LA LIBERTAD DE SOPORTES EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL: UN PASO A LA MOTIVACIÓN Y A LA CREATIVIDAD

Asunción Serrrano Rodríguez
Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

RESUMEN: Partiendo de una idea expuesta el XIX Congreso ASELE celebrado en Cáceres, por Antonio Chenoll, quien proponía que el aprendiz de E/LE recurriera en su producción, a la herramienta WEB 2:0 que mejor se adaptase a su tipo de inteligencia, la autora de la presente comunicación, pretende dar a conocer una experiencia educativa llevada a cabo en la Universidade do Minho, durante los años lectivos 2008/2009 y 2009/2010, en base a la citada premisa.

Los objetivos marcados se centraron en el recurso a la libre elección de soportes WEB 2:0, con el propósito de motivar a un alumnado que en el marco de la enseñanza reglada, se encuentra por primera vez con la imposición de un enfoque comunicativo y una evaluación continua que le obliga a trabajar por destrezas. Asimismo, mediante la divulgación y publicación de los resultados, se pretende animar a otros colegas a que recojan la idea de Chenoll, para que se acerquen a sus alumnos, estimulando la riqueza en la tipicidad de su producción escrita y oral, en primer lugar, y en segundo, para que comprueben el principio de relevancia: los seres humanos dirigen su atención hacia aquello que es más relevante para ellos (Sperber y Wilson 1994:68).

Se expondrán muestras de trabajos de distinto ámbito textual, realizadas por los aprendientes mediante el uso de distintas herramientas multimedia, así como las conclusiones éticas y didácticas derivadas de dicha experiencia, que permitió logros a distintos niveles, como la motivación hacia la asignatura y el desarrollo de la triple perspectiva del alumno como agente autónomo, social y multicultural que recoge el PCIC en sus objetivos generales.

En la vastedad del mundo se asienta nuestra ciudad y, en la ciudad, entre un anonimato de construcciones, el lugar del domicilio. Dentro de cada casa hay un rincón para agazaparse y todavía, al fin de ese reducto, aparece la pantalla del ordenador, el último alvéolo. La intimidad que antes se confiaba a un oído traslúcido pasa hoy a los grandes salones del ciberespacio y millones de personas transfieren allí sus secretos, desatan sus inhibiciones, ofrecen su privacidad en las noches de Internet, abocadas al universo que ha inaugