar a los estudiantes que sientan rechazo por la actividad, así como cortar de raíz actitudes poco colaborativas que pretendan usar la aplicación para usos desviados (insultos y otros actos de vandalismo). La actitud y el liderazgo del profesor en este entorno juega un papel importantísimo en cómo los alumnos perciben sus papeles y responsabilidades para con los otros.

5.- Indicar clara y explícitamente las expectativas del curso. Esto se predica de toda buena pedagogía, y también del trabajo con wikis. Los estudiantes deben saber qué se espera conseguir y cómo va a contribuir el trabajo con wikis a alcanzar las metas del curso.

6.- Diseñar actividades auténticas y significativas. También en este caso se trata de una recomendación válida para todo tipo de actividades de aprendizaje, aunque el wiki (por su trabajo en red) se presta especialmente al uso de material auténtico.

7.- Incluir metas comunes para actividades colaborativas. Generalmente, los wikis funcionan mejor en la realización de proyectos, tareas o solución de problemas, estrategias todas que necesitan del trabajo colaborativo y que suponen un incremento de la motivación.

8.- Definir e identificar claramente los papeles de los estudiantes, las actividades y los criterios de evaluación. Se trata también de unas normas básicas de cualquier trabajo colaborativo. Lo que el estudiante debe hacer se descubre muchas veces con las indicaciones sobre la evaluación: cómo van a ser evaluados y qué decisiones se van a tomar a partir de esa evaluación.



9.- Recordar a los estudiantes el plazo de terminación de la actividad y el calendario. Trabajar con wikis supone una gran libertad de movimientos y autoorganización para los estudiantes, por lo que se hace necesario recordar los requerimientos y los plazos.

10.- Dar modelos o ejemplos de actividades colaborativas. Muchos alumnos no han trabajado nunca en entornos colaborativos; por eso, se hace a veces necesario aportar modelos que expliquen cómo deben hacerlo.

#### **d. Ventajas y desventajas del uso educativo de wikis**

Las características del wiki descritas en el primer epígrafe de este apartado son también sus principales ventajas como herramientas: facilidad de uso, rapidez de creación y de edición de textos, estructura abierta, trabajo en red, autoría compartida, evaluación en grupo y evaluación individualizada, etc. Paso a glosar ahora las principales ventajas para la enseñanza y aprendizaje en general, y de lenguas en particular, del que es considerado por algunos como “el desarrollo más significativo de Internet desde los navegadores” (Mader 2006<sup>a</sup>: iv)<sup>39</sup>.

En líneas generales, la utilización de wikis supone intensificar las tareas de lectura y escritura. La lectura debe ser crítica pero cuidadosa, y ocuparse tanto de las fuentes documentales como de las aportaciones de los compañeros. La escritura debe buscar la claridad y su estructura adaptarse convenientemente a la tipología textual más adecuada: narración, descripción, exposición, argumentación, etc.

El trabajo con wikis tiene la cualidad de fortalecer especialmente la autonomía de los alumnos de cara tanto al aprendizaje como a la vida social y laboral en la Sociedad de la Información. Los alumnos deben tomar decisiones del tipo “¿qué debo/puedo publicar?”, lo que implica adoptar posturas críticas en cuanto a la validez de los contenidos encontrados en la Red, pero también sobre las contribuciones de los compañeros, que no deben temer ser corregidos en cuanto beneficie a la construcción más adecuada del documento común. Esta continua asunción de responsabilidades hace madurar convenientemente al alumno y pone las bases del aprendizaje a lo largo de la vida (*Life Long Learning*).

Un wiki creado por el grupo tiene necesariamente que contener diferentes intereses y diversas posturas sobre el tema central. El grupo se siente más cohesionado por trabajar en un espacio común en el que todos participan de los conocimientos de los demás miembros y comparten la responsabilidad del resultado final.

Como también ocurre cuando se utilizan otras herramientas informáticas, el wiki hace crecer especialmente la motivación del alumnado, incorporado a un entorno que reconoce como propio. No obstante, una de sus principales desventajas viene también a causa de ese entorno,

---

<sup>39</sup> Utilizo aquí, en parte, los datos recogidos en el wiki de los alumnos alemanes de Victoria Castrillejo: <http://wikifachdidaktikws07.pbworks.com/>.

pues es frecuente que algunos alumnos se resistan a cambiar el estilo de aprendizaje que les ha dado buenos resultados a lo largo de sus vidas, sean reacios a dejarse llevar por este tipo de aprendizaje autónomo y demanden actividades mucho más dirigidas por el profesor (Martínez Carrillo y Pentikousis 2008: 4).

Sobre el wiki se puede disponer toda la organización del curso: calendarios, horarios, anuncios diversos, preguntas y respuestas, discusiones sobre temas predeterminados, comentarios, entrega de tareas, reflexiones, sugerencias,... Puede funcionar a modo de plataforma virtual de aprendizaje a la vez que incorpora las características propias de la gestión y construcción cooperativas.

En cuanto a la didáctica de las lenguas, el wiki está especialmente indicado para las destrezas escritas (lectura y escritura), así como para el aprendizaje del vocabulario y el componente cultural (Martínez Carrillo 2007a: 9). Puede dar cabida también a las destrezas orales mediante la inclusión de archivos de audio y vídeo (*input* y *output*), aunque no es lo más frecuente.

Martínez Carrillo (2007B: 415) señala las características que aporta la utilización de wikis al lenguaje producido por los alumnos:

- colaboración y carácter expansivo: las intervenciones provocan nuevas intervenciones.
- motivación: las capacidades del wiki son una invitación a la creación de nuevos contenidos.
- multifuncionalidad de papeles: editor, corrector, moderador,...
- policontextualidad: múltiples contextos en continuo proceso de cambio.
- gestión: facilidades para el seguimiento exhaustivo del trabajo y las intervenciones.

Creo que las principales aportaciones de la utilización de wikis a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en general y, en especial, de español como L2/LE se resumen en los siguientes aspectos:

a) Mejora de las destrezas escritas, lectura y escritura, mediante el recurso a la interacción escrita y la participación horizontal y democrática en la construcción de los contenidos.

b) El wiki es un entorno muy adecuado para el enfoque por tareas. Permite, en un solo espacio, formular la tarea final y las actividades previas y derivadas, realizarlas y evaluarlas, interactuar, reflexionar, compartir ideas, etc., además de proporcionar *input* adecuado y real procedente de Internet. En este sentido, el wiki puede asumir como propia y reutilizar toda la literatura que, sobre tareas aplicadas al uso de Internet, ha venido desarrollándose en los últimos diez años a la enseñanza de español como LE: uso de correo electrónico, foros o plataformas virtuales, *webquests*, etc.

c) Las actividades de corrección de la escritura se facilitan enormemente sobre los wikis. Permiten ejercicios de autocorrección, de corrección entre compañeros o por parte del

profesor. Se pueden señalar por medio de distintos colores, los comentarios pueden ser tan largos como se quiera, se pueden enlazar a sitios con explicaciones gramaticales, etc.

d) Los wikis son herramientas muy adecuadas para la formación de profesores, siempre que seamos capaces de solventar la desconfianza entre profesionales de la enseñanza que nos impide compartir conocimientos, actividades, unidades didácticas, programaciones, pruebas escritas/orales, publicaciones, etc<sup>40</sup>.

En cuanto a los problemas que puede presentar la utilización de esta aplicación para los procesos de enseñanza y aprendizaje, hay algunos que son comunes a todas las herramientas informáticas, como la necesidad de tener un ordenador con conexión a Internet para cada alumno o pareja de alumnos (ya sea en clase, si la actividad es presencial, o en casa, si es a distancia) o la cuestión relativa a los derechos de autor de los contenidos de otros creadores que se publican en el wiki (los propios están, por defecto, bajo licencia *Creative Commons* en *Wikispaces*).

Más propio del wiki es la dificultad que supone que dos usuarios editen una misma página al mismo tiempo, aunque cada vez más aplicaciones consiguen fundir las modificaciones de los distintos editores, evitando tiempos de espera incómodos. Lo mismo ocurre con la falta de uniformidad de las páginas cuando los usuarios son muchos y variados. Se hace necesario en estos casos la existencia de un moderador o controlador del sitio, que se dedique a armonizar las distintas intervenciones y a corregir los errores antes de que se perpetúen.

El miedo a perderse entre las opciones y posibilidades que despliega el wiki es otro problema señalado por algunos autores, así como la renuncia al control de lo que pasa en el aula (Del Moral Villalta 2007: 80). Pérez Fernández (2006: 138-141) insiste en esta idea, en la medida que replantear la concepción del aprendizaje no es una tarea fácil para muchos profesores, que deben ceder la centralidad del proceso a los alumnos para asumir un papel más orientador y dinamizador del grupo que meramente directivo. Señala a su vez la incompatibilidad entre los formatos de distintos sistemas wikis que puede dificultar la participación en varios de ellos, y el salto importante que supone pasar de la lecto-escritura textual a otra hipertextual.

De la Torre Espejo y Muñoz de la Peña Castrillo (2007: 78-79) consiguen dar la vuelta a las principales objeciones al uso de wikis. A la acusación de falta de rigor, aducen que esa misma circunstancia puede poner en marcha mecanismos para la creación de un sentido crítico y selectivo basado en el contraste de la información. La protección y la seguridad del wiki ya es una cuestión solucionada en las nuevas aplicaciones, que permiten administrar los permisos de acceso (incluso convertirlos en páginas de uso privado), guardar copias de seguridad y revertir

---

<sup>40</sup> Da pena ver cómo iniciativas encomiables en este sentido se truncan nada más nacer; véase si no el wiki <http://losdeles.wikispaces.com> y los comentarios sobre el mismo en el foro correspondiente de Todoele: <http://todoelecomunidad.ning.com/group/losdeles/forum/topics/925162:Topic:11101>.

los cambios provocados por el vandalismo o errores involuntarios. El tercer elemento, la disolución en el wiki del concepto de autoridad (idea central de la enseñanza tradicional, basada en la importancia de la figura del profesor en la transmisión de conocimiento), se resuelve de la siguiente forma: aunque el wiki es válido para funcionar incluso en entornos muy jerarquizados que establezcan unas normas de utilización muy rígidas, sus verdaderas posibilidades anidan en la “construcción abierta y democrática de los contenidos” y en la subsiguiente toma de decisiones sobre aspectos importantes de esta colaboración.

Palacio y Castaño (2006: 174) dan especial relevancia al wiki como publicación en Red, y ven como principales problemas el cambio en el concepto tradicional de propiedad intelectual, la resistencia de los alumnos a ver modificados sus escritos por otros compañeros, la reticencia a publicar contenidos en línea que transforma la relación casi confidencial entre alumno y profesor, las críticas de los alumnos al diseño del wiki o la necesidad de someterse a unas reglas de publicación comunes a todos.

Entre las desventajas del uso de wikis en la enseñanza y aprendizaje de lenguas está la posibilidad de que los alumnos que no tengan confianza en sus destrezas lingüísticas a la hora de escribir sean reacios a participar en las actividades, temiendo que todos puedan apreciar sus carencias. Esto se da más en los niveles iniciales, aunque al tratarse de actividades motivadoras centradas en el significado (más que en la forma) se puede dulcificar bastante el impacto de esta reticencia a participar.

Otra cuestión es que, al cobijar actividades con el foco en el significado, se obvian las cuestiones formales en el wiki o los alumnos las entiendan como menos importantes. Kessler (2009: 90-91) señala que esto puede deberse a dos factores: el contexto informal del entorno de escritura colaborativa y la percepción de la poca importancia de los errores en sí mismos para el objetivo pretendido. Propone que estos entornos de aprendizaje autónomo estén cuidadosamente diseñados y controlados desde los primeros momentos, dejando poco a poco la mano del alumno a medida que funcione la colaboración.

## **4.2. Algunos wikis para la enseñanza de ELE**

Traigo aquí varios ejemplos de la utilización de wikis para el aprendizaje de español como LE/L2 así como para la formación del profesorado en esta materia. Es evidente que no se puede ser exhaustivo en este punto: las posibilidades de la Red son inmensas y no podemos conocer todo lo que se está practicando por el mundo. Creo, eso sí, que los casos comentados son lo bastante interesantes como para hacernos una idea de las posibilidades de la herramienta y de cómo utilizarla según los diferentes entornos y tipos de alumnos.

### **a. El proyecto *Wikim***

Se trata de un wiki para el aprendizaje de español como L2 (con versiones para francés y alemán) dirigido a trabajadores inmigrantes. El proyecto *Wikim*<sup>41</sup> está subvencionado por la Dirección general de Educación y cultura de la UE en virtud del programa “La educación y la formación a lo largo de toda la vida”. Colaboran con este proyecto el grupo de trabajo “Educación sin fronteras”<sup>42</sup> e ITD<sup>43</sup>. Su objetivo principal es “mejorar la cohesión social a través de la inserción social y profesional del colectivo de inmigrantes recién llegados dentro de cada país participante”.

Su propuesta metodológica se dice partidaria del enfoque comunicativo: aprendizaje centrado en el alumno, que tendrá un papel activo en el proceso de aprendizaje; el profesor es guía y mediador del aprendizaje y tiene en cuenta los factores emocionales y sociales; los contenidos se corresponden con la realidad inmediata del alumno; la lengua se adquiere a través de interacciones sociales.

Los objetivos declarados son estos:

- contribuir al desarrollo individual del alumno.
- consolidar estrategias de aprendizaje.
- incrementar la competencia comunicativa en español.

