EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ÉPOCA DE LAS TECNOLOGÍAS: ¿UN RETO TRANSVERSAL?

Lourdes Díaz Rodríguez

Universidad Pompeu Fabra.
Departamento de Traducción y Ciencias del lenguaje ReGAEL[1]

Resumen

El impacto de las tecnologías en el campo de la enseñanza de lenguas es tan diverso como innegable. También lo es el reto que supone para los profesores incorporarlas a su quehacer docente, sea de forma independiente (cursos basados en la tecnologías), sea como medio (entornos virtuales) o recurso complementario. Las preguntas, veinte años después del "boom" de las TICs en la enseñanza de lenguas, siguen: ¿hasta qué punto incorporarlas? ¿Cuándo? ¿En el aula? ¿Fuera del aula? ¿Constituyendo la propia aula (virtual)? ¿Sirven ya para evaluar? ¿Qué valor diferencial aportan?

Las fórmulas ensayadas de incorporación han sido diversas y en esta exposición recogemos nuestra experiencia directa en tres experiencias de docencia e investigación sobre el aprendizaje de E/LE. Sostendremos que un diseño didáctico basado en la reflexión sobre objetivos de aprendizaje y una aplicación de la tecnología acorde es eficaz y permite diversas modalidades de cursos bien valorados por alumnos y profesores. El corolario es que todo ello exige un docente con habilidades y objetivos transversales y/o equipos interdisciplinares: un reto en el panorama actual.

---

[1] **Re**search **G**roup on the **A**cquisition of **E**nvironmental **L**anguages, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. La investigadora principal del grupo es Lourdes Díaz. Contamos con el respaldo del Ministerio en sendos proyectos BFF200308273 y HUM2006-10235. Forman parte del equipo en el ámbito de la investigación de EL2: C. Alonso Vázquez; K. Bekiou; A. Bel; M. Bini; A. Hurtado; J. Liceras; R. Lucha; A. Ruggia y E. Rosado. Asimismo, L. Díaz ha sido responsable del diseño del prototipo de ALLES (IST-2001-34246) para español, en el marco de un proyecto europeo interuniversitario, del que se recogen ejemplos en este trabajo. Alles es un prototipo para el aprendizaje asistido por ordenador, con un grado importante de interactividad alumno-máquina, útil para autoaprendizaje y autoevaluación.

Centro Virtual Cervantes

– Enseñanza de habilidades a través del CALL/ELAO: marco para experiencias.
– Enseñanza virtual en la formación de postgrado: experiencia a través de una materia. (Gramática pedagógica presencial y EGP virtual: algunas diferencias) Ir desde la programación (pros y contras) hasta la implementación (rol de profesor-autor-tutor; rol de alumno usuario; canales de atención; calidad del *feedback*; papel de los iguales; calidad/es del proceso).
– Las TIC en la formación de profesores (experiencia en la UIMP → programación y seguimiento).
– El uso de tecnologías en la investigación y en la formación de en lenguas: el caso de ALLES. Investigación y práctica.

1. UN PUNTO DE PARTIDA NECESARIO: DOS PREGUNTAS BÁSICAS ¿POR QUÉ YO? ¿QUÉ PUEDO APORTAR?

Para la primera pregunta, no tengo respuesta. Así que voy a pasar directamente a la segunda, no sin agradecer a la Universidad de Extremadura, a los organizadores de esta edición de ASELE de 2008 y a su Junta directiva que pensaran en mí y me invitaran. El de 2008 ha sido para mí un largo verano de trabajo que me ha dado ocasión de no desconectar y poder pensar en ello: la única explicación que encuentro es el afecto que me profesan algunos amigos de ASELE y no puedo por menos que agradecerlo y corresponderlo. Respecto a la segunda, sólo puedo aportar un trabajo de reflexión, en parte impuesto desde el encargo de esta ponencia, en parte espontáneo y derivado de la observación de las tendencias actuales educativas: desde el papel del ordenador como *facilitador* en las tareas de aprendizaje; o el del diseño de *software* educativo como herramienta para el aprendizaje individual; hasta la progresiva creación de entornos virtuales para distintos tipos de enseñanza, ricos en formatos y posibilidades: la creación de foros; de webs sociales… La multiplicación de expectativas y objetivos cada vez más ambiciosos y globales que afectan e impactan cada situación de formación (y aledaños: en el caso de las redes sociales).

Dado que todo ello es muy amplio, he elegido centrarme en tres ámbitos muy concretos de los que tengo evidencia directa y en los que puedo aportar algo de primera mano, y que son:

a) La reflexión sobre el *proceso de rediseño de una materia* presencial de máster para convertirla en materia no presencial, para UB-Virtual. Creo que éste es un proceso que comparto, como experiencia, con muchos de vosotros, que como yo, habéis visto cómo las universidades han crea-

do sus propios campus virtuales, con contenidos y nuevas relaciones entre profesor-alumno-recursos e incluso, administración. Tiene una serie de ventajas, pero también de restricciones: exigencias técnicas, limitaciones en el tiempo (dificultad de optar por la sincronía; dificultad de "visualizar" la interacción con el alumno; carácter "remoto" de los alumnos y las relaciones establecidas con ellos, etc. En cuanto a la propuesta de materiales y formatos disponible, hay un repertorio que si bien no es limitado, exige que todo se elija anticipadamente. Para cada sesión/tarea/entrega se preveén y se "cierran" opciones y, con frecuencia, se limita la interactividad por sobrecarga del trabajo del docente. La solución: a) multiplicar docentes (tutores); b) ellos buscan interlocutores entre sus pares. El problema: la interacción está muy dirigida a la evaluación y al "descubrimiento" de los criterios de evaluación.

b) La reflexión sobre la Formación de profesorado en TIC: sobre cómo incrementar el grado de conocimiento de tecnologías, familiaridad con ellas, habilidad en su uso, exigible a un profesor de lenguas extranjeras. La revisión de la oferta docente de las Instituciones académicas en el ámbito de la Formación Continua pone de manifiesto la diversidad de criterios a la hora de tomar decisiones sobre los contenidos de actualización: ¿tecnológicos o sobre los "cómos"? ¿Sobre la utilidad del entorno virtual y su potencial, esto es: los "qués"? Me gustaría especular sobre la mayor o menor fortuna de las decisiones a la luz de la opinión de las partes. Me basaré en mi experiencia institucional en el proceso de mejora de la Calidad en Formación de profesores extranjeros (UIMP y Ministerio de Educación, Política social y Deportes). En este caso, adelanto, los condicionantes son: los niveles educativos; las diferencias generacionales y de intereses en ámbitos no docentes; la heterogeneidad de los grupos en el momento de la impartición. Soluciones: grupos reducidos y material de autoaprendizaje; seguimiento post-impartición (blended; webs 2.0; etcétera).

c) La reflexión sobre mi investigación en torno a la *enseñanza de habilidades* y de lengua extranjera para fines específicos, a raíz de un proyecto europeo de *e-learning*, ALLES, que supuso pasar de la teoría en el uso de los materiales *web* y los cursos virtuales a la praxis. El proceso de reflexión afectó desde la preparación del *syllabus* a su concreción en tareas que pudieran evaluarse con un tutor *automático*, incluyendo el *feedback* que le iba dando al alumno en forma de mensajes guía. Las decisiones sobre presentación del trabajo y procesos (más o menos constructivistas o cognitivistas) tuvieron a su vez efecto en la elección de los productos y procesos en la L2 que se proponía trabajar. También

lo tuvieron en el papel de la corrección, en el peso de las herramientas correctoras, en la visualización de la evaluación y en la autonomía real y percibida del aprendiz. Es una reflexión CREATIVA, con una visión constructiva de la experiencia de aprendizaje por parte de un equipo investigador y docente.

Voy a intentar ir de la anécdota a la categoría no para concluir nada nuevo, sino para que podamos seguir enriqueciendo el debate.

Por último, debo confesar que lo que voy a plantear aquí, en parte, es el resultado de las preguntas que surgieron de otro foro como éste. En 2007, en *ExpoELE*, en la Fundación Campus Comillas, un grupo de colegas discutimos en una Mesa Redonda sobre el papel de las Tecnologías en el E/LE. ExpoELE sigue activo como foro y anualmente se alimenta la web. Quiero agradecerles que me obligaran a pensar sobre ello más globalmente y a que aquella discusión alimentara ésta, ensanchando la perspectiva. Por último, quiero agradecerles, muy especialmente, a mis colegas Mar Cruz, de la UB y a Alfonso Hinojosa (EOI-Santander) referencias sobre experiencias y bibliográficas. Al grupo de investigación de ALLES (Toni Badia, Martí Quixal; M. Sharwood, Paul Schmidt, Sandrine Garnier, A. Ruggia y R. Lucha de la larga lista de firmantes de los *Technical Reports*), el marco para investigar sobre *e-learning*; a Ana Ruggia y a Rosa Lucha muy especialmente su inestimable colaboración como equipo; a la UIMP y a Rosa Rodríguez Pascual y Victoria Hernández Pando, del MEPSyD, la perspectiva de la formación continua de profesores extranjeros y la libertad para el diseño de programas personalizados de acuerdo con los perfiles.

1.1. De cómo las tecnologías llegaron a las aulas y su impacto

Todos recordamos el inicio del uso de las tecnologías en el aula: desde los meros recursos como el *casete*, el video, el retroproyector a los primeros recursos instalados en los ordenadores, precursores de los materiales y cursos multimedia y del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. En relativamente poco tiempo, desde la perspectiva del sujeto aprendiente, se ha pasado del *alumno con PC* (y cascos), practicando ejercicios de hueco y preguntas cerradas (en CD o disco duro), al *alumno cableado* (recursos accesibles por internet, multimedia) y a los *estudiantes en red* (interacción grupal en red), con los cambios consiguientes. ¿Repercusiones? Dos importantes: en la construcción del conocimiento, por un lado y en la naturaleza de las interacciones posibles, por otro. Ilustrativamente, podemos resumir la

Centro Virtual Cervantes

evolución en el enfoque del aprendizaje y el uso que hace de las tecnologías cada una de ellas en la figura 1. Lo relevante no es sólo la aparición del ordenador, como no lo fue sólo la aparición del papel o el libro, en su día, sino los usos que se le van dando en el transcurso del tiempo. Son éstos los que permiten formas distintas de adquirir y manejar conocimientos, solo o en grupo y con niveles de eficacia también distintos en la medida en que configuran *experiencias* distintas y requieren capacidades distintas.

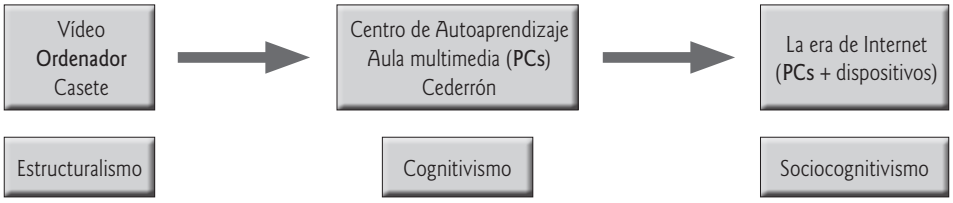


Figura 1

Hay, pues, un salto importante desde el ordenador como fuente de recursos disponibles y accesibles al alumno, con una interactividad limitada –muy semejante a una biblioteca sofisticada que podía proporcionar correcciones automáticas básicas en la producción escrita, a nivel léxico o incluso oracional en el mejor de los casos– hasta llegar a una situación donde se da interacción real. Ésta se produce ya no sólo con la máquina, sino con otros interlocutores, produciendo un impacto sociocognitivo a años luz del estructuralismo de los primeros intentos de la ELAO que muestra la figura 1. El uso del ordenador actuó como desencadenante que ayudó a explorar posibilidades, modelizando al aprendiz/interlocutor, sus necesidades y potencial, a la vez que le suministraba recursos. Hasta que llegó lo verdaderamente revolucionario: Internet. Sumada a las tecnologías y apoyada en una reflexión más experta sobre cómo incorporarlas como un activo importante a la *enseñanza* (no sólo al "aula"), ha permitido dar el salto a la situación actual, donde es corriente el uso y consulta de corpora; acceso a foros; e-correos; chats, escritura en red, carpetas compartidas, video-charlas. El estudiante cableado con la clase y con el mundo. Del recurso de *apoyo* al *medio* y el *fin*.

La incorporación, pues, de nuevos entornos, nuevos usuarios y *roles* de usuarios, ha aumentado el potencial de trabajo en el aprendizaje mediado por ordenador (fuentes, interlocutores, recursos casi infinitos, posibilidad de comunicación sincrónica, usuarios en red, redes locales y globales), así como el caudal de discursos producidos, de interacciones, de registros lingüísticos, de procesos cognitivos y de comunicación, la mayoría escritos y basados

Centro Virtual Cervantes

en comunicación *asíncrona (*con desfase en el tiempo, en los turnos). De ahí que se hable del *segundo salto en la evolución de la escritura* (Long y Richards 2000: 28):

> Among the range of issues explored are the nature of the interaction and discourse that occurs during computer-mediated communication… their impact on classroom processes and discourse, ethnographic study of on-line learning in language and writing classrooms, L2 learners' use of style shifting during electronic conferencing, the role of the computer in fostering improvement in student's writing, the development of second language competencies and skills through the web, *and the impact of this new mode of learning on the beliefs of teachers and learners.*

Si, efectivamente, se han visto afectados varios ámbitos: ¿cuáles son las ventajas y el impacto?