Las actividades buscan un uso auténtico del lenguaje enfocado a la interacción y “van de lo simple a lo complejo, de la comprensión a la producción y de lo concreto a lo abstracto”. Tienen también en cuenta los aspectos socioculturales y predomina la comunicación oral sobre la escrita.

Los contenidos del curso de español son similares a los de otras propuestas para trabajadores inmigrantes (Íñigo, Rey y El Benai 2006). Se estructura en las siguientes unidades:

Unidad 1: “La presentación”.

Unidad 2: “El trabajo”.

Unidad 3: “Aid el Kebir”.

Unidad 4: “Barcelona”.

Unidad 5: “La salud”.

Unidad 6: “La compra”.

Unidad 7: “Rompiendo esquemas”.

El uso del entorno wiki en este curso de español como L2 no aprovecha las características de la herramienta que hemos destacado con anterioridad. El wiki se utiliza como un sencillo editor de contenidos que permite subir fotografías y otros archivos (audio, vídeo), y poco más. Se pueden editar y modificar las páginas, pero no realizar los ejercicios sobre ellas,

---

<sup>41</sup> [http://wiki.wikim.eu/Wikim\\_en\\_castellano](http://wiki.wikim.eu/Wikim_en_castellano)

<sup>42</sup> <http://www.educacionsinfronteras.org>

<sup>43</sup> Innovación, transferencia y desarrollo, <http://www.e-itd.com/index.php>.

pues estas modificaciones quedan registradas. Tampoco existen indicaciones para crear nuevas páginas sobre las que cada aprendiz pueda trabajar, de modo que la propuesta no parece desechar el papel y el lápiz cuando utiliza el wiki como libro de texto o radio CD para escuchar los audios. Las actividades tampoco aprovechan demasiado las posibilidades de la *Web 2.0*. No existe, como demandan Herrera Jiménez y Conejo López-Lago (2009: 3), “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”. Destaca, sin embargo, el uso de *Google Maps* para explicar itinerarios dentro de la ciudad.

Se echa de menos la aplicación fundamental de los wikis: el trabajo colaborativo. No hay actividades que aprovechen esta característica. El inmigrante que se enfrenta a este sitio está tan solo como en un entorno educativo tradicional, con la única diferencia de la conexión a Internet (no el trabajo en la Red, como ya hemos comentado), que le permite acceder a los contenidos en cualquier tiempo y lugar (asincronía). Puede colgar sus fotografías en la página para aumentar el material sobre el que trabajar, pero no propiamente estos trabajos.

La colaboración de los profesores de español como L2, quienes pueden intervenir añadiendo actividades o modificando las existentes, como en otros wikis, parece estar permitida; aquí sí estaría funcionando el espíritu colaborativo. De todas formas, como expusimos al principio, no es ésta la intención del sitio.

## **b. Wikieleando**

María Eugenia Brime Bertrand es una profesora de la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa de Nápoles que lleva varios años utilizando los wikis para la enseñanza del español como LE. Comentaré ahora los principales wikis que crea y dirige.

*Wikieleando*<sup>44</sup> es un wiki para la formación del profesorado de ELE en el uso de esta herramienta para la práctica pedagógica. Está dividido en cinco partes: “De la teoría a la práctica”, sobre la creación y el uso de wikis; “Aplicación a ELE”, sobre su utilidad para la enseñanza del español; “Direcciones de interés”, con enlaces sobre wikis y sobre ELE; “D.E.L.E.”, con páginas para colgar muestras de los exámenes del Instituto Cervantes (sin terminar); y “Taller”, con el enlace al wiki del taller creado para las jornadas de formación de profesores del Instituto Cervantes de Nápoles 2007 / 2008.

Es una herramienta muy útil y completa para los profesores de español que quieran introducir en su práctica docente el uso de los wikis, pues permite lanzarse a ello partiendo de muy pocos conocimientos sobre el tema. Aporta detalles técnicos fáciles de comprender, así como razones y motivos para su utilización en las clases de español como LE. Las carencias que

---

<sup>44</sup> <http://wikieleando.wikispaces.com/>

advierto en este wiki se deben fundamentalmente a la autoría unipersonal: la estructura creada admite muchas más actividades y debe incorporar los exámenes para la obtención del D.E.L.E. que promete. Pero esta tarea es demasiado amplia para una sola persona.

*¡A escribir!*<sup>45</sup> es un wiki creado por la autora para trabajar la parte de audio y escritura con los alumnos de la asignatura *Lingua e traduzione spagnola II* del *Corso di Laurea in Lingue e culture moderne* (2008-2009). Parte de dos actividades introductorias propuestas por la Escuela de escritores<sup>46</sup>, “La palabra más bonita” y “Apadrina una palabra”. Después, se propone a los alumnos la creación de un “Decálogo de la redacción”. Los alumnos contestan a esta y otras actividades mediante la creación de nuevas páginas del wiki que enlazan por medio de hipervínculos internos. Esta forma de trabajar facilita enormemente el trabajo de profesor y alumnos, que no tienen que salir del entorno wiki para contestar o corregir. Permite también que el profesor realice las correcciones oportunas y los alumnos atiendan estas indicaciones modificando las contestaciones de las actividades. A su vez, los alumnos pueden conocer las respuestas de todos sus compañeros. La pestaña Discusión posibilitaría incluso que se cruzaran comentarios y reflexiones entre los miembros del grupo previos a las contestaciones individuales o de pareja, aunque no se hace efectivo en este wiki.

Las actividades que se proponen a lo largo del curso aprovechan las posibilidades de la *Web 2.0* y utilizan vídeos además de textos escritos, con lo que se incluye la comprensión oral en el wiki además de la comprensión y expresión escritas. Los textos y vídeos son adecuados y, en muchos casos, cercanos a los intereses de los alumnos. Se trabajan distintas estrategias y conceptos apropiados para la elaboración de textos narrativos, expositivos y argumentativos. Incluye enlaces a diccionarios en red y una página de Avisos para noticias importantes (fechas, calendarios, etc.).

La tarea propuesta en *¡Qué fantástica esta fiesta!*<sup>47</sup> es, en realidad, una *webquest* que utiliza el formato más maleable de los wikis (Brime Bertrand 2008). Una *webquest* es una técnica pedagógica que propone la realización de una tarea, generalmente en grupo, mediante el uso dirigido de Internet, estimulando el aprendizaje cooperativo y el uso de las nuevas tecnologías (Hernández Mercedes 2007; 2008). Esta definición nos revela los motivos por los que *webquests* y wikis aparecen comúnmente relacionados: la insistencia en el aprendizaje colaborativo. El interfaz del wiki se muestra receptivo a contener tanto la tarea propia de la *webquest* como las respuestas de los alumnos, algo que en las *webquest* tradicionales no es posible, ya que se obliga al alumno a presentar la tarea resuelta en un archivo de texto de otra aplicación (que suele enviarse por correo electrónico) o incluso en papel. Insertar la *webquest* en el wiki permite que, o bien los alumnos contesten en nuevas páginas creadas por ellos mismos,

---

<sup>45</sup> <http://aescibir.wikispaces.com/>

<sup>46</sup> <http://www.escueladeescritores.com>

<sup>47</sup> <http://fiestas.wikispaces.com/>

o que creen un wiki para las respuestas y que lo enlacen al wiki principal (Brime Bertrand 2008: 26). Se consigue así que todo el grupo conozca los trabajos del resto de compañeros.

La tarea propuesta consiste en la elaboración de sendos wikis en grupo que muestren las fiestas más importantes de los cinco continentes, agrupadas en fiestas nacionales, internacionales, religiosas o curiosas. Las exposiciones se acompañan de fotografías, música y vídeos. Al final, cada grupo debe elegir una fiesta y escribir un mensaje al resto de compañeros para convencerlos de participar en ella. Deberá también responder a los mensajes de los compañeros aceptando o rechazando sus invitaciones con razones convincentes (Brime Bertrand 2008: 27).

*Gramaticando*<sup>48</sup> es otro wiki para utilizar con los alumnos de Lengua Española de la citada Universidad, centrado en ejercicios de gramática. Parece encontrarse en construcción, pues le faltan contenidos gramaticales y no contiene muchas actividades. Necesitaría también, como *Wikieleando*, de la participación de otros colaboradores.

### **c. Wikis para la enseñanza de ELE en la Universidad de Oulu (Finlandia)**

Varias publicaciones científicas analizan la experiencia de uso de wikis para la enseñanza de español como LE en esta Universidad (Martínez Carrillo 2007a, b y c; Martínez Carrillo y Pentikousis 2008).

Se trata de la realización de wikis en pequeños grupos para tratar diversos temas de la cultura española con estudiantes universitarios de ELE. Los grupos tenían libertad para seleccionar el tema de estudio con idea de aprovechar los intereses personales de los alumnos. Los objetivos que llevaron a la puesta en marcha de esta experiencia fueron: a) la mejora de las destrezas lingüísticas; b) la integración de las TICs en las prácticas de aprendizaje; y c) el refuerzo de las actividades colaborativas (Martínez Carrillo 2007a: 5).

La principal dificultad que encuentran este tipo de trabajos es la resistencia a la transformación que presentan las estrategias de aprendizaje de los alumnos, quienes deben transitar ahora por el camino que lleva de la aplicación de prácticas individuales al desarrollo de la producción colectiva del conocimiento. Este proceso necesita de tres cambios fundamentalmente (Martínez Carrillo 2007a: 8; Martínez Carrillo y Pentikousis 2008: 5): a) de la responsabilidad personal a la responsabilidad colectiva; b) desde el conocimiento fragmentario e individual al conocimiento más extenso y colectivo; c) de la monocontextualidad a la policontextualidad del aprendizaje. Este cambio se convierte en imprescindible en el trabajo con wikis y deja huella duradera en los estudiantes que se benefician de ello.

---

<sup>48</sup> <http://gramaticando.wikispaces.com/>



Las conclusiones del trabajo son muy estimulantes (Martínez Carrillo y Pentikousis 2008: 4-6). La motivación aumentó considerablemente por el empleo de la herramienta, de la que los alumnos se iban apropiando a la vez que aumentaban sus conocimientos sobre el español y la cultura española. De hecho, algunos alumnos consideraron que los wikis podrían llegar a formar parte de su mundo profesional como utensilios para crear y compartir información y conocimiento. También les resultó motivador el aprendizaje colaborativo, en la medida en que surgían más ideas y el trabajo era mejor, más receptivo a las opiniones de los compañeros, que llegaban incluso a corregirse unos a otros.

En cuanto a los resultados en el uso comunicativo de la lengua, se aprecia inmediatamente una expansión del vocabulario aprendido, así como el desarrollo de la comprensión lectora y de las destrezas de la escritura. Las fuentes de Internet proporcionan un *input* no modificado que fuerza al alumno a poner en práctica todas sus estrategias de comprensión lectora. También cuesta trabajo empezar a producir texto sobre el wiki, y se recurre frecuentemente a “cortar y pegar”, aunque a la larga, el texto se modifica lo suficiente para poder considerarse original.

El wiki se convierte en un potente mecanismo de adquisición del conocimiento cultural. A la vez, la participación en el wiki trascendía el multilingüismo del grupo y convertía al español en la lengua sobre la que se construía la negociación del significado.

El trabajo con wikis supone también cambios en la forma de evaluación (Martínez Carrillo 2007b y c). Esta evaluación debe ser continua, atenta siempre al proceso que va desarrollando el alumno (se ayuda para ello de los historiales de las páginas), especialmente si se desarrolla por medio de módulos o fases. La explicitación de los objetivos y los métodos de evaluación desde un comienzo es un proceso muy aconsejable para evitar confusiones y centrar el trabajo en la tarea. En algunos casos, la evaluación se traslada de lo individual al grupo, debido al tipo de actividad. Por último, es necesario llevar a cabo procesos de autoevaluación, tanto por parte de los alumnos como de los profesores.

#### **d. *Wikiquest* sobre publicidad**

Desde la Universidad Antonio de Nebrija y su Máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera nos llegan diferentes ejemplos de wikis utilizados para la enseñanza de español LE y la formación del profesorado<sup>49</sup>. Comentaré especialmente la propuesta de Guerra Magdaleno (2007) y su *wikiquest*<sup>50</sup>.

La unidad didáctica “El español en la publicidad” es una *webquest* que utiliza el soporte wiki de *Wikispaces*. Es decir, transforma la estructura de la *webquest* (introducción, tarea,

---

<sup>49</sup> <http://lapublicidad.wikispaces.com/>; <http://wikimeele.wikispaces.com/>; <http://ohmecayo.wikispaces.com/>

<sup>50</sup> <http://lauraguerra78.wikispaces.com/>

proceso, recursos, evaluación, conclusión, guía didáctica; Hernández Mercedes 2008: 6-11) en una serie de páginas de wiki que la autora agrupa en Introducción, Tareas, Compartir, Conclusiones y Créditos. La creación de estas páginas es un trabajo que debe hacer el profesor en su faceta de elaborador de materiales de aprendizaje. A diferencia de las aplicaciones para la creación de *webquests*<sup>51</sup>, que aportan una estructura fija, no modificable, para la construcción de la actividad, los wikis necesitan ser concebidos estructuralmente de forma que sólo haya las páginas necesarias y que estas estén lo suficientemente vinculadas entre sí (Guerra Magdaleno 2007: 82).