- Cambio en la *naturaleza* de la interacción.
- Cambio en los *procesos* de aula.
- Cambio en los *discursos* producidos y aportados.
- Papel importante de los *estilos de aprendizaje.*
- *Lucha* de estilos: oral, escrito, formal, informal, multicultural, multietnográfico.

1.2. Pruebas de lo anterior: convertir un curso presencial en uno virtual

Como prueba del *cambio en la naturaleza de la interacción*, sirva de ejemplo un curso de formación de profesores no presencial. Desde 1991, la Universidad de Barcelona, como muchas otras, ofrece un curso de formación de profesores de Español como lengua extranjera. El curso 2003-04 se empezó a impartir con UBVirtual en modalidad no presencial. Para ello, el profesorado editó los materiales docentes para trabajar a distancia, con períodos de 10-12 semanas por asignatura y con tutorías *on-line*. Voy a poner ejemplos de esa situación docente y de las *interacciones* –en plural– que ha generado.

Empezaré señalando que no descubro nada nuevo: somos muchos los profesores que hemos pasado por la experiencia y que inicialmente el proceso es arduo. Implica tener que volver a pensar una asignatura de arriba debajo de acuerdo con el nuevo formato. No se trata de hacer sesiones más participativas o menos numerosas, más centradas en el alumnado o en el trabajo grupal. El gran reto es: ¿cómo transmitir "*in ausentia*", sin evaluar

Centro Virtual Cervantes

el proceso de recepción en tiempo real de ese material que "dejamos colgado", sin posibilidad de repetir, modular, alargar, volver atrás, etc.? ¿Cómo ser efectivos sin tener *feedback* de nuestra emisión?

Características del curso de Gramática pedagógica de *UB virtual e IL3*



- Programa de Máster (60 ects).
- Contexto: asignaturas agrupadas en dos bloques (I), (II). Elaboración de un Portfolio evaluable que conduce al Máster: Gramática Pedagógica es (I).
- Características del portal/Posibilidades: sincrónicas y no sincrónicas.

  ⇒ asesoría a profesores/autores.
- Uso de las posibilidades: mayoritariamente no sincrónicas: foro, trabajos por mail, correo electrónico.

Afortunadamente, los equipos de expertos que dan las directrices para la elaboración de *materiales en línea* asesoran sobre las características y el éxito está prácticamente asegurado porque hay unos patrones y estándares.

Pero no quiero referirme al resultado final, sino remitirme al mencionado *salto cualitativo en los discursos, procesos e interacciones* que se dan en este marco docente. En mi caso, la materia que imparto es "Gramática pedagógica de E/LE"[2] y la diversidad constatada afecta tanto a la *ampliación de perspectiva en el tratamiento de la materia* (una reflexión que se abre a muchas bandas y donde cualquier aspecto puede generar un "hilo" y tomarse "su" tiempo –casi imprevisiblemente–); como al *número de voces conductoras* (cualquier tema puede tener un valedor espontáneo, o un detractor, que lidera un bucle y lo llena de argumentos). Resumido en dos grandes líneas, resalto:

[2] En mi caso (soy co-autora y co-docente de la asignatura), tenemos un temario de 7 temas: dos introductorios y cinco centrados en aspectos lingüísticos concretos. La experiencia muestra que cada grupo amplía los temas de manera distinta, porque tienen experiencias distintas de aprendizaje previo (son más heterogéneos que los alumnos de grupos presenciales, puesto que no están asociados por proximidad geográfica) y necesidades distintas (a veces motivadas porque son nativos de otras lenguas o se encuentran como docentes en países distintos).

Centro Virtual Cervantes

– *Variedad de discursos aportados y de iniciativas entre los participantes*

Por exigencias del formato, el profesor aporta los materiales con mucha anticipación y sin posibilidad de retocarlos "asiduamente". Aporta textos propios (expositivos, argumentativos, diálogos como ejemplificación; ejemplos, etc.); actividades prácticas autocorrectivas (o corregidas por el sistema); actividades de trabajo en grupos o parejas (que exigen colaboración para la elaboración conjunta) y a las que dará un *feedback* personalizado o grupal; privilegia bibliografía asequible en la red (que exige una búsqueda y navegación distinta); propone participación en los foros (más abierta y con muchos más turnos que lo que da una sesión tradicional en clase).

Para todo ello, modula su discurso para anticiparse a las respuestas, a las dificultades, a los errores: y "cuelga" también ese *feedback* antes de que el alumno dude, pregunte, lea. Asimismo, se genera una dinámica de participación en grupo grande (foro general) o pequeños, con distintos "hilos" y líderes temáticos (en función de propuestas nacidas de problemas o intereses espontáneos); bucles, aclaraciones no necesariamente guiadas por el profesor, que permiten movilizar los conocimientos que se van adquiriendo y un crescendo de tono dubitativo, analítico, experto, crítico, convencido…en un abanico difícil de encontrar en los textos escritos en un curso presencial convencional. Podemos ver ejemplos de ello, abajo, en (1) y (2).

– *Variedad e imprevisibilidad de temas aportados al aula virtual*

Los grupos tienen problemas técnicos, administrativos, dificultades de conexión, de horarios, terminológicas, de modalidad lingüística o idioma (hay estudiantes de distinta procedencia). Todo ello se *mete* en el aula y genera un tipo de comunicaciones que reflejan relaciones en la red social ricas y variadas, no circunscritas al objeto de estudio y que dejan una constancia "visible", en el sentido literal del término. Éstas inciden, a su vez, cualitativamente en las relaciones del grupo. Los alumnos se recomiendan diccionarios, lecturas, accesos cortos al material, secuencias de trabajo, pero también respuestas de otros estudiantes e incluso películas. Incluso se animan, hacen *coaching*, se autoevalúan o heteroevalúan. Estas interacciones son distintas, cualitativamente, de las que tratan de temas metalingüísticos, de problemas de las lecturas o de las dificultades de una práctica. El aula virtual acaba siendo un espacio plural discursivo *de facto*. Los ejemplos (3) a (5) lo muestran:

Centro Virtual Cervantes

(1)

Asunto re: Actividad 4 (T1-M1)
Mensaje n.º 1090 [En respuesta al n.º 1036]
Enviado por *Cristina XX (czabay936)* el viernes, diciembre 3, 2004 01:21

Hola otra vez, después de haber enviado la actividad 4 he leído algunos de vuestros trabajos y me gustaría seguir con el comentario de Aline y el trabajo Pablo sobre los conceptos de competición y cooperación. Creo que el proceso grupal planteado por el profesor es de tipo cooperativo: el hecho de que dos de los participantes no se adapten a la actividad no significa que ésta sea competitiva y haya dejado al margen a estas personas. Pienso que, como dicen Williams y Burden, no hay ningún método que funcione siempre y para todo tipo de personas. Todos tienen sus ventajas y sus inconvenientes y, de hecho, hay personas que prefieren el trabajo individual y se siente incómodas o intimidadas cuando trabajan con otros y no tienen el control de la actividad. No se debe asumir que el entorno cooperativo es el mejor siempre y el competitivo el peor porque margina. Esta es una de las conclusiones más importantes que yo he sacado del texto de los autores citados, porque reconozco que tenía un cierto prejuicio en este sentido y me ha hecho reflexionar sobre mi práctica docente (a menudo me siento "culpable" cuando no consigo integrar a un niño o adolescente en una dinámica grupal, aunque vea que trabaja mejor de manera individual, teniendo en cuenta que con los niños siempre es necesario incluir el componente cooperativo en algún momento, ya que su socialización es un aspecto fundamental de la educación). *Seguiré leyendo el resto de trabajos y espero poder hacer aún alguna otra intervención* porque me parece un tema muy interesante.

Hasta pronto.

(2)

Mensaje n.º 177
De *Pablo XX (ppos4)* el martes, febrero 26, 2008 17:41

Hola, Lourdes:

aquí va la tercera actividad. Como verás y habrás visto ya en la actividad anterior me cuesta todavía interiorizar y aceptar la explicación que vostros dais al uso de imperfecto e indefinido. Por eso he intercalado también la explicación que yo he aprendido. *Dado que el tema puede necesitar una reflexión más extensa, le dedicaré probablemente una de las muestrade mi portfolio.*

Un saludo.

(3)

Asunto re: acceso bibliografía
Mensaje n.º 32 [En respuesta al n.º 26]
De *Ángeles XX (aari696)* el martes, febrero 5, 2008 13:36

Centro Virtual Cervantes

> Hola Lourdes,
> Gracias por la orientación con respecto a la bibliografía. *La ayuda de los compañeros ha sido fundamental* y gracias a ellos he podido acceder a los links. Con respecto al resto que no está en internet, voy a ver que es lo que no puedo conseguir y en ese caso volveré a ponerme en contacto contigo.
> Saludos,
> Ángeles

(4)

Enviado por *Isabel XX (imartz73)* el sábado, febrero 2, 2008 21:23

> ¡Hola a tod@s!
> *Nos hemos reunido hoy los del grupo de Viena* para hablar sobre actividades, contenidos, etc. del máster y nos hemos animado a mandar un mensaje al foro para preguntaros *qué tal os va a vosotros con el ritmo de estudio y los plazos de entrega de las actividades.*
> Hemos coincidido en que el tiempo que tenemos para leer, reflexionar y realizar las actividades a veces se nos queda corto…¿Qué pensáis vosotros al respecto?
> ¡Esperamos vuestra respuesta! Saludos desde Viena,
> Marta, Alex e Isabel.

(5)

Enviado por *Carla XX (criver524)* el sábado, febrero 2, 2008 23:45

> Hola, grupo de Viena y resto del foro:
> Me alegra mucho que alguien haya sacado *en el foro* un tema que algunos *nos comentamos en correos privados,* y es la falta material de tiempo para conseguir la bibliografía, leerla, razonarla y plasmarla en los trabajos. Este mes algunos estamos en picos de trabajo que nos restan tiempo para el máster. Las asignaturas son muy interesantes y seguro que a todos nos gustaría ahondar más en los conceptos, pero los plazos de entrega están ahí al igual que la vida personal y social.
> No me cabe duda de que nos estamos esforzando y prueba de ello son *los compañeros que nos han enviado las lecturas obligatorias difíciles de conseguir* mediante el enlace correspondiente, por lo que han recibido nuestros mensajes de agradecimiento. Pero *yo ahora empiezo a plantearme buscar menos bibliografía y aprovechar los recursos de que dispongo.*
> Un saludo *vitaminado*. Carla.

A lo largo de las cuatro ediciones, los propios alumnos son conscientes de la riqueza del material generado y de su experiencia: acaban casi tan sorprendidos como la profesora.

1.3. Lecciones aprendidas del trasvase presencial virtual

Balance

Se usa *exclusivamente* la comunicación *no sincrónica* y el correo electrónico en GrupoGrande o individual, con los siguientes fines, cuando se da entre P-A:

a) Aclaraciones.
b) Excusas por retraso o justificaciones del trabajo presentado.
c) Reacciones a la evaluación/despedida.

Entre Alumnos (A-A):

a) Peticiones, consultas.
b) Aclaraciones, comentarios, discusión: con o sin liderazgo.
c) "Activismo" de grupo: negociación de plazos, de ritmos, de materiales.
d) "Coaching" y tutorías horizontales: para aspectos de tecnología, de estrategias de estudio, de contenidos.
e) Generación de relaciones dentro del grupo.

¿Qué lecciones respecto al material?

a) Cálculo inadecuado del tiempo destinado: desencuentro y sobrecarga → efectos en la calidad.
b) El tiempo de corrección incide en la disminución de dedicación a la interacción → interaccionan más entre ellos (¿malo? ¿autonomía? → la percepción de esto depende del grupo y su expectativas).
c) El cálculo del tiempo necesario para la corrección favorece el diseño de actividades que no se envían (¿percepción?: *sudokus*[3] y de parada obligatoria[4]).

2. REACCIONES DE LOS AGENTES IMPLICADOS ANTE LOS CAMBIOS. LA ADMINISTRACIÓN

2.1. Cursos de formación en TIC para profesores

Ante estas posibilidades que se abren, la gran pregunta es ¿cuál es la *reacción del profesorado* ante las TIC? Un repaso a la bibliografía sobre el

[3] Llamamos "sudoku" en este contexto a las actividades que admiten corrección automática y que, desde la perspectiva del alumno, son un entrenamiento en el que el profesor no interviene.

[4] Llamamos actividad de *parada obligatoria* a la que ponemos como actividad que es condición necesaria antes de pasar a la siguiente y para la que el propio sistema dispone una barrera (si no se completa, no nos deja pasar a la siguiente pantalla o actividad).