La unidad está formada por cinco actividades previas y una tarea final en torno al mundo de la publicidad. Cada una de las tareas es realizada por los alumnos dentro del wiki, en el espacio establecido para ello (Compartir). Se acompañan de suficiente *input* auténtico y se adjuntan ayudas para los alumnos que así lo necesiten (incluso recordatorios de la gramática). Para orientar la tarea final, se aportan ejemplos realizados por otros alumnos.

Aunque se trata de una actividad muy dirigida por el profesor, aspecto propio de las *webquest*, el uso del formato wiki aporta ventajas esenciales: economía de medios y herramientas, navegación sencilla, participación activa en la gestión de los espacios reservados para el grupo (colores, fuentes, subida de vídeos, fotografías, etc.), fomento de la colaboración y el intercambio de información, conocimiento general de las aportaciones de todos los grupos, presencia constante del profesor en el proceso con correcciones y sugerencias, superación de la dificultad del trabajo en grupo en entornos no presenciales, identificación de las aportaciones de cada individuo o grupo, utilidad a la hora de realizar puestas en común sobre el trabajo realizado por los distintos grupos, presencia en la Red de la actividad para que pueda ser consultada en cualquier momento (incluso tras su realización) y posibilidad de reutilizar la actividad con pequeñas modificaciones fácilmente realizables (Guerra Magdaleno 2007: 94-98).

La *wikiquest* se presenta, pues, como una actividad colaborativa de búsqueda de información especialmente adecuada para el enfoque por tareas. El uso del entorno wiki para desarrollar una *webquest* no hace sino potenciar las ventajas de ésta, aunque, en mi opinión, desaprovecha las posibilidades de fomentar la autonomía del aprendizaje en base a su rígida estructura. El “saber hacer” no se completa con el “saber aprender”.

#### **e. Trabajo con wikis en la Universidad de Göttingen (Alemania)**

Victoria Ángeles Castrillejo es profesora de la Georg-August Universität de Göttingen (Alemania) y experta en la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de español como LE, en especial en el uso de *Moodle* y de wikis<sup>52</sup>. Es miembro del grupo *Nodosele*<sup>53</sup> y publica

---

<sup>51</sup> <http://www.phpwebquest.org/>

<sup>52</sup> <http://victoriadospuncero.wordpress.com/>

con Francisco Herrera y Emilia Conejo el *podcast Ldelengua*<sup>54</sup>. Colabora con el Instituto Cervantes y otros organismos en la formación de profesores de español<sup>55</sup>.

Me interesa comentar el wiki creado para elaborar una guía sobre el uso de wikis en la clase para profesores de E/LE<sup>56</sup>. Está estructurado en cinco partes (aunque el punto cuarto no está desarrollado):

- 1.- El wiki.
- 2.- Ejemplos comentados de utilización de wikis en contextos educativos.
- 3.- Evaluación de un wiki como recurso educativo.
- 4.- Actitud de los educadores hacia el uso de un wiki con fines educativos.
- 5.- Bibliografía.

Resultan especialmente interesantes los puntos dos y tres. El apartado dos presenta ejemplos de wikis utilizados para muy distintas actividades educativas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otras<sup>57</sup>:

- 1.- Analizar aspectos culturales relacionados con una película.
- 2.- Elaborar reportajes *web* por medio de wikis.
- 3.- Realizar comentarios sobre un texto/película/obra de teatro.
- 4.- Llevar a cabo la corrección de textos escritos por alumnos.
- 5.- Preparar un proyecto de teatro.
- 6.- Desarrollar investigaciones sobre personas interesantes o misteriosas.
- 7.- Practicar los conocimientos de cultura y civilización.
- 8.- Fomentar la escritura creativa.
- 9.- Practicar el vocabulario.
- 10.- Wikis de gramática.
- 11.- Crear un juego de sociedad.

El apartado tres hace una adecuada relación de las ventajas y los inconvenientes del uso de wikis como recursos educativos, con atención especial a sus usos para el aprendizaje de lenguas, ya comentado anteriormente. La Bibliografía mezcla wikis con publicaciones académicas sobre el tema, es algo limitada y podría desarrollarse bastante más.

En el *Encuentro Práctico de profesores de español* celebrado en Barcelona en 2007, Castillejo presentó en un taller conjunto<sup>58</sup> algunas actividades para la enseñanza de español

---

<sup>53</sup> <http://www.nodosele.com/>

<sup>54</sup> <http://eledelengua.com/>

<sup>55</sup> Fruto de ello existen en la Red varias presentaciones y wikis de los distintos talleres y actividades que ha desarrollado: <http://www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikis-en-la-clase-de-ele>; <http://www.slideshare.net/acastrillejo/proyectowikis>; <http://wikisencuentropractico2007.pbworks.com/>.

<sup>56</sup> <http://wikifachdidaktikws07.wetpaint.com/>, corregido y aumentado en <http://wikifachdidaktikws07.pbworks.com/>.

<sup>57</sup> <http://wikifachdidaktikws07.pbworks.com/Ejemplos-comentados-de-utilizaci%C3%B3n-de-wikis-en-contextos-educativos>

<sup>58</sup> *Ceci n'est pas un workshop. Intercambio informal de actividades ELE 2.0*, con David Vidal, Emilia Conejo, Francisco Herrera y Emilio Quintana.

como LE mediante el uso de wikis<sup>59</sup>. Algunas de las actividades están incluidas en el wiki comentado anteriormente, y se añaden estas de nuevo cuño:

- 1.- Elaborar un decálogo del escritor en E/LE, a imitación del de Augusto Monterroso<sup>60</sup>.
- 2.- Wikis para cuestiones organizativas<sup>61</sup>.
- 3.- Wiki para el comentario de textos<sup>62</sup>.

La práctica educativa de esta profesora, encaminada en principio al alumnado universitario y a la formación de futuros profesores de lenguas, es fácilmente extrapolable a otros contextos y entornos de enseñanza y aprendizaje, pues abre vías para la innovación pedagógica mediante la utilización de las nuevas tecnologías.

#### **4.3. Peculiaridades del uso de wikis en la enseñanza-aprendizaje del alumnado inmigrante**

En un centro de Enseñanza Secundaria, el número de alumnos inmigrantes con lengua materna distinta del español suele ser muy variado y, además, a causa de la actividad laboral de las familias, se incrementa o disminuye a lo largo del curso. El trabajo con wikis para este tipo de alumnos tiene unas peculiaridades que paso a exponer.

##### **a. Expandir el aula**

La organización de los centros escolares no suele incluir una atención especializada para la enseñanza del español como L2 al alumnado inmigrante más allá de las ya mencionadas: el aula de inmersión lingüística o los puntuales apoyos (Departamento de Orientación, ATAL, Programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico). Sea cual sea la forma en que esta se lleve a cabo, es evidente que el uso de las nuevas tecnologías permite también realizar actividades con el grupo de alumnos y alumnas inmigrantes de forma asíncrona, es decir, fuera de los canales habituales.

Usar wikis reduce las ocasiones para trabajar aisladamente y proporciona una buena base para las comunidades de aprendizaje (Mader 2006c: 81). Trabajar con wikis facilita también que el alumno pueda seguir realizando las actividades en casa o en otros momentos dentro del horario escolar, sin necesidad de la presencia física del profesor de español, extendiendo así la duración de las clases más allá de las posibilidades organizativas reales. El aula de apoyo lingüístico, pues, se expande en la Red y en el tiempo, permitiendo intensificar el trabajo cuando es más necesario (en los niveles iniciales de conocimiento del español) así como

---

<sup>59</sup> <http://wikisencuentropractico2007.pbworks.com/>.

<sup>60</sup> <http://moodle.hu-berlin.de/mod/wiki/view.php?id=27441>

<sup>61</sup> <http://moodle.hu-berlin.de/mod/wiki/view.php?id=121952>

<sup>62</sup> <http://moodle.hu-berlin.de/mod/wiki/view.php?id=17307>

estableciendo un mecanismo de consulta para los alumnos y alumnas que se encuentran en un nivel más avanzado y necesitan de refuerzos en momentos determinados.

### **b. “Hacer grupo”: agrupar distintos niveles**

Una de las dificultades más frecuentes en el trabajo con alumnado inmigrante en contextos escolares es el diferente nivel de competencia comunicativa, motivado por dos factores fundamentales: el tiempo que el alumno o alumna lleva escolarizado en España y la distancia lingüística entre su L1 y el español. Esto supone que el trabajo del profesor deba atender siempre a los distintos niveles y, en muchos casos, programar actividades totalmente diferentes para cada uno de los alumnos y alumnas. A esto se añade la diferente procedencia y cultura del alumnado, que puede dificultar de forma prejuiciosa las relaciones entre ellos.

El trabajo por tareas que requiera estrategias colaborativas puede solventar en parte este inconveniente, y mucho más con las nuevas tecnologías, que se convierten muchas veces en el primer motivo de interacción cuando los alumnos deben ayudarse en el manejo de las distintas herramientas informáticas (Trenchs Parera 2001b: 27-28). Cuando se diseña una tarea mediante el uso de wikis, todo el grupo trabaja en ella. Para Guitert Catasús (2001: 43), “aprender en la red obliga a los estudiantes a responsabilizarse no sólo de su aprendizaje sino de ayudar también al resto de compañeros”.

El resultado final de la tarea será el mismo para todo el grupo, pero los papeles de cada uno de los alumnos y alumnas estarán diseñados en función de su competencia comunicativa, de modo que a iguales contenidos culturales o pragmáticos (con mayor o menor profundidad, según los casos) se correspondan distintos contenidos gramaticales en función de los distintos niveles. Por ejemplo, una tarea que necesite del uso de pasados puede ser adecuada para todo el grupo de alumnos y alumnas, pero a unos se les propondrá el indefinido y a otros el pluscuamperfecto.

### **c. Atención a la L1**

Sobre todo en los niveles iniciales (pero también en otros casos) es conveniente permitir al alumnado inmigrante la navegación libre (aunque limitada en el tiempo) por Internet en su propia lengua madre. No se trata de apartar completamente a estos alumnos y alumnas de sus orígenes, sino de ayudarles a dar ese difícil paso de la inmigración en las mejores condiciones. El alumno inmigrante necesita acceder a las páginas que, en muchos casos, ya visitaba, necesita mostrar a sus compañeros y a su profesor las maravillas de la tierra de donde procede, su gastronomía, su música, sus costumbres, y esto lo lleva a cabo fundamentalmente con búsquedas en Internet, utilizando la L1, de páginas que suele conocer previamente. También es

frecuente que las actividades que se programan para estos alumnos y alumnas recurran a este tipo de comparaciones entre la cultura española y la de origen.

El trabajo con wikis para el aprendizaje de español como L2 no prohíbe el uso de la L1, siempre que se circunscriba a lugares en los que esté admitido: páginas personales, comparativas culturales o lingüísticas, glosarios, etc. Cassany (2005: 71-72) señala que, en la escritura cooperativa, es útil el recurso a la L1 (siempre que los aprendices la compartan), pues a) facilita un acceso directo a la memoria, b) favorece el control sobre el texto en L2, c) distingue la construcción del significado de la escritura del texto, y d) facilita la interacción.

Hay que evitar, no obstante, que las actividades se realicen exclusivamente mediante el uso de traductores en red que, aunque pueden facilitar el resultado final de la tarea, obvian todos los pasos intermedios, que son los que de una manera especial hacen avanzar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua.

#### **d. Las destrezas y el wiki**

El trabajo con wikis permite así mismo el empleo de todas las destrezas. Los wikis son especialmente útiles para las destrezas escritas, lectura y escritura, siempre con la salvedad de que el tipo de texto que se lee o escribe es el hipertexto, con sus especificidades (pero también con sus aportaciones a la alfabetización digital y el desarrollo de competencias no sólo lingüísticas, sino digitales y de tratamiento de la información).

Pero eso no quiere decir que las destrezas orales estén descartadas. En el wiki se pueden incrustar *podcasts* de todo tipo y vídeos para trabajar la comprensión oral, y muchas de las actividades pueden consistir en la grabación y publicación de los textos orales de los alumnos y alumnas. En cuanto a la interacción, las tareas propuestas en los wikis, por su carácter eminentemente colaborativo, propician la interacción oral y escrita entre los alumnos participantes y entre estos y el profesor.

De todos modos, sea cual sea la tarea propuesta y la metodología empleada, la acción evaluadora deberá centrarse fundamentalmente en el desarrollo y progresión que realiza el alumno en torno a las cuatro destrezas comunicativas básicas (Linerós Quintero 2005).

#### **e. La corrección**

Los mecanismos de edición de los wikis facilitan la corrección de la expresión escrita. La cuestión estriba en determinar qué debemos corregir. ¿Los errores propios de cada nivel? ¿Cualquier error que observemos? ¿La ortografía y la puntuación? ¿El uso de las formas verbales, aunque aún no se hayan explicado? Es el profesor quien debe responder a estas preguntas de forma apropiada a las necesidades, los contenidos curriculares y otros factores, si

bien es cierto que, al tratarse de textos escritos publicados en red la tendencia es a corregir todos los errores que se encuentren. La concepción misma del wiki como página nunca terminada pero en constante transformación ayuda a considerar la corrección como uno más de los mecanismos que contribuyen al perfeccionamiento del wiki, limando en gran medida los aspectos negativos que puede presentar esta actividad.