Centro Virtual Cervantes

tema nos da unos datos algo desconcertantes. En la década de los 90, en pleno boom del ELAO, Warschauer, experto en aprendizaje basado en el uso de la red, recoge en un trabajo de 1995 hasta 125 experiencias en EE.UU. de profesores entusiastas y a favor del uso de la tecnología. Este panorama halagüeño discrepa del de Cotton, el mismo año 1995, también en EE.UU., que registra un 60-65% de profesores de lenguas extranjeras y de inglés (como lengua extranjera) que no usan las tecnologías en el aula y tienen profundas convicciones para su exclusión. Hasta 2007 hay relativamente pocas publicaciones sobre la relación entre enseñanza basada en el uso de tecnologías o la red y el aprendizaje efectivo. Aunque hay revistas y foros especializados, el impacto no es ni mucho menos general. No se ha generalizado un modelo de praxis sistemática que se plantee preguntas acerca de cómo y para qué usar el potencial del aula cableada en clase:

– ¿En qué *contextos* socioculturales?
– ¿Con qué *aprendices* y *motivación*?
– ¿Con qué *objetivos* y actividades o tareas?
– ¿En qué *lugar*, *espacio* y con *quiénes*?
– ¿Con *qué tipo* de lenguaje?
– ¿Para *qué tipo de interrelación* social?
– ¿Con qué *resultados*, *evaluación*, motivación?

Un vistazo con buscador en la red sobre las ofertas de cursos de verano para formación de profesores, en las universidades españolas en 2008, nos permite hacernos una idea: alrededor de 60 cursos en los que aparece la palabra TIC. Si miramos los que se ofrecen para profesores extranjeros de español, el total sube un poco más. Comparados con los que incluyen la palabra "literatura", suponen el 50%.

Creo importante puntualizar que no es lo mismo un curso de formación en TICs (en que éstas son un contenido, pero se imparte convencionalmente y su docencia no permite comprobar el potencial que generan) que un curso en que las TICs intervienen y generan un contexto, unas interacciones, etc. como las descritas más arriba. Esta diferencia es también pertinente en la bibliografía sobre el tema: el volumen de trabajos con propuestas prácticas aisladas (una sesión sobre cine o literatura en el aula, usando TIC) supera con creces las propuestas de cursos, seminarios o foros específicos a través de TICs.

Llegados a este punto, quisiera destacar los cursos que compaginan el perfeccionamiento lingüístico con la formación en tecnologías para pro-

Centro Virtual Cervantes

fesorado extranjero. Se trata de una respuesta de la Administración a las necesidades de formación en el Exterior en ambos sentidos. Las TIC se convierten en objeto para el curso, pero acaban siendo el instrumento para la enseñanza posterior. La lengua vehicular del curso (el español) será luego la lengua objeto.

El MEPSyD (antes MEC) ofrece cursos de estas características desde hace tres años. Recientemente, he tenido la oportunidad de supervisar administrativa y académicamente dos ediciones de estos últimos en la UIMP, en Santander. La última edición[5], en particular, fue concebida con una *fase de continuación* de tutorías informales de apoyo *on-line*, en *moodle*, que añade, a los cursos presenciales descritos anteriormente, un carácter más mixto en todos los sentidos:

- Una interacción nativo-no nativo (profesor-alumnos) [en que el curso presencial prepara y da *input* de discursos y contenidos].
- Una relación profesional-personal docente/discente → relación personal (ex-profesor)/asesor-colega.
- Un espacio-tiempo más amplio que otorga a la red un peso variable (contenido → medio/fin).
- Docencia presencial sobre entornos virtuales + apoyo de continuación virtual (*follow-up*).
- Trabajo lingüístico + TICs para el aula de lenguas+ uso real de la lengua (L2) para usar las TICs.

Para dar respuesta a las diferentes necesidades de formación del profesorado no nativo, con diferencias en su competencia lingüística y en tecnologías, se ofrecen dos niveles distintos de curso: uno de introducción y otro para iniciados. Asimismo, se atiende a los distintos estilos de aprendizaje combinando la presentación y el uso en el aula con una previsión de horas complementarias de trabajo individual con los mismos contenidos (recogidos en un DVD), para salvar las diferencias. Por áreas de intereses y de docencia en sus escuelas de origen, los asistentes elaboran como trabajo final un material "listo para usar en sus clases", que comparten con sus colegas. Crean, a su vez, una red social y, los que quieren, continúan tras el curso, en moodle. Además de la interacción *in situ*, la red genera interacciones como

[5] El curso *Entornos Virtuales*, para becarios del MEPSyD, fue coordinado por el Prof. A. Hinojosa (UNED y EOI-Santander), con la colaboración de A. Mou (UCM). Se desarrolló en Santander, en la UIMP, en 2008.

Centro Virtual Cervantes

las de (6). Para ver cómo ha funcionado, se puede acceder a la página del profesor Hinojosa, que cito por cortesía suya[6].

(6)

De: Roland Leroy <casco@gmail.com>
Fecha: 11 de septiembre de 2008 22:59
Asunto: Re: he hecho una tontería
Para: Alfonso <alfhojosa@gmail.com>

Hola,
Es solamente a partir de mi ordenador personal que no puedo ver las imágenes de este blog. Pinché con el clic derecho en la imagen de San Martin y como un tonto seleccioné "bloquear las imágenes proviniendo de este blog" para ver lo iba a pasar y ¡puf! desapareció la imagen de San Martin y la imagen de la cabecera (yo con las japonessas).
Lo puedes hacer pero cuidado porque no sé como volver atrás.
Bueno parece que no soy el único en preguntarte cosas para hacer lo que nos aprendiste. Puedes constatar que tenemos mucha motivación.
Sigo buscando.
Buenas noches,
Roland

********* ********** **********

El 11 de septiembre de 2008 11:59, Alfonso <alfhojosa@gmail.com> escribió:

Hola Roland,
No sé muy bien qué te ha podido pasar. Yo veo tus imágenes del Blog.
¿Al pinchar con el botón derecho sobre la imagen pinchaste en alguna otra opción del menú?
Ya esta noche pondré en marcha Moodle para que todas vuestras dudas tengan un tablón común, se aligere el peso del correo electrónico y sea más efectivo para todos.
Un abrazo.
Alfonso

********** ********** **********

El 11 de septiembre de 2008 11:08, Roland Leroy <casco@gmail.com> escribió:

Hola Alfonso,
¿Qué tal?

[6] alfonsohinojosa.es/moodle/login/index.php; alfhinojosa.wordpress.com/

Centro Virtual Cervantes

Te puedo decir que el blog avanza despacio pero seguro. Estoy aprendiendo muchas cosas. Tenemos que recordar lo que nos prendiste en la UIMP. Esta noche tengo que ver lo de Vodpod. No sé si lo sabes pero parece que para todos ha sido muy, y lo es todavía, volver a la realidad. Todos tenemos el blues de la UIMP.

Oye, que he hecho una tontería y quizás me puedas ayudar. Clicando con el botón derecho (en mi PC) en una imagen de mi blog, he bloqueado las imágenes procediendo del blog. Así que no puedo ver ahora las imágenes del blog en mi PC y no sé cómo volver atrás.

Gracias por la solución si no te molesta demasiado.

Todos los de las prácticas nos estamos ayudando por correo para hacer lo que aprendimos contigo.

Chau,

Roland

3. LA INVESTIGACIÓN: CREACIÓN DE PRODUCTOS DE *E-LEARNING* A PARTIR DE APLICACIONES PREEXISTENTES

En este mismo contexto de necesidad de incorporación de las tecnologías en la enseñanza, la Unión europea, a través de los Programas Marco, en la edición de 2003-2004, apoyó e incentivó investigaciones específicamente dirigidas a ello.



La Universidad Pompeu Fabra, en coalición con tres universidades más (Europea de Madrid, Herriot Watt de Escocia, IAI de Saarbrueken) y con Atos (empresa de software y sistemas), inició una investigación centrada en el desarrollo e integración de herramientas que permitieran Materiales para aprendizaje de lenguas extranjeras *on-line*, con tutor automático. En realidad, se trató del diseño de un curso basado en unidades didácticas que articulaban una secuencia de aprendizaje autónomo, interactivo y totalmente gestio-

Centro Virtual Cervantes

nado por un tutor virtual. El proyecto se llamó ALLES (Advanced Language Learning) y sus objetivos, *grosso modo*, fueron los siguientes:

Objetivos del proyecto

- Enseñar lengua para fines específicos.
- Integrar herramientas de etiquetado morfológico, análisis sintáctico, estadístico, "comprensión textual parcial", correctores, etc. de forma encadenada en una aplicación didáctica (cierta interactividad).
- Integrar en educación productos inicialmente no destinados a ella.
- Establecer sinergias previsibles entre un equipo de lingüística computacional y uno de lingüística aplicada a la adquisición de lenguas segundas o extranjeras.

Resultado de ALLES

- Permite llevar a cabo 4 unidades didácticas de e-learning en 4 idiomas (español, inglés, alemán y catalán) en alrededor de 12 h de trabajo por idioma y nivel.
- Aborda el uso en entornos profesional y de negocios.
- Cubre dos niveles de competencia lingüística, B2 y C1 del MCER.
- Todo el trabajo se evalúa automáticamente: obtención de *feedback*, referencias, ayuda y evaluación final.
- Integra las cuatro destrezas, varios tipos de textos y contextos verosímiles.
- El trabajo del alumno son Tareas intermedias y una tarea final.

3.1. Reflexión inicial en Alles

A partir de una serie de productos finales resultados de investigaciones previas, el reto o la pregunta fue: ¿sería posible integrarlos con una finalidad aplicada "global"? ¿en un plazo de tres años de investigación? ¿en 4 lenguas? La respuesta fue: sí. Sí, si se aplica en el ámbito de la enseñanza de lenguas especializadas: textos escritos y pequeños textos orales en ámbitos profesionales/empresa con un grado de previsibilidad, formalidad alto; con restricción de géneros, temas y nivel. El carácter previsible permite "cerrar" opciones y hacer un trabajo estadístico suficiente como para almacenar preguntas y respuestas también previsibles y fiables. En eso consistió el sistema "interactivo". Entiéndanse las comillas de interactivo como restricción.

Obviamente, con esas restricciones de tiempo, no se partía de cero. El equipo de investigación de lingüística computacional de la UPF (GliCom)[7] y el IAI habían desarrollado productos eficaces en el ámbito del análisis

[7] <www.upf.edu/dtf/recerca/grups/GLICOM/index.htm>

Centro Virtual Cervantes

morfológico, nunca con objetivos didácticos ni para ser usados más allá de la traducción automática o la indización de material escrito. Heriott Watt había trabajado en análisis de voz y diseño de material docente interactivo en ese ámbito, en el centro de autoaprendizaje de la Facultad de Traducción. Sema-Schlumberger, luego Atos, y la UEM habían trabajado en lexicones multilingües y aplicaciones.

¿Qué se consiguió en Alles? Un equipo de docentes de español, catalán e inglés como lenguas extranjeras diseñó un material (funcionalmente) equivalente en las cuatro lenguas y explicitó cuáles serían las necesidades para hacerlo interactivo: el *feedback* de los ejercicios, la asistencia o apoyo tutorial en las tareas, el diseño de interlocutores virtuales previsibles, la asistencia en la pronunciación, en el léxico, la ortografía, la construcción de textos, etc. Todo debía estar contemplado y contenido en el sistema. El reto para los investigadores-didactas era utilizar su conocimiento de los perfiles, dificultades, errores y expectativas para incorporarlos en las herramientas integradas. Todas las aplicaciones previas de los cuatro equipos estaban pensadas y basadas en *corpus* de nativos. En ALLES, además de las previsiones "nativas" debían contemplarse los errores no nativos (morfológicos, ortográficos, léxicos, pragmático-culturales). En este ámbito, los profesores de L2 resultaron fundamentales en todo el proceso: la perspectiva del traductor y del lingüista computacional o de *corpus* no bastaban.

3.1.1. Algunos aspectos innovadores en Alles: herramientas previas + adaptación

- Se llevó a cabo la descripción de la producción no nativa en las tareas (*corpus*) y se elaboraron "gramáticas" nuevas basadas en la producción no nativa.
- Analizadores morfológicos y sintácticos adaptados (con nuevas reglas) para "reconocer" y "corregir" producción no nativa (a partir de *corpus*).
- Se amplió la herramienta de corrección ortográfica, incluyendo los errores no nativos (se obtuvo un *corpus* específico).
- Se ligó los analizadores a mensajes de respuesta que permiten un *feedback* rico a nivel de producción oracional, destinado a un *no nativo* (relación entre herramientas y mensajes de evaluación) y que permiten la "interacción".
- Se jerarquizaron las respuestas y el *feedback* evaluativo, para dar respuestas cualitativas y cuantitativas.
- Se trabajó el nivel oracional y el textual: análisis, *feedback*.
- Se adaptó el conversor voz-texto para trabajar producción y comprensión oral no nativa.
- Las restricciones que imponen los Fines Específicos (temas, combinaciones semánticas, estilo sintáctico, etc.) contribuyen de forma positiva a acotar las posibilidades y minimizan y dirigen el trabajo estadístico → fiabilidad.