Long (2005: 11 y ss.) señala la especial dificultad que tienen la corrección (o retroalimentación negativa) en la enseñanza de lenguas a distancia. Aunque apuesta por la reformulación escrita como estrategia de corrección, porque “no estorba durante el proceso de significado durante la realización de las tareas y no depende de una discusión metalingüística de un problema de lengua”, comenta estudios donde también se valora positivamente la autocorrección o la corrección llevada a cabo entre los propios estudiantes en tareas mediadas por ordenador.

Si queremos que esa corrección sea pedagógica y potencie el aprendizaje, debemos cuidar la forma de llevarla a cabo. Lo más útil puede ser señalar los errores, de forma que sea el estudiante quien realice la corrección e interiorice la forma correcta. También parece adecuado el recurso a la corrección entre alumnos mientras realizan en grupo las tareas. Sólo en último caso, y especialmente cuando la corrección exige la explicación de nuevos contenidos, debe intervenir el profesor. La reformulación, en este caso, emerge como la forma ideal, aunque puede acompañarse de notas gramaticales. Puede resultar también conveniente seguir las indicaciones de Cassany (2005: 84-86) para la corrección de la expresión escrita.

El historial del wiki se convierte en una útil herramienta para que el profesor elabore censos de errores más frecuentes y perciba mecanismos de autocorrección por parte de los alumnos. Sirve también de muestra de los distintos estadios de la interlengua de los estudiantes, así como para que ellos mismos perciban su evolución a través del trabajo con el wiki.

## **f. Nativos digitales**

El trabajo con adolescentes e Internet siempre tiene unas dificultades añadidas para el profesor, que, muchas veces, conoce menos de las nuevas tecnologías que los propios estudiantes (incluso si se trata de alumnado inmigrante). En la mayoría de los casos, nos encontraremos ante alumnos y alumnas de los llamados “nativos digitales”. Están acostumbrados al empleo de ordenadores, en especial para actividades de comunicación personal: correo electrónico, redes sociales y herramientas de mensajería instantánea (De la Torre Espejo 2009:9). También, en el caso de la inmigración, para mantener el contacto con la cultura y la lengua de origen, y los familiares y amigos que quedaron atrás. Su competencia digital no suele ir más allá, pero sí supone una familiaridad con el entorno tecnológico y una predisposición al uso de estas herramientas.

El peligro, sin embargo, reside en que son artefactos que ellos relacionan generalmente con el ocio, por lo que el profesor deberá estar pendiente de que no se utilicen para otros fines (comunicaciones personales al margen de la actividad, búsqueda de contenidos distintos a los necesarios para completar la tarea), programando actividades significativas y reales que sean lo suficientemente motivadoras para atraer su atención. También, si se sienten presionados por la evaluación o perdidos ante el enfrentamiento con la L2, pueden verse forzados a utilizar traductores en red que les permitan realizar las tareas intermedias en la L1, dejando sólo para el trabajo final el uso de la L2, con lo que se subvierten las expectativas de aprendizaje que presentaba la actividad.

### **g. E-portafolios**

Una de las características de los wikis, propiciada por su propia estructura, es la de servir de portafolios tanto del docente como del estudiante. En este caso, nos interesa más señalar este segundo aspecto, no sólo por sus posibilidades para la evaluación sino para el propio aprendizaje de lenguas, según las recomendaciones del Consejo de Europa. García Doval (2005: 115) señala que la principal característica de un portafolio electrónico debe ser su carácter interactivo, y que sólo en ese caso se convierten en “poderosos marcos de aprendizaje que permiten encauzar los procesos de enseñanza-aprendizaje canalizando actuaciones y reflejando aproximaciones, procesos y productos; acompañando y plasmando un viaje personal (y posiblemente también social) de desarrollo”. Debe, por tanto, trascender la “mera función recopilatoria y asumir funciones de gestión del aprendizaje”.

Herrera Jiménez (2007) señala las ventajas de usar los *blogs* como portafolios electrónicos, ventajas aplicables también, creo, a los wikis, pues de la misma forma permiten también la inclusión de textos, vídeos, audios, fotos, imágenes, mapas conceptuales, esquemas, en muchos casos con mejores resultados que los portafolios en papel. En las páginas del wiki se pueden almacenar los distintos trabajos que ha ido realizando el alumno a lo largo de un periodo de tiempo, así como distintas muestras de producción lingüística oral o escrita que dejen constancia de la evolución del aprendiz. Para completar el portafolios de muestras con el portafolios de procesos es preciso añadir información relevante sobre el proceso de aprendizaje, reflexiones y comentarios sobre los trabajos almacenados, declaraciones de objetivos y metodologías, etc. (García Doval 2005: 115-116).

### **h. Currículum integrado**

No debemos olvidar que el alumno inmigrante es, ante todo, un alumno de Enseñanza Primaria o Enseñanza Secundaria Obligatoria, y es esta circunstancia, y no otra cosa (en la



mayoría de los casos), lo que le obliga al aprendizaje de la L2. Por tanto, las necesidades comunicativas de este alumno, más allá de los primeros meses (en los que prima el uso socio-afectivo de la lengua, volcado en la realidad relacional más inmediata con los compañeros, profesores y la sociedad de acogida), se centran en la llamada “lengua de instrucción” (Trujillo Sáez 2005; Ojeda Álvarez 2008a; Villalba Martínez y Hernández García 2004a y b y 2008; Villalba Martínez 2009).

Por lengua de instrucción (Li) entiendo, siguiendo a Villalba Martínez y Hernández García (2007: 11),

el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.

El profesor de español de este alumnado se encuentra ante la tesitura de enseñar a la vez dos usos distintos de la misma lengua, o una misma lengua para dos “fines específicos” distintos, y debe sopesar cuidadosamente cuáles son las necesidades más perentorias de cada alumno en cada momento (no es lo mismo la incorporación al sistema educativo que cursar un bachillerato). La responsabilidad mayor es que todo el tiempo que se tarde en adquirir un suficiente uso de la lengua que permita al alumno desenvolverse con normalidad en el conjunto de las materias supone siempre un retraso con respecto a otros compañeros de su misma edad y, en el peor de los casos, el abandono de la enseñanza obligatoria sin haber alcanzado la titulación mínima.

Porque la enseñanza de español como L2 a inmigrantes en contextos escolares tiene como objetivo fundamental que estos alumnos sean capaces de alcanzar los propuestos por cada una de las materias del currículo de Educación Primaria o Secundaria Obligatoria (Trujillo Sáez 2005), así como el desarrollo de las competencias establecidas por el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que son: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal<sup>63</sup>.

Ante esta tesitura, parece conveniente optar metodológicamente por las propuestas del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE, *CLIL* en inglés), que propugna que el aprendizaje de la lengua se lleve a cabo a través del aprendizaje de los contenidos curriculares de las distintas materias (con foco en el significado, no en la forma), lo que facilita la integración de este tipo de alumnado a la vez que le capacita para continuar los estudios de la enseñanza obligatoria y postobligatoria (Ojeda Álvarez 2008b). No obstante, “una

---

<sup>63</sup> BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007  
([http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238)).

propuesta sería de enseñanza por contenidos implicaría todas las áreas del currículum de forma que se pudiesen ir desarrollando a la par contenidos lingüísticos y curriculares” (Villalba Martínez y Hernández García 2007: 5).

La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares se beneficia de propuestas propias de esta metodología como el Currículo Integrado de las Lenguas<sup>64</sup>. Contar con este programa supone para un centro escolar la coordinación de todo el proceso de enseñanza de lenguas y, en muchos casos, la armonización de la enseñanza de las lenguas y la enseñanza del resto de contenidos.

Trenchs Parera (2001b: 31-33) señala que el uso de las nuevas tecnologías se manifiesta especialmente apropiado para la puesta en marcha de actividades de metodología AICLE por tratarse de tareas centradas en el significado y el “aprendizaje en acción” (“*learning by doing*”). En AICLE se valora especialmente el *input* visual, y a ello contribuyen especialmente los entornos informáticos. También contribuye a la familiarización del alumno con géneros textuales específicos, que, al utilizar un lenguaje más técnico y menos ambiguo que el lenguaje cotidiano, facilita la comprensión del significado.

#### **i. Introducción al lenguaje académico: presentación de escritos**

Como indico en el apartado anterior, en la enseñanza de español como L2 a inmigrantes en contextos escolares hay que tener en cuenta las necesidades comunicativas de este grupo de estudiantes, atendiendo especialmente a la llamada “lengua de instrucción”. La escritura de textos mediante herramientas informáticas contribuye de manera importante a este objetivo. Para su publicación en la Red, los textos deben atenerse a unas normas mínimas de presentación de escritos: uso correcto de las mayúsculas, división en párrafos, justificación de las líneas, correcta puntuación, ortografía y acentuación, etc. Por tratarse de estructuras hipertextuales, también han de ceñirse a las convenciones del género: hipervínculos apropiados, fotografías, etc. Es previsible que, al tratarse de textos o hipertextos de acceso universal, los alumnos cuiden especialmente todos estos aspectos y esta preocupación, a la larga, colabore a la adquisición de los aspectos formales básicos de los textos propios del mundo educativo.

A su vez, el trabajo con wikis recurre al uso de muy distintos tipos de textos (narraciones, exposiciones, argumentaciones,...), fundamentales en el desarrollo del lenguaje académico y para la adquisición de las competencias básicas.

#### **j. Cultura española e interculturalidad**

---

<sup>64</sup><http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/cil>

La enseñanza de lenguas mediada por ordenador se ha relacionado tradicionalmente con la búsqueda en Internet de información muy valiosa para el aprendizaje debido a dos motivos fundamentales: el fácil acceso a textos “reales” y la gran cantidad de información de tipo cultural. En Internet hay innumerables páginas sobre cultura española que se convierten en sitios muy válidos para el trabajo con los estudiantes de español.

Algunas experiencias sobre el uso de wikis para la enseñanza de español como LE se han basado en el aspecto cultural como elemento de significado en el que enfocar la tarea (Martínez Carrillo 2007a, b y c; Martínez Carrillo y Pentikousis 2008). En la enseñanza de español como L2 a inmigrantes el enfoque cultural es si cabe más motivador, pues el alumno se encuentra obligado a comprender la cultura española y a tomar una decisión sobre adoptarla o rechazarla en virtud del mayor o menor grado de inmersión en la sociedad de acogida que esté dispuesto a admitir.

#### **k. Agrupamientos**

El trabajo con wikis permite distintos agrupamientos del alumnado inmigrante para la realización de actividades. Así, la propuesta siempre será una tarea final, que se tiene que realizar mediante la colaboración y el intercambio de información entre todos los miembros del grupo. Pero hay determinadas actividades o subtareas que admiten otros tipos de agrupamientos.

El trabajo en parejas se puede llevar a cabo entre alumnos con un mismo nivel de español o con distintos niveles de la lengua; alumnos con la misma L1 (en los casos en que tengan que recurrir a ella para la realización de las actividades) y alumnos con distinta L1 (cuando la actividad esté pensada para producir la interacción en la lengua meta de la pareja de estudiantes).

También es productivo reservar en el wiki un espacio propio para cada alumno, que este se debe encargar de gestionar, para el desarrollo de tareas de tipo individual.

Por tanto, el uso de wikis permite la programación de tareas tanto individuales como grupales o de pareja, aunque su verdadera importancia reside en el trabajo colaborativo. Para Lund (2008:36), las prácticas colaborativas permiten trascender lo que conocemos y desarrollan la capacidad de resolver problemas complejos, típicos de la sociedad del conocimiento, que van más allá de la capacidad individual.

#### **l. El problema del *input* comprensible**

En una situación de inmersión lingüística, como la que rodea al alumnado inmigrante, no parece que la calidad y la cantidad del *input* sea una preocupación. Sin embargo, no todo lo

que escuchan o leen estos alumnos es asimilado en el sentido correcto. Como señalan Villalba Martínez y Hernández García (2007: 3), “no siempre se garantiza (sobre todo en ESO, 12-16 años) que el *input* al que se está expuesto sea significativo, esté adaptado o que se creen oportunidades reales de interacción (*output*)”. Es el problema de la comprensibilidad del *input*.

Internet proporciona una gran cantidad de *input* auténtico y de calidad para el aprendizaje de español. No obstante, existe el convencimiento de que ese *input* debe ser modificado de algún modo para hacerlo comprensible. Long (2005: 7-11) descarta el uso tanto de los textos genuinos como de los textos simplificados para la enseñanza de lenguas mediada por ordenador, y propone la elaboración del *input* como procedimiento más efectivo (entendiendo elaboración como modificación de la estructura del discurso interactivo, proceso que ocurre normalmente durante la negociación de significado entre los interlocutores.). Dice este autor que los textos elaborados alcanzan niveles de comprensión superiores a los textos genuinos mientras que mantienen el léxico nuevo y la gramática que los aprendices necesitan encontrar en el *input*, de modo que conserva todas las ventajas y huye de los inconvenientes. La elaboración puede ser provista de antemano, aunque también ocurre de forma natural en el discurso del profesor o de los hablantes nativos cuando se dirigen al aprendiz.

La naturaleza asíncrona de la comunicación a distancia dificulta en gran medida esta elaboración en la interacción, aunque algunos estudios han puesto de manifiesto que, si los objetivos están claros, la interacción que se produce en la comunicación mediada por ordenador (*chats*, foros de discusión, etc.) se parece mucho a la interacción de una conversación normal en cuanto a la negociación de significado (Long 2005: 10-11).

Sin embargo, una de las ventajas que tiene el uso de Internet es servir de fuente de textos auténticos en la lengua meta, y esto no es algo que se deba desaprovechar. Se pueden programar actividades que utilicen textos genuinos (abordados mediante una lectura focalizada o *skimming*) que se centren en la búsqueda de determinados datos necesarios para la realización de la tarea, sin necesidad de que el aprendiz deba adquirir todo el nuevo léxico y las nuevas estructuras gramaticales. Este tipo de actividades (encontrar el horario de apertura de un museo y los precios de las entradas para los distintos tipos de público; seleccionar los monumentos más importantes de una ciudad y sus características principales; seleccionar el medio de transporte más adecuado para llegar a una dirección determinada) tiene la ventaja de demostrar al alumno hasta dónde es capaz de llegar en su “enfrentamiento” a muestras reales de la lengua meta y fortalecer, por tanto, su autoestima ante el aprendizaje de la L2.

Cuando las actividades consistan en trabajos sobre los textos, será necesaria una mayor presencia del profesor en la elaboración del *input*.

### **m. El *output* comprensible**

Las actividades con wikis desafían las prácticas de producción de lengua preestablecidas en la mayoría de las escuelas, e implican cambios epistemológicos (Lund 2008: 36). Cuando se trabaja con wikis, sean cuales sean las actividades que se programen, siempre se acaba pidiendo a los aprendices la escritura de textos (colaborativos o individuales) de tipos variados. Entra aquí en funcionamiento la “hipótesis del *output* comprensible” de Swain (1985), que resalta la idea de que no sólo el *input* comprensible (como proponía el Enfoque Natural de Krashen) es necesario para la adquisición de una segunda lengua sino que también lo es la producción forzada en la lengua meta o *output* comprensible. Por tanto, también forma parte del aprendizaje la producción de textos orales o escritos en los que el aprendiz emplee la lengua meta utilizando las estrategias comunicativas de las que dispone.

Las nuevas tecnologías hacen que el aprendiz que se siente identificado con este tipo de actividades se esfuerce más en la producción y experimentación con el nuevo lenguaje (Trenchs Parera 2001b: 26). Los wikis son herramientas que colocan al aprendiz ante esta necesidad de expresarse (generalmente, por escrito) en la lengua meta. La producción escrita, de la que siempre queda constancia, es propicia para que el aprendiz sienta esa exigencia de comprensibilidad; el asincronismo del canal utilizado permite también un espacio para la reflexión lingüística (Trenchs Parera 2001c). A ello debe añadirse la presencia correctora del profesor y del resto de los compañeros dentro del wiki, que proporcionan la retroalimentación negativa necesaria para esta “producción empujada”. El alumno se ve alentado así a cuidar la calidad de sus escritos. A más calidad de este *output*, más interiorización de la lengua meta y mayor competencia comunicativa en ella.

#### **n. Cortar y Pegar**

Una de las dificultades que se tienen que sortear siempre que se escriben textos con ordenadores partiendo de búsquedas en Internet es la tendencia de los alumnos a “cortar y pegar” fragmentos tomados de la Red para elaborar su propio texto, sin haber transitado el camino intermedio de comprensión de los contenidos, síntesis y producción propia. Si cabe, esta inclinación se intensifica en los contextos escolares, donde no se tiene reparos de copiar o plagiar actividades desde una mal entendida comprensión de lo que el profesor espera de sus alumnos (más un resultado determinado que una comprensión del asunto mediante la experiencia de su proceso de aprendizaje). El profesor deberá prestar especial atención a que eso no ocurra y formar a los alumnos en las cuestiones relativas a la autoría y a los derechos en la Red.

#### **4.4. Propuesta de actividades**

El diseño de situaciones de aprendizaje para los nuevos entornos virtuales no es tarea fácil y, para conseguir los resultados perseguidos, es necesario seguir escrupulosamente una serie de pasos (Salinas, Pérez y De Benito 2009: 65-74).

### **a. Composición del grupo y objetivo principal**

Hay que considerar, en primer lugar, las peculiares características de la atención educativa al alumnado inmigrante en contextos escolares que se da en la Comunidad Autónoma Andaluza, ya explicadas en otro lugar. Como resultado de ellas, el grupo con el que he trabajado en el curso 2008-2009 estaba formado por un máximo de siete alumnos y alumnas (no siempre estaban todos) que recibían clase durante dos horas en horario escolar (matinal) y cuatro horas en el Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (por la tarde).

Estaban matriculados en distintos cursos, desde 1º de E.S.O. a 1º de Bachillerato. Había cuatro lenguas maternas en el grupo: ruso, chino, árabe y portugués. Los niveles de competencia lingüística en español, de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas, eran A1, A2, B1, B2 y C1.

Los intereses académicos eran muy variados. En algunos casos, se trataba de pasar con más pena que gloria por la enseñanza obligatoria; en otros, había un verdadero interés por adquirir los conocimientos y competencias necesarios para continuar el proceso de aprendizaje en el Bachillerato y la Universidad.

La propuesta de uso de wikis para la enseñanza de español a este grupo de alumnas parte, pues, de esta diversidad comentada y tiene como principal objetivo la creación de una conciencia de grupo entre los alumnos y alumnas inmigrantes mediante el trabajo en una única plataforma que consideren como propia y en la que compartir ideas, experiencias, intereses que, desde la misma diversidad de sus orígenes y situaciones, les capacite para alcanzar los objetivos y competencias fundamentales de la enseñanza reglada.

### **b. Metodología**

El trabajo que proponemos se fundamenta en el método comunicativo y, especialmente, en el enfoque por tareas (Nunan 1996; Zanón 1999; Fernández 2001). Interesa, por tanto, distinguir qué cosa es una tarea. Para Ellis (2003, citado por Nunan 2006), una tarea es

un plan de trabajo que requiere de los aprendices procesar de forma práctica el lenguaje para conseguir un producto que puede ser evaluado en términos de si ha sido comunicado o no el contenido proposicional correcto o apropiado. Para este fin, se requiere de ellos que presten principalmente atención al significado y que hagan uso de sus propios recursos lingüísticos, aunque el diseño de la tarea puede predisponerlos a elegir formas determinadas. Una tarea está pensada para tener como resultado un uso del lenguaje que produzca un parecido, directo o indirecto, con el modo en que el lenguaje es usado en el mundo real. Como otras actividades

lingüísticas, una tarea puede emplear destrezas productivas o receptivas, orales o escritas, y también varios procesos cognitivos<sup>65</sup>.

Es decir, se trataría a) de un plan de trabajo, b) que se centra en el significado, c) que hace un uso real de la lengua, d) que integra las destrezas, e) que activa procesos cognitivos y f) que construye un producto final comunicativo.

Martín Peris (2004) considera que la tarea se puede describir en los siguientes términos:

- Propone la realización de una actividad semejante a las de la vida real y que requiere el uso de la lengua meta.
- De este propósito surgen todas las actividades que integran la tarea.
- En el contexto de la tarea adquieren significado las formas lingüísticas utilizadas.
- El uso de la lengua es similar en la tarea y en los procesos del mundo real.
- Es necesaria la cooperación e interacción de los alumnos mediante el uso de la lengua meta.
- La tarea se estructura en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, determinados por el propósito y por criterios pedagógicos.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. La forma del producto dependerá de los procesos aplicados por el alumno.

Herrera Jiménez y Conejo López-Lago (2009: 9) dan el nombre de “tarea 2.0” a una suma de tarea y herramienta de la *Web 2.0*, que aúna el componente tecnológico, el componente comunicativo y el componente colaborativo:

crear, generar, construir productos comunicativos digitales en la *web* implica un cambio de paradigma en el uso de la misma: significa dejar de utilizar la *web* exclusivamente como fuente de *input* (lo que sin duda también es), y centrarse en las posibilidades que ofrece para crear y publicar contenidos que se integren en un entorno virtual- Por tanto, el aprendiz tendrá que desarrollar una cierta alfabetización en el uso de estas herramientas, que necesitará a su vez para elaborar tareas comunicativas digitales, las tareas 2.0.

La propuesta que presento es, por tanto, una tarea de este tipo. Consiste en la utilización de un wiki para el desarrollo de una que se desarrollará tanto de forma presencial como no presencial, utilizando para ello las posibilidades que presenta la aplicación. En la clase, el trabajo con el wiki produce interacción oral profesor-alumno y alumno-alumno, de la misma manera que se produce realizando otras actividades de los manuales o preparadas por el profesor. El wiki sirve de cuaderno para la elaboración de actividades, con el valor añadido de conectar a todos los alumnos entre sí y con el profesor y a todos ellos con el impresionante almacén de recursos que es Internet. La búsqueda de información, los repositorios de fotografías, vídeos y *podcasts*, la escritura hipertextual, son ayudas que potencian la efectividad de las actividades desarrolladas en el entorno tecnológico.

---

<sup>65</sup> La traducción es mía.

Pero se puede acceder al wiki desde cualquier momento y lugar, y no por ello deja de ser una herramienta válida para que se produzcan los mismos tipos de interacciones. La posibilidad de trasladar la clase al ciberespacio potencia las cualidades de esta herramienta, ya que el alumno puede escribir texto, insertar multimedia, plantear reflexiones o dudas, recibir respuestas o colaboración tanto de los compañeros como del profesor en cualquier momento que lo necesite, sólo con conectarse al wiki. Estas posibilidades son especialmente necesarias para los grupos de alumnos de que estamos hablando, esto es, inmigrantes en contextos escolares, pues las pocas horas de que los centros pueden disponer para la atención del aprendizaje de español se multiplican en el wiki, donde el profesor sí puede estar presente fuera del horario escolar y atender a las dudas que se vayan presentando a los alumnos (incluso de otras materias del currículo) en el momento en que lo necesiten.

El papel del profesor debe adaptarse al nuevo entorno y ha de tener dividirse en cuatro funciones básicas: organizativa, social, pedagógica y técnica (Salinas, Pérez y De Benito 2008: 67-68). Se localizan dos momentos de intervención imprescindible del profesor: a) al inicio del curso o tarea, mediante la puesta en marcha de actividades de acomodación del alumno al programa, al entorno y al grupo y la construcción de un clima favorable de trabajo; b) durante el curso, realizando un seguimiento del proceso de los aprendizajes de los alumnos y la gestión de las actividades y las estrategias didácticas (Salinas, Pérez y De Benito 2008: 69).

### **c. Elección de la herramienta y creación del wiki**

Hay muchas granjas de wikis que facilitan wikis en red de forma gratuita para profesores y grupos de alumnos y con unas condiciones de almacenamiento y de gestión adecuadas (*WetPaint*, *PbWiki*, *ZohoWiki*,...). Nuestra propuesta utiliza *Wikispaces*, por diferentes motivos: a) funciona en la Red, y así se evita tener que buscar espacio en otras páginas u ocuparse de la programación; b) se presenta en castellano, lo que facilita la inmersión en la lengua meta desde la misma herramienta que utilizamos; c) viene provisto de un espacio para la discusión y una cuenta de correo electrónico, que potencian la interacción escrita además de la oral; d) es muy fácil de utilizar y hay numerosos tutoriales en español que permiten a los alumnos profundizar en su uso sin necesitar para ello de muchas explicaciones del profesor; e) permite subir archivos de audio y vídeo, fotografías, etc., compatibles con otras aplicaciones; f) viene provisto de bloqueo de páginas, motores de búsqueda, copia de seguridad y RSS (De la Torre Espejo y Muñoz de la Peña Castrillo 2007: 80); g) en la actualidad, permite a los profesores la creación de wikis para la educación de forma gratuita con una serie de ventajas (por ejemplo, la asignación de contraseñas a los miembros) que hacen preferible su utilización.

*Wikispaces* proporciona wikis bajo licencia *Creative Commons*, así que los contenidos que publiquemos en ellos se podrán copiar, distribuir o modificar, incluso comerciar con ellos,



por cualquier persona siempre que se haga referencia a su autor (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski 2007: 51). El tema de la autoría, sin embargo, no suele estar claro en los wikis, por lo que para referirse a ellos bastará con citar la URL.

La creación del wiki es muy sencilla y se realiza en pocos minutos<sup>66</sup>. Sólo requiere darse de alta en la aplicación mediante una dirección de correo electrónico y una contraseña. Una vez hecho esto, podemos crear nuestro wiki eligiendo el nombre, la configuración de los permisos (Público, Protegido o Privado) y el uso que pensamos darle. Es usual establecer un uso protegido para este tipo de actividades, en que las páginas pueden ser vistas por todos pero sólo editadas por los miembros del wiki. En el trabajo con inmigrantes en contextos escolares puede ser a veces conveniente que el wiki sólo pueda visitarse por los miembros registrados. Esto puede servir para que estos alumnos y alumnas se sientan más confiados en el entorno tecnológico de trabajo y acepten subir sus trabajos y fotografías con el convencimiento de que no va a ser visto por nadie ajeno al grupo. Generalmente, esta privacidad sólo se consigue en wikis de pago, aunque *Wikispaces* proporciona este servicio en su reserva de wikis para la educación primaria y secundaria. Por último, un uso público (todos pueden ver y editar) del wiki no parece tener ningún sentido para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, fuera de algunos fines académicos (colaboración entre profesores).

#### **d. Diseño del wiki**

Antes de proponer la tarea a nuestros alumnos es imprescindible que hayamos estructurado el wiki en función de nuestras necesidades. Se hace necesaria, al menos, la creación previa de páginas distintas para cada una de estos aspectos:

1.- Página de inicio. Presenta la actividad y la inserta en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.- Objetivos. Se exponen los motivos que han llevado al diseño de la actividad y los fines que se pretenden con ello.