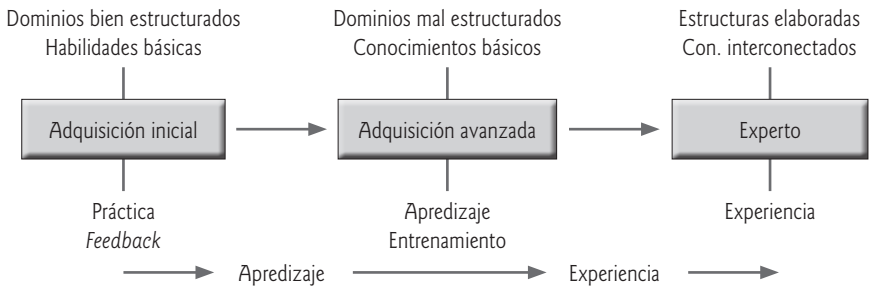
Centro Virtual Cervantes

3.1.2. Pedagogía y software. Sintonía con la aproximación constructivista al diseño de software educativo

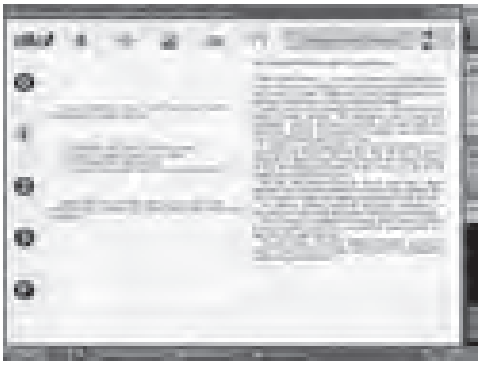
Se ajusta a la Teoría del Diseño Instructivo (o *Component Design Theory* de Merrill, [1991], etc.) y a la Teoría de la transacción instructiva: énfasis en el constructivismo. Se ajusta a los postulados de los *Enfoques por Tareas* (Nunan 1991; etcétera).

Asimismo, en la secuencia de las tareas en la Unidad de trabajo, se siguió la propuesta de Jonassen (1991), que favorece la integración de conocimientos aislados en estructuras, como se indica en (8):

(8) Fases de adquisición del conocimiento (Jonassen 1991)

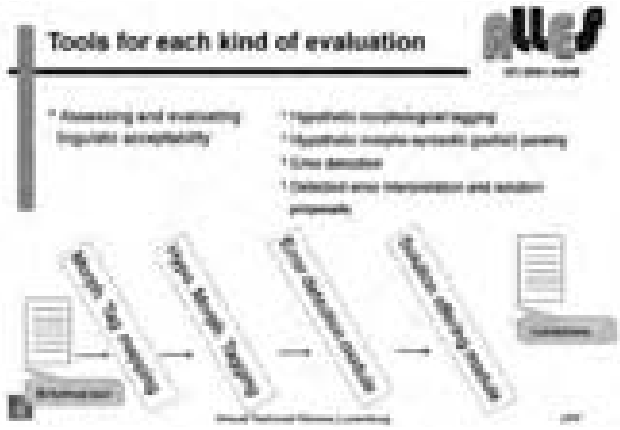


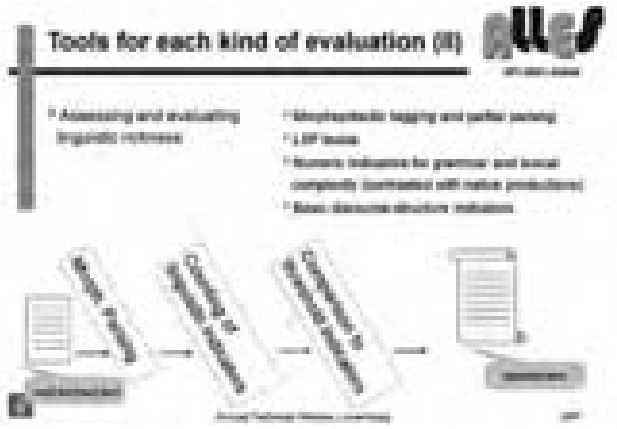
El planteamiento de la navegación al alumno permite que aborde el trabajo por itinerarios distintos: acometer las tareas directamente, pre-calentar con actividades que suministran *input* antes, revisar previamente las conceptualizaciones gramaticales, etc. El aspecto de la página, ilustrada con la versión en inglés, es como sigue:



Centro Virtual Cervantes

Los números de la izquierda indican el número de tareas de la unidad. La F es la tarea final. La barra superior recoge las ayudas y las destrezas (libro → lecturas; micro → interacciones o *input* orales); el icono que hay antes de la etiqueta temática de la unidad (*Education and Training*), es el de la gramática o diccionario (si desenrollan la ventana, pueden elegir). Lo más novedoso, en todo caso, es cómo se resolvió la interacción en el ámbito del asesoramiento, *feedback* y evaluación. Para ello, tras un pilotaje y trabajo estadístico de los resultados de los alumnos, *grosso modo*, la organización es como sigue[8]:





[8] Información procedente de los informes del equipo. Se puede localizar en la página web de Glicom (ver nota 5).

Tras los análisis, se elaboró una serie de tablas que permiten, después de evaluar las producciones de cada alumno, lanzar mensajes como los que reproduzco a continuación[9]. Lo más interesante que quiero destacar es el trabajo "discursivo" y sociocultural sobre los textos, que se entrevé en la formulación de esos mensajes.

Desde el punto de vista del usuario, queda formulado como sigue:

Expresiones desencadenantes	*Fórmulas de cortesía*	*Grade ASS*	*Mensaje*
3	3	4	Bien hecho, has dado la información esperada
3	2	4	Bien hecho, has dado la información esperada
3	1	3	Has incluido toda la info esperada, pero comprueba las fórmulas de cortesía
3	0	0	Has incluido toda la info esperada, pero has sido descortés
2	2	3	Bien, has proporcionado casi toda la info
2	1	2	Bien, has proporcionado casi toda la info, pero comprueba las fórmulas de cortesía
2	0	0	Bien, has dado casi toda la info, pero has sido descortés
1	1	0	¿Estás seguro de haber entendido el objetivo del ejercicio?
1	0	0	ídem
0	1	0	ídem

En relación con cada uno de los niveles (ortografía, gramática, léxico, discurso/género), se trabajó de manera parecida, con mensajes de salida semejantes, que permiten al alumno una revisión con cierto grado de autonomía.

Evaluación del léxico:

Vocab. específico	*Longitud Total*	*Puntos*	*Mensaje*
80% ≤ 100%	100%	4	Bien hecho. Tu texto es fluido y preciso
50% ≤ 100%	100%	3	Bien, tu texto es fluido. Pero ten cuidado con el vocabulario específico
30% ≤ 100%	100%	2	Bien, tu texto es fluido, pero ten MUCHO cuidado con el vocabulario específico

[9] Ver: Díaz y Ruggia (2004) para detalles sobre este aspecto.

Centro Virtual Cervantes

Vocab. específico	*Longitud Total*	*Puntos*	*Mensaje*
0% ≤ 100%	100%	1	Tu texto es fluido, pero NO usas vocabulario específico
80% ≤ 100%	50% ≤ 100%	3	Cuidado. Tu texto no es suficientemente fluido, aunque tu vocabulario es bastante preciso
50% ≤ 100%	50% ≤ 100%	2	Cuidado. Tu texto no es suficientemente fluido, aunque tu vocabulario no es suficientemente preciso
30% ≤ 100%	50% ≤ 100%	1	Tu texto no es fluido y tu vocabulario es pobre
0% ≤ 100%	50% ≤ 100%	1	Tu texto no es fluido y tu vocabulario es muy pobre
80% ≤ 100%	0% ≤ 50%	2	Cuidado. Aunque tu texto es relativamente fluido, tu vocabulario es pobre
50% ≤ 100%	0% ≤ 50%	1	Cuidado. Tu texto no es fluido y tu vocabulario es pobre
0% ≤ 100%	0% ≤ 50%	0	Tu texto tiene muchos problemas de fluidez y vocabulario

En cuanto a la percepción de los alumnos, como usuarios del producto, se evaluó también. De hecho, se tomaron dos grupos: uno de alumnos de la EOIBD (Escuela oficial de idiomas de Barcelona-Drassanes), que usó los materiales en un seminario, como complemento de su curso regular y con otro de estudiantes Erasmus de la UPF, de Traducción. El total fue una veintena de estudiantes de español, de nivel B2 y C1. El grado de satisfacción ante la corrección automática recibida, para español, fue de un 7,6. El grado de novedad de la herramienta sólo fue altamente valorado en el caso de los estudiantes de la EOIBD, en comparación con otros recursos disponibles; pero no en el caso de los traductores, más autónomos y acostumbrados a la interacción con las herramientas de la red. Ésta fue una lección importante respecto al público meta ideal.

En cuanto a la eficacia del tipo de material, el *feedback* fue útil a corto plazo. *Alles* trabaja en cada unidad con una tarea pre-test y una post-test. La comparación de los resultados inicial y final, en todos los casos, mostró mejoría y, por tanto, aprendizaje a corto plazo. No obstante, como investigadora en el ámbito de la adquisición de lenguas, lo atribuyo al *efecto memoria*, más que íntegramente a la bondad del material, por lo que creo que hay que ser muy cauteloso en ese sentido.

4. CONCLUSIONES

Con la revisión de las tres experiencias en las que los profesores, y yo como profesora, nos hemos enfrentado al reto de las tecnologías en la do-

cencia se pone de manifiesto que, efectivamente, se abren nuevas vías que exigen nuevas maneras de pensar nuestra actividad docente, nuevas habilidades, nuevos formatos, nuevas expectativas, nuevas formas de asesorar, evaluar, interactuar.

Hasta donde me han llevado la experiencia y la curiosidad, los terrenos más fértiles los he hallado en los grupos interuniversitarios e interdisciplinares, allí donde se ha intentado sacar rendimiento a divulgar y consolidar los distintos hallazgos interdisciplinares de conocimiento e informática para la formación. El reto es intentar ir cada vez más lejos, después de reflexionar cada paso. Desde los años 60 se ha avanzado mucho, pero queda un camino que parece infinito: en el ámbito de la formación del profesor; en el de los recursos que le han de facilitar las instituciones; en el vencimiento de las inercias, de los vericuetos tecnológicos, legales; en el de la definición de los perfiles laborales del nuevo docente, del creador de materiales; en el coste razonable de todo ello. Con todo, los resultados, hasta la fecha, prometen. Especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Quisiera, por último, terminar con unas palabras de una experta en la materia, una española que es una autoridad internacional, la Dra. M.ª Felisa Verdejo: "En un área en la que no son posibles las recetas, la crítica y la evaluación de los métodos y su resultado en experiencias es una fuente de conocimiento imprescindible". Creo que foros como éste permiten ir pavimentando ese camino. Espero haber contribuido a ello, divulgando estas tres experiencias que tan cercanas me han sido.

BIBLIOGRAFÍA

CASANOVAS, M.; JOVÉ, M. C. y TOLMOS, A. (eds.) (2007): *Las TIC en la formación del profesorado*. Ediciones de la Universidad de Lérida: Experiències Didàctiques.

CRUZ PIÑOL, M. (2002): *Enseñar español en la era de Internet*. Barcelona: Octaedro.

CRUZ PIÑOL, M. (2004): "La lengua española en el marco de la CMO (Comunicación Mediante Ordenador)", *Español Actual,* 82/2004, págs. 77-90.

CRUZ PIÑOL, M. (2006): "Estudio, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en la era de Internet", en M. Lacorte (ed.): *Lingüística aplicada del español.* Madrid: ArcoLibros.

CHAPELLE, C. (2006): *Assessing Language through computer technology*. Cambridge: Cambridge Language Assessment Series, CUP.

DÍAZ, L. *et al.* (2002-2005): *Reports de ALLES (Advanced Language e-Learning System).* UPF-Heriot Watt Univ.-IAI Saarbrueken-UEM-Atos.

Centro Virtual Cervantes

DÍAZ, L. y RUGGIA, A. (2004): "Escribir y evaluar textos con ayuda del ordenador", *RedELE*.

GAGNÉ, R. y MERRILL, M. D. (1990): "Robert M. Gagné sand M. David Merrill in conversation", *Educational Technology*, July 34-39; August 36-41; September 36-42.

GÓMEZ GUINOVART, J. (1999): *La escritura asistida por ordenador. Problemas de sintaxis y estilo*. Vigo: Servicio de Publicacións Universidade de Vigo.

GROS, B. y RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (1994): *Pedagogical Criteria in order to Evaluate the Automatization of Instructional Design*. Papers de treball de recerca educative, ICE-Universitat de Barcelona.

GROS, B. (coord.) (1997): *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel Educación.

LLISTERRI, J. (sin fecha): Publicaciones en la red sobre "Internet and Computer-Mediated Communication" (disponible en <http://liceu.uab.es/~joaquim/general_linguistics/internet_ling>).

MILLÁN, J. A. (2001): *Internet y el español*. Madrid: Fundación Retevisión.

PASTOR CESTEROS, S. (1999): "Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: el intercambio de correo electrónico", *Carabela*, 46, págs. 119-136.

TRENCHS, M. (1998): *E-mails a una mestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Lérida: Pagès Eds.

WARSCHAUER, M. (1998): "Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches", *TESOL Quarterly*, 32, 4, págs. 757-761.

WOLFE QUINTERO, K.; INAGAKI, S. y KIM, H. Y. (1998): *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, and complexity.* Honolulu: University of Hawaii Press.

Centro Virtual Cervantes