3.- Tarea y actividades previas y derivadas. Concreción de cada una de las actividades que van a llevarse a cabo mediante el trabajo en el wiki

4.- Asignación de agrupamientos. Sólo se llevará a cabo si el número de alumnos es elevado y se hace necesario. Las investigaciones sobre trabajo colaborativo indican algunos criterios que se deben tener en cuenta para la formación de grupos dentro de la clase. Será el profesor quien, en función de las características de los alumnos y el tipo de actividad, decida la mejor opción posible.

---

<sup>66</sup> <http://www.wikispaces.com/>

5.- Creación de las páginas: una página personal para cada uno de los alumnos y de una página para cada una de las actividades de parejas o grupos. También una página (que se enlazarán a otras) para la tarea. En función de la actividad y de la competencia comunicativa en español, los ejercicios pueden ser comunes para todos los alumnos y alumnas o diferentes, pero complementarias, para cada uno de ellos.

6.- Página de actividades gramaticales agrupadas por niveles. Permite que cada alumno realice actividades lingüísticas adecuadas a su nivel de competencia, preparatorias de las actividades comunes que sirven para elaborar la tarea.

7.- Página de enlaces. En esta página se irán colocando enlaces a otras páginas de Internet que guarden alguna relación con el tema desarrollado. En un principio, el profesor incluirá algunos enlaces (pocos) que crea conveniente, especialmente los necesarios para realizar las actividades. El objetivo es que esta página se construya con las contribuciones de los alumnos, que serán también evaluados por ello. La estructura de esta página debe estar abierta a posibles cambios en virtud de los hallazgos de los alumnos. Permite también la inclusión de enlaces de tipo personal, relacionados con la L1 y la cultura de origen, para compartir con el resto de compañeros.

8.- Página de evaluación. Una actividad de este tipo necesita ser definida de forma clara para evitar confusiones y desorientación en el alumnado, que puede descubrirse por momentos en situaciones en que no sepa qué se espera de él. Dar a conocer desde un principio la plantilla de evaluación de la actividad se convierte así en un andamiaje eficaz para el desarrollo de esta (Carrizosa Prieto y Gallardo Ballesteros 2009). Pueden situarse aquí también cuestionarios de autoevaluación para los distintos niveles, realizados con *Hot Potatoes* u otros programas. También se abrirá un espacio de discusión para la evaluación de la actividad y del profesor por parte de los alumnos y alumnas.

9.- Índice de la navegación. Generalmente en el margen izquierdo, *Wikispaces* proporciona un espacio que hay que configurar con un pequeño índice que incluya, al menos, las páginas citadas anteriormente. Cada alumno habrá también de indexar su propia página y las páginas de las tareas como estime conveniente.

Hay que asignar también los permisos a cada uno de los alumnos y alumnas, pues sólo los miembros del wiki podrán trabajar en él. Es importante que este proceso sea controlado por el profesor, pues deberá tener constancia de a qué persona corresponde cada nombre de usuario para llevar a cabo correctamente la evaluación y llamar la atención a aquellos alumnos que utilicen el wiki para actividades distintas de las programadas o cometan actos de vandalismo.

Es conveniente elaborar unas reglas de publicación básicas que sirvan a todos los alumnos y que hagan que el wiki mantenga un aspecto uniforme (Palacio y Castaño 2006: 174). Si la escriben entre los propios estudiantes se convierte en un interesante ejercicio de escritura

colaborativa y se potencia así la asunción de las reglas como algo propio, no impuesto por el profesor.

#### **e. Tarea**

La tarea<sup>67</sup> consiste en organizar en grupo una excursión a la ciudad de residencia (Sevilla en nuestro caso) para todos los alumnos y alumnas de la clase, acompañados por el profesor. Se estimará que está correctamente realizada<sup>68</sup> cuando:

- se hayan decidido entre todos qué monumentos visitar y se haya realizado una breve guía turística de cada uno de ellos.

- se hayan realizado las gestiones oportunas para obtener los permisos de visita a cada uno de dichos monumentos en la fecha y horarios deseados.

- se haya establecido el medio de transporte más adecuado para acceder a estos monumentos.

- se programe un itinerario por la ciudad en función del medio de transporte empleado y la ubicación de los distintos monumentos que van a visitarse.

- se establezca el coste de la excursión para cada uno de los participantes: transporte, entradas a los monumentos, consumos, etc.

- se elabore una lista de todo lo que es necesario llevar a la excursión: calzado cómodo, cámara de fotos, teléfono móvil, ropa ligera, etc.

- se lleve a cabo la excursión tal y como se haya programado previamente.

- se escriba de forma individual un texto en español contando el paseo realizado por la ciudad.

La excursión se llevará a cabo en una fecha propuesta por el profesor durante toda una mañana (en horario escolar).

#### **f. Actividades previas**

##### **1. Nos presentamos**

Aunque se trata de una actividad tradicional en los comienzos de todo curso de lenguas, dentro del entorno wiki las posibilidades se potencian, porque nos permite trabajar también con fotografías y otros recursos multimedia tanto de los alumnos como de sus países de origen. Como actividad inicial cumple los objetivos de ampliar el conocimiento de los miembros del

---

<sup>67</sup> Utilizo en este trabajo la terminología propuesta por Martín Peris (2004), que distingue entre *tarea* (conjunto de actividades), *producto* (la tarea realizada) y *actividades* (distintos componentes de la tarea), y en estas últimas entre *previas* y *derivadas*.

<sup>68</sup> La evaluación ponderará equilibradamente todos estos criterios.

grupo y sus lenguas y culturas de origen así como de servir de práctica para habituarse a las posibilidades técnicas del wiki.

La actividad individual consiste en subir a la página personal una foto del alumno o alumna y escribir un breve texto con su nombre, edad, nacionalidad, tiempo que lleva en España, gustos y aficiones (música, gastronomía, etc.), con mayor o menor exigencia en el uso de la lengua dependiendo del nivel alcanzado en la L2. Puede añadirse un archivo de vídeo o de audio con música del país de origen.

Posteriormente se llevará a cabo una puesta en común entre todos los miembros del grupo, que harán preguntas y contestarán sobre sus países de procedencia y sus gustos. Pueden también dejarse estos comentarios en cada una de las páginas personales del wiki.

## **2. Comentamos fotografías (vídeos, canciones)**

El profesor sube a una página del wiki tres fotografías de lugares de la ciudad. Los alumnos deben añadir una descripción y un breve comentario a cada una de ellas, que quedarán guardados en la página.

Posteriormente, deben enlazar con sus páginas personales y subir tres fotografías de lugares importantes de sus ciudades natales. Todos los alumnos deben visitar las páginas del resto de compañeros y realizar comentarios o hacer preguntas sobre los lugares fotografiados. Se deberá apreciar en los comentarios acuerdo o desacuerdo con lo que muestran las fotografías. Cada alumno deberá agradecer los comentarios y contestar las preguntas.

Una variación puede ser que el tema de las fotografías obedezca a un criterio preestablecido: algo nuevo, algo viejo, algo que gusta o no gusta, etc. (Neisser Echenberg 2008).

La misma actividad se puede realizar con archivos de vídeo o de audio (canciones), con pocas modificaciones. En estos casos se subiría un solo archivo, primero en español por el profesor, después en la L1 de cada uno de los alumnos por parte de estos. Deben acompañarse, si no del texto completo en español, sí al menos de un breve resumen de lo que cuentan los vídeos o las canciones. Se mostrarían contiguamente, pues, la lengua meta y la L1.

La variante puede consistir en que cada alumno elabore una pequeña presentación oral para defender la bondad de la canción de su país y que, posteriormente, se desarrolle una votación (al más puro estilo de Eurovisión) para elegir la canción que más gusta al grupo, que quedaría situada en la página de inicio del wiki en un puesto de honor (en archivo de audio o vídeo). Lo mismo se podría hacer con los vídeos.

## **3. Fiestas populares**

En una página común se escribe colaborativamente sobre las principales fiestas de la ciudad, así como las comunes a toda España. En otra página común, los alumnos aportan fiestas y celebraciones de sus países de origen. Los textos se acompañan con fotografías, archivos de vídeo o audio, y se enlazan a otras páginas que completen la información (se construye un hipertexto).

A la vez, se ponen en marcha discusiones en las dos páginas, con comentarios, explicaciones, consultas, dudas, contestaciones sobre las fiestas que se tratan. Una de ellas puede estar dedicada a cómo se celebran determinadas fiestas en cada uno de los países, por ejemplo, la Navidad o los Reyes Magos (o fiesta en que se regala a los niños en cada país).

#### **4. Elegimos los monumentos**

Distintas páginas de turismo de la ciudad sirven para que los alumnos conozcan cuáles son los más importantes y por qué motivos. Por parejas, se selecciona un monumento. Se investiga sobre él: construcción, historia, simbolismo, méritos artísticos, etc. Cada pareja elabora una pequeña presentación de diapositivas con fotografías del monumento y se acompaña de una defensa oral de las bondades del monumento seleccionado. Las presentaciones se cuelgan en una página del wiki y se votan los tres preferidos por el grupo, que serán los que se acaben visitando en la excursión.

El siguiente paso consiste en escribir un breve texto que presentación para cada uno de los monumentos, a la manera de una guía turística, acompañado de fotografías, que serán incorporados a la “Guía de la excursión”.

#### **5. Concertamos las citas**

Se hacen tres grupos para visitar las páginas oficiales de cada uno de los monumentos. Deben seleccionar los siguientes datos: días de apertura, horario de apertura, precios para alumnos y profesores, acompañamiento de guías, procedimiento para la reserva, etc. Se selecciona el día de la excursión y la hora que nos conviene para poder visitar los tres edificios programados.

En el caso que nos ocupa la ciudad es Sevilla y los monumentos la Catedral<sup>69</sup>, el Real Alcázar<sup>70</sup> y la Iglesia del Salvador<sup>71</sup>. Para la Catedral (y la Iglesia del Salvador, en el mismo billete), es necesario concertar una cita para la entrada de grupos mediante el envío de un fax o un correo electrónico. Los alumnos de nivel más avanzado (desde B1 hasta C1) escribirán

---

<sup>69</sup> <http://www.catedraldesevilla.es/>

<sup>70</sup> <http://www.patronato-alcazarsevilla.es/>

<sup>71</sup> <http://www.colegialsalvador.org>

ambos textos y el profesor seleccionará, después de hacer las oportunas correcciones, el más apropiado, que será enviado inmediatamente. A la espera de la contestación, se seguirá preparando el resto de actividades.

Para visitar el Alcázar es necesario elaborar un listado de alumnos y profesores, indicando el centro al que pertenecen. No hace falta reservar la hora de visita para el grupo, por lo que el documento se elabora y se guarda hasta el momento de la excursión. Este documento puede ser elaborado por los alumnos de nivel inferior.

## **6. Seleccionamos medios de transporte urbano y leemos mapas**

Hay publicadas muchas actividades y materiales que utilizan planos de metro, autobús o tren para la enseñanza de español como LE (Neisser Echemberg 2008). En Sevilla es posible desplazarse en autobús, metro o tren de cercanías. Acudimos de nuevo a las páginas web de cada uno de estos medios de transporte para seleccionar el más adecuado a nuestras necesidades<sup>72</sup>. Trabajaremos sobre *Google Maps*<sup>73</sup>, donde señalaremos sobre un mapa de la ciudad los monumentos que deseamos visitar, así como las distintas posibilidades de transporte desde nuestro instituto hasta el centro. Hay que atender a tres criterios: cercanía de las paradas al instituto y a los monumentos, precio de los viajes de ida y vuelta y horarios de salidas y llegadas. Considerándolos todos, seleccionamos el medio de transporte más adecuado.

Sobre el mapa se señalan las paradas del medio de transporte seleccionado. La actividad se completa marcando el itinerario sobre el mapa (que se cuelga en el wiki y, posteriormente, se imprimirá para ser utilizado en la propia excursión) y escribiendo entre todos un texto con las distintas etapas de la excursión y el tiempo empleado para cada una de ellas.

Por parejas, los alumnos se hacen preguntas sobre cómo ir de un sitio a otro por el centro de la ciudad y luego escriben estos diálogos en las páginas personales del wiki.

## **7. Dossier y Guía de la excursión**

Por medio de una lluvia de ideas en el wiki se completa una lista con los elementos necesarios para la excursión: calzado cómodo, agua, bocadillos, dinero, gorra, etc. Cada uno de los alumnos elabora su dossier con todos los documentos necesarios: la guía turística de la ciudad, los permisos para las visitas de grupo, el plano de la ciudad, los billetes de transporte, la lista de los elementos necesarios para la excursión, los permisos paternos, etc.

---

<sup>72</sup> [www.metrodesevilla.org](http://www.metrodesevilla.org); [www.tussam.es](http://www.tussam.es); <http://horarios.renfe.es/cer/hjcer300.jsp?&CP=SI&NUCLEO=30>

<sup>73</sup> <http://maps.google.es/maps>. La página de la Universidad Autónoma de Barcelona *UAB Idiomes Español* ha publicado una actividad para el aprendizaje de español (nivel C) sobre la Barcelona de *La sombra del viento*, de Ruiz Zafón, utilizando *Google Maps*: <http://blogs.uab.cat/departamentoespanoluab/2009/08/26/tarea-con-google-maps/>.

En el wiki se escribe en grupo un texto que recopila documentos de las actividades anteriores, y que cuenta la excursión tal como será llevada a cabo: hora de salida, hora de llegada, itinerario, monumentos que se van a visitar, etc. Es la Guía de la excursión.

### **8. Establecer funciones y contenidos gramaticales de cada nivel**

Cada una de las actividades esbozadas debe llevarse a cabo mediante la utilización de los elementos lingüísticos adecuados. La estructura del grupo, con diferentes niveles de competencia lingüística, no permite que todos los alumnos y alumnas practiquen con las mismas estructuras y el mismo vocabulario. El trabajo con wikis, que posibilita el establecimiento de tareas y actividades comunes independientemente del nivel de lengua, acepta también que sean encomendadas actividades gramaticales distintas para los distintos alumnos, bien en sus páginas personales, bien agrupando en una sola página las actividades por niveles.

La idea es trabajar sobre una misma función lingüística con diferentes estructuras gramaticales dependiendo del nivel de cada alumno. Así se consigue que todos los miembros del grupo realicen la misma actividad y, sin embargo, que cada uno utilice para ello los recursos más adecuados de que disponga o que la actividad le fuerce a aprender. Las exigencias en el uso de la lengua estarían, pues, adaptadas a cada persona.

Quizá se comprenda mejor con un ejemplo. En la actividad titulada “Nos presentamos” hay que expresar gustos y aficiones. Así que para una misma función lingüística (“expresión de estados emocionales y su comprobación”, y, dentro de ésta, “expresión de gusto, agrado”) son posibles distintas estructuras gramaticales (“(no) me gusta + infinitivo”, “(no) me gusta + que + subjuntivo”), utilizables por los alumnos según su conocimiento previo de la lengua meta.

Cada una de las actividades, por tanto, debe ir acompañada de una serie de ejercicios gramaticales que permitan al alumno avanzar en la competencia lingüística, que, en el fondo, es lo que se pretende con el diseño de la tarea.

#### **g. Actividad derivada**

Después de realizada la excursión, cada alumno debe escribir en su página personal un resumen de lo que aconteció en ella. La idea es llevar a cabo un verdadero proceso académico de escritura, pasando por las distintas fases: planificación, textualización, revisión (Cassany 2005: 70). Conviene indicar que, a pesar de programarse como una actividad individual, se realiza en el wiki, de modo que todos pueden conocer los textos de todos (poniendo en funcionamiento una nueva destreza, la lectura) y esto les permite interactuar y recibir influencias y comentarios, por lo que no hay que considerarla como una actividad “solitaria”.

El texto final se convierte así en una auténtica prueba escrita de la evolución lingüística del alumno a lo largo del proceso de realización de la tarea. Debe incluir todos los elementos gramaticales aprendidos y las estrategias comunicativas adquiridas.



## 5. CONCLUSIONES

1. La *Web 2.0* supone un cambio importante en la forma en que los usuarios participan en la Red, pues han pasado de ser meros lectores a convertirse en lectores y escritores. Esto ha permitido la creación de redes de interacción que son claramente beneficiosas para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basadas en la centralidad del alumno en la construcción de su propio aprendizaje (constructivismo), en la importancia del grupo para la construcción de ese conocimiento (constructivismo social) o en la capacidad de crear una red personal de conexiones que facilite durante toda la vida el acceso a los nuevos conocimientos (conectivismo). Las aplicaciones *Web 2.0* se presentan como herramientas idóneas para llevar a cabo esta transformación didáctica.
2. Las aplicaciones wikis que se manejan en la actualidad han superado casi por completo las objeciones que se pudieron poner a esta herramienta y se muestran como instrumentos fiables para el trabajo con grupos de alumnos. Sus principales ventajas son la facilidad de manejo (en muchos casos, no llega a diferenciarse mucho de un procesador de textos simplificado), la construcción colaborativa de los textos y la posibilidad de guardar todos los momentos del proceso de escritura, circunstancia que nos permite evaluar no sólo resultados sino también procesos. En la enseñanza de lenguas, los wikis están especialmente indicados para el tratamiento de las destrezas escritas (aunque no sólo), para utilizar como metodología el enfoque por tareas, para facilitar la corrección (del profesor, del alumno o de los alumnos entre sí) y para la formación del profesorado (mediante la creación de comunidades de prácticas que permitan el intercambio de ideas, materiales, etc. y la reflexión sobre las innovación docente).
3. La enseñanza de español como segunda lengua a los alumnos inmigrantes dentro del contexto escolar es un caso especial dentro de la enseñanza de lenguas. Supone, por un lado, la enseñanza del español suficiente para poder desenvolverse en la vida en sociedad y, por otro, la enseñanza de la lengua de instrucción que necesitan los alumnos para alcanzar los objetivos mínimos y las competencias necesarias para obtener la titulación pertinente. La forma en que estas enseñanzas se llevan a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía puede mejorar si se hace hincapié en la formación del profesorado y en la elaboración de un perfil adecuado del profesor encargado de estas tareas.
4. En un centro de enseñanza secundaria, el grupo de alumnos inmigrantes es siempre heterogéneo en virtud de variables como la lengua materna, la edad, el sexo, el tiempo de estancia en el país, el nivel de competencia comunicativa o el nivel de competencia

curricular. Esto provoca que, en la mayoría de los casos, no haya una conciencia de grupo, ya que los estudiantes deben realizar actividades adaptadas a sus necesidades que, por tanto, realizan en solitario. Programar tareas mediante la utilización de wikis permite incorporar a todos los miembros del grupo a la consecución de un objetivo común y, por otro lado, seguir proponiendo actividades específicas para cada alumno dentro de un mismo espacio wiki. Además, esta herramienta permite expandir la clase más allá de la presencia física en el aula y del horario escolar, reforzando así la presencia del profesor junto a los estudiantes en momentos en que antes no era posible.

5. La tarea propuesta supera estas dificultades mencionadas y consigue hacer que los estudiantes trabajen en una misma dirección para alcanzar un beneficio común. Permite trabajar tanto las dimensiones individuales como de grupo por medio de la alternancia de tarea y actividades. Al tratarse de una propuesta, no he sentido la necesidad de ser exhaustivo en el tratamiento de la tarea y las actividades previas y derivadas, aunque es un trabajo que deberá llevarse a cabo si se decide proponer la tarea a un grupo. En el conocimiento de cada uno de los alumnos y alumnas que lo formen adquirirán sentido las especificaciones gramaticales, léxicas, etc. que acompañen a las actividades.
6. Llevar al aula esta propuesta de uso de wikis y evaluarla posteriormente es una necesidad imperiosa y la única manera de culminar eficazmente la investigación realizada. El breve intento realizado el curso pasado sirvió de acicate para la escritura de esta memoria. La intención es su puesta en marcha durante el próximo curso escolar.
7. Al hilo de esta investigación han surgido varios temas que, al no tratarse de aspectos centrales de la misma y teniendo un difícil encaje en un trabajo de este tipo, han sido abandonados al margen de la línea prioritaria de la investigación. Me refiero, por ejemplo, a una profundización sobre qué supone el aprendizaje colaborativo (o cooperativo) mediado por ordenador o una reflexión crítica sobre los estudios de metodología de la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. Quedan, pues, para otro momento o para trabajos venideros, ya que han adquirido entidad suficiente como para ser objeto de investigaciones de forma autónoma.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

ADELL SEGURA, J. 2007. “Wikis en educación”, en J. Cabero Almenara y J. L. Barroso (coords.). *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Octaedro: 323-333. [Documento de Internet disponible en [http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Adell\\_Wikis\\_MEC.pdf](http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Adell_Wikis_MEC.pdf)].

AGUADED GÓMEZ, J. I. y CABERO ALMENARA, J. (dirs.) 2002. *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.

ARGOTE MARTÍN, J. A. y PALOMO LÓPEZ, R. 2007. “La escuela 2.0: posibilidades de las nuevas herramientas online que ofrece Internet”. *I Congreso internacional Escuela y TIC*. [Documento de Internet disponible en [http://www.dgde.ua.es/congresotic/public\\_doc/pdf/8857.pdf](http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/8857.pdf)].

ARGOTE VEA-MURGUÍA, J. I. 2008. “Web 2.0 educativa” [Documento de Internet disponible en <http://madridexperiencia.blogspot.com/2008/12/web-20-educativa.html>].

BAGGETUN, R. 2006. “[Prácticas emergentes en la Web y nuevas oportunidades educativas: Versión 0.1-4](#)”. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación* 67: 81-87. [Documento de Internet disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n6a6.pdf>].

BARROSO OSUNA, J. L. y ROMERO TENA, R. 2007. “Profesores y alumnos. Protagonistas de sus herramientas de/para el aprendizaje”, en J. Cabero Almenara y R. Romero Tena (coords.), *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y comunicación*. Barcelona: UOC: 181-198.

BOISE, B. 2008. “10 best practices for using wikis in education”, en el *blog Technology Teacher. Using technology in the classroom and beyond*. [Documento de Internet disponible en <http://itcboisestate.wordpress.com/2008/05/21/10-best-practices-for-using-wikis-in-education/>].

BRIME BERTRAND, M. E. 2008. “Elementos de la Web 2.0 para trabajar la interculturalidad en la clase de ELE”. *V Encuentro Práctico de Español como Lengua Extranjera (EPELE)*. Nápoles: 24-31. [Documento de Internet disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/NAPOLLES2008/Eugenia%20Brime%20VEPELE%20ACTAS.pdf>].

CABERO ALMENARA, J., CASTAÑO GARRIDO, C. y ROMERO TENA, R. 2007. “Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación”, en J. Cabero Almenara. y R. Romero Tena (coords.), *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y comunicación*. Barcelona: UOC: 13-28.

CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. coords. 2007. *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y comunicación*. Barcelona: UOC.

CARRIZOSA PRIETO, E. y GALLARDO BALLESTERO, J. I. 2009. “Una propuesta sobre el uso de wikis para el desarrollo de seminarios en Derecho del Trabajo”. En J. Ferreira, Y. Maneiro, J. M. Miranda y D. Santiago (coords.). *Derecho hacia Bolonia. Actas del II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia.

CASSANY, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

CASTAÑO, C. y PALACIO, G. 2006. *Nuevos escenarios pedagógicos a través de redes semánticas para el autoaprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning)*. [Documento de Internet disponible en [http://www.ehu.es/palazio/feccoo/apuntes\\_nuevos-escenarios.pdf](http://www.ehu.es/palazio/feccoo/apuntes_nuevos-escenarios.pdf)].

CASTAÑO, C., MAÍZ, I., PALACIO, G. y VILLARROEL, J. D. 2008. *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.

CIDE. 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

COBO ROMANÍ, C. y PARDO KUKLINSKI, H. 2007. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona-México D.F.: Flacso México-Grup de Recerca d'Interaccions Digitals de la Universitat de Vic. [E-book disponible en Internet en <http://www.planetaweb2.net/>].

COLL, C. y MONEREO, C. eds. 2008a. *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

COLL, C. y MONEREO, C. 2008b. “Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades”, en C. Coll y C. Monereo (eds.),

*Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

COLL, C. y RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. 2008. “Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital”, en C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata: 325-347.

COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. 2008. “La utilización de las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”, en C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

CRUZ PIÑOL, M. 2004. “Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)”. *RedELE* 0. [Documento de Internet disponible en [www.educacion.es/redele/revista/cruz\\_pinol.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml)].

CRUZ PIÑOL, M. 2007. “Estudio, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en la era de Internet”, en M. Lacorte (coord.), *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros.

CUERVA, J. 2007. “La nueva Web social: blogs, wikis, RSS y marcadores sociales”. *Observatorio tecnológico del CNICE*. [Documento de Internet disponible en <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=529> ].

DE LA TORRE ESPEJO, A. 2006. “Web Educativa 2.0”. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 20. [Documento de Internet disponible en [www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm](http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm)].

DE LA TORRE ESPEJO, A. 2009. “Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios”. *RUSC. Revista de Universidad Y Sociedad del Conocimiento* 6 (1): 7-14. [Documento de Internet disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/eusc/article/view/24/17>].

DE LA TORRE ESPEJO, A. y MUÑOZ DE LA PEÑA CASTRILLO, F. 2007. “Edu-Wikis: un nuevo medio para el aprendizaje colaborativo”. *Linux magazine* 32: 77-80. [Documento de Internet disponible en [http://www.linux-magazine.es/issue/32/077-080\\_EducacionLM32.crop.pdf](http://www.linux-magazine.es/issue/32/077-080_EducacionLM32.crop.pdf)].

DE PEDRO PUENTE, X. 2004. “Dedicación temporal del alumnado a trabajos en grupo usando Wikis en entornos libres de aprendizaje colaborativo u Ofimática Web: análisis de un caso en ciencias experimentales”, en *Educación con la Tecnología: de lo excepcional a lo cotidiano. Edutec 2004*, Barcelona, 2004. [Documento de Internet disponible en [uniwiki.ourproject.org/tiki-download\\_file.php?fileId=48](http://uniwiki.ourproject.org/tiki-download_file.php?fileId=48)].

DE PEDRO PUENTE, X. 2006a. “Cómo evitar el “café para todos” al evaluar trabajos en grupo, y de paso, estimular el aprendizaje reflexivo: resultados preliminares en el marco del proyecto AWikiForum”. *Jornada Espiral 2006. Entornos colaborativos para aprender: Comunidades virtuales de aprendizaje*. [Documento de Internet disponible en <http://espiral.xtec.net>].

DEL MORAL VILLALTA, M. 2007. “Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos”. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática* 9: 73-82. [Documento de Internet disponible en [http://www.fisem.org/descargas/9/Union\\_009\\_010.pdf](http://www.fisem.org/descargas/9/Union_009_010.pdf)].

FERNÁNDEZ, S., coord. 2001. *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

FOUNTAIN, R. 2005. “Wiki Pedagogy”. [Documento de Internet disponible en [http://www.profetic.org/dossiers/dossier\\_imprimer.php3?id\\_rubrique=110](http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110)].

GARCÍA DOVAL, F. 2005. “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas”. *Glosas didácticas* 14: 112-119. [Documento de Internet disponible en [www.um.es/glosas didácticas/GD14/10.pdf](http://www.um.es/glosas_didacticas/GD14/10.pdf)].

GARCÍA HERAS, F. J. 2006. “Trabajo colaborativo y herramientas de colaboración y debate: wikis y foros de discusión”. *Observatorio tecnológico CNICE*. [Documento de Internet disponible en <http://observatorio.cnice.mec.es/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=55>].

GARCÍA MANZANO, A. 2006. “Blogs y wikis en tareas educativas”. *Observatorio tecnológico CNICE*. [Documento de Internet disponible en <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=378>].

GODWIN-JONES, B. 2003. “Blogs and wikis: Environments for On-line Collaboration”. *Language, Learning & Technology* 7 (2): 12-16. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/emerging.pdf>].

GUERRA MAGDALENO, L. 2007. *ELE en pantalla: la wikiquest y otros recursos*. Plan de Actuación Docente para la obtención del Máster Oficial en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad “Antonio de Nebrija” (sin publicar).

GUITERT CATASÚS, M. 2001. “Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI”, en M. Trenchs Parera (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio: 35-50.

HERNÁNDEZ MERCEDES, M. P. 2007. “Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas cuestiones sobre las *Webquest* en la enseñanza de ELE”. *Marcoele* 5: 1-19. [Documento de Internet disponible en <http://148.215.1.166:89/redalyc/pdf/921/92100505.pdf>].

HERNÁNDEZ MERCEDES, M. P. 2008. “Tareas significativas y recursos en Internet. *Webquest*”. *Marcoele* 6: 1-25. [Documento de Internet disponible en <http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf>].

HERRERA JIMÉNEZ, F. J. 2007. “*Web 2.0* y didáctica de lenguas: un punto de encuentro”. *Glosas didácticas* 16: 18-26. [Documento de Internet disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>].

HERRERA JIMÉNEZ, F. y CONEJO LÓPEZ-LAGO, E. 2009. “Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera”. *MarcoELE* 9: 1-20. [Documento de Internet disponible en <http://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-español-lengua-extranjera/>].

ÍÑIGO, S., REY, I y EL BENAI, F. 2006. *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1. Escuelas de idiomas*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.

JUAN LÁZARO, O. 2001. *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

JUAN LÁZARO, O. 2004. “Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje”, en J Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 1087-1106.

KESSLER, J. 2009. “Student-Initiated Attention to Form in Wiki-Based Collaborative Writing”, *Language Learning & Technology* 13 (1): 79-95. [Documento de Internet disponible en <http://lt.msu.edu/vol13num1/kessler.pdf>].

LARA, T. 2009. “Alfabetizar en la cultura digital”. En T. Lara, F. Zayas, N. A. Arrukero y E. Larequi. *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro: 9-38.

LONG, M. H. 2005. “Adquisición de segundas lenguas (ASL) y nuevas tecnologías”. *FIAPE. I Congreso Nacional: El español, lengua del futuro*. [Documento de Internet disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/long.pdf>].

LUND, A. 2008. “Wikis: a collective approach to language production”. *ReCALL* 20(1): 35-54.

MADER, S. (ed.), 2006a. *Using Wiki in Education*. [E-book disponible en <http://www.lulu.com/content/2175253>].

MADER, S. 2006b. “Four Letter Words- How Wiki and Edit Are Making the Internet a Better Teaching Tool”, en S. Mader (ed.), *Using Wiki in Education* 1-11. [E-book disponible en <http://www.lulu.com/content/2175253>].

MADER, S. 2006c. “The New Learning Landscape”, en S. Mader (ed.), *Using Wiki in Education* 78-84. [E-book disponible en <http://www.lulu.com/content/2175253>].

MARTÍNEZ CARRILLO, M. C. 2007a. “Wikis: un nuevo instrumento de aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador”. *FIAPE. II Congreso Internacional: Una lengua, muchas culturas*. [Documento de Internet disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionMartinezCarrillo.pdf>].



MARTÍNEZ CARRILLO, M. C. 2007b. “El uso de wikis en la clase de E/LE y la evaluación integrada de destrezas”, en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Alicante: 414-418.

MARTÍNEZ CARRILLO, M. C. 2007c. “Wikis y E/LE: un ejemplo de desarrollo y evaluación de un proyecto mediado por ordenador”, en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Alicante: 632-635.

MARTÍNEZ CARRILLO, M. C. y PENTIKOUSIS, K. 2008. “An application of wikis for mediated collaborative learning to Spanish L2” en *Proc. International Conference on Internet and Multimedia Systems and Applications (EuroIMSA)*. Innsbruck: 39-44. [Documento de Internet disponible en <http://ipv6.willab.fi/kostas/WikiSpanishL2-errata.pdf>].

MAURI, T. y ONRUBIA, J. 2008. “El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencia”, en C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

MONEREO, C. y POZO, J. I. 2008. “El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias”, en C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

MORALES OROZCO, L. 2006. *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: MEC-Los libros de la Catarata.

MORALES OROZCO, L. 2007. “Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante”. *Andalucía educativa* 60: 34-36.

NEISSER ECHENBERG, E. 2008. *Útil. Tareas de expresión escrita basadas en Internet*. Montreal: Miraflores-SGEL.

NUNAN, D. 1996 (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. 2006. "Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'". *Asian EFL Journal* 8 (3). [Documento de Internet disponible en [http://www.asian-efl-journal.com/Sept\\_06\\_dn.php](http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php)].

OJEDA ÁLVAREZ, D. 2003. "La inserción educativa del alumnado inmigrante". *II Jornadas sobre Inmigración y Derechos Humanos*. Motril. [Documento de Internet disponible en <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Interculturalidad/La%20inserci%C3%B3n%20educativa%20del%20alumnado%20inmigrante.pdf>].

OJEDA ÁLVAREZ, D. 2008a. "Diversidad Lingüística y Cultural en la escuela: cómo organizarnos para abordarla", en A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía: 80-90.

OJEDA ÁLVAREZ, D. 2008b. "Integración de lengua y contenidos en el marco de la enseñanza reglada", en I. Ballano (coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto: 71- 81.

ONRUBIA, J., COLOMINA, R. y ENGEL, A. 2008. "Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo", en C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata: 233-252.

PALACIO, G. y CASTAÑO, C. 2006. "Sistemas wikis para la enseñanza", en J. Cabero Almenara y P. Román Graván (coords.), *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: MAD.

PALOMO LÓPEZ, R., RUIZ PALMERO, J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. 2008. *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: MAD.

PALOMO LÓPEZ, R., RUIZ PALMERO, J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. 2006. *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Junta de Andalucía. [Documento de Internet disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/TIC\\_como\\_agentes\\_innovacion.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/TIC_como_agentes_innovacion.pdf)].

PARDO KUKLINSKI, H. 2007. "Nociones básicas alrededor de la Web 2.0", en C. Cobo Romani y H. Pardo Kuklinski, *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*.

Barcelona/México D.F.: Flacso México-Grup de Recerca d'Interaccions Digitals de la Universitat de Vic: 27-42. [E-book disponible en Internet en <http://www.planetaweb2.net/>].

PEÑA, I, CÓRCOLES, C. P. y CASADO, C. 2006. “El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red”. *UOC Papers. Revista de la Sociedad del Conocimiento* 3. [Documento de Internet disponible en [http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena\\_corcoles\\_casado.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf)].

PISCITELLI, a. G. 2009. “Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos”. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 6 (1): 46-52. [Documento de Internet disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewPDFInterstitial/28/23>].

PRENSKY, M. 2001. “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon* 9 (5). Documento de Internet disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>].

RODRÍGUEZ ARENAS, M. J. 2008. “Mi experiencia con las wikis en Educación”, en M. D. Hurtado Montesinos y F. J. Soto Pérez (coords.), *La igualdad de oportunidades en el mundo digital*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena: 719-732. [Documento de Internet disponible en <http://congreso.tecnoneet.org/tecnoneet2008.pdf>].

ROMÁN GRAVÁN, P. y LLORENTE CEJUDO, M. C. 2007. “Internet aplicado a la educación: diseño de *webquests*, *blogs* y *wikis*”, en J. Cabero Almenara y R. Romero Tena (coords.), *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y comunicación*. Barcelona: UOC: 119-144.

RUIZ PALMERO, J. 2008. “Un ejemplo de utilización de las wikis en enseñanza”. *Comunicación y pedagogía* 225: 46-50. [Documento de Internet disponible en <http://www.comunicacionypedagogia.com/publi/infecyp/muestra/pdf/palmero.pdf>].

RUIZ REY, F. J. 2009. “Web 2.0. Un nuevo entorno de aprendizaje en la red”. *Revista DIM. Didáctica, Innovación y Multimedia*: 13.

SALINAS IBÁÑEZ, J. 2004. “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 1(1). [Documento de Internet disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>].

SALINAS, J., PÉREZ, A. y DE BENITO, B. 2008. *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.

SANTAMARÍA GONZÁLEZ, F. 2005. *Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, Web 2.0*. [Documento de Internet disponible en [http://gabinetedeinformatica.net/descargas/herramientas\\_colaborativas2.pdf](http://gabinetedeinformatica.net/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf)].

SERRANO HIDALGO, M., ROMÁN GRAVÁN, P. y CABERO ALMENARA, J. 2005. “RSS. Informarse sin navegar. Sus aplicaciones al terreno de la información”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* 25: 85-92. [Documento de Internet disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/abril18.pdf>].

SHWARTZ, L., CLARK, S., COSSARIN, M. y RUDOLPH, J. 2004. “Educational Wikis: Features and selection criteria”. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 5 (1). [Documento de Internet disponible en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/163/244>].

SIEMENS, G. 2004. “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”. *elearnspace*. [Documento de Internet disponible en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>].  
Traducción de LEAL FONSECA, D. E. 2007. “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. [Documento de Internet disponible en <http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/index.php/2007/03/08/conectivismo?blog=2>].

SWAIN, M. 1985. “Communicative competente: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition*. Rowley: Newbury House.

THÜER, S. L. 2009. *E-learning 2.0 en Andalucía. Tecnologías de la Información para la Innovación Educativa*. Málaga: Universidad de Málaga.

TRENCHS PARERA, M., ed. 2001a. *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.

TRENCHS PARERA, M., 2001b. “Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas”, en M. Trenchs Parera (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio: 21-34.

TRENCHS PARERA, M., 2001c. “Las aplicaciones pedagógicas del correo electrónico en las aulas de idiomas”, en M. Trenchs Parera (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio: 107-124.

TRUJILLO SÁEZ, F. 2004. “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua”. *Glosas didácticas* 11: 16-46. [Documento de Internet disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>].

TRUJILLO SÁEZ, F. 2005. “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”. *RedELE* 4. [Documento de Internet disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista4/trujillo.shtml>].

TRUJILLO SÁEZ, F. 2006. “Una lectura del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)”, en *Meteco. Portal de español como nueva lengua en la escuela*. Universidad de Granada. [Documento disponible en Internet en [http://www.ugr.es/~meteco/archivos/II\\_Plan.html](http://www.ugr.es/~meteco/archivos/II_Plan.html)].

VIDAL LORENTE, D. A. 2008. *Profesor 2.0: Del Constructivismo al Conectivismo. Un estudio de creencias en torno a la inteligencia conectiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas*. Proyecto de memoria de máster. [Documento de Internet disponible en <http://www.scribd.com/doc/9335176/Profesor-20Del-Constructivismo-Al-Conectivismo>].

VILLALBA MARTÍNEZ, F. 2009. “Transmitir contenidos curriculares en una L2: propuestas para trabajar la lengua de instrucción”, en I. Ballano (coord.), *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado. Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto: 31-52.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. 2004a. “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares”, en J Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 1225-1258.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. 2004b. “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes”. *Glosas didácticas* 11: 55-65. [Documento de Internet disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>].

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. 2007. “Aproximación al español como lengua de instrucción”. *Linred: Revista electrónica de lingüística* 4: 1-20. [Documento de Internet disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345413&orden=129514&info=link>].

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. 2008. “La enseñanza de una segunda lenguas (SL) y la integración del currículum”, en I. Ballano (coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto: 95-126. [Documento de Internet disponible en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/ensenanza2/villalbayhernandezlaensenanzajornadas.pdf>].

VILLARROEL, J. D. 2007. “Usos didácticos del wiki en educación secundaria”. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica* 1: 1-7. [Documento de Internet disponible en [http://www.ehu.es/ikastorratza/1\\_alea/wikia.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/wikia.pdf)].

ZANÓN, J. coord. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ZAPICO ALONSO, L. y PRADO IBÁN, E. 2009. *Enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes. Unidades didácticas y orientaciones para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial CEP.

[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)

[www.segundaslenguaseinmigracion.com](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com)



[www.segundaslenguaseinmigracion.com](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com)

[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)

Las propuestas de publicación pueden remitirse a:

[maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es](mailto:maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es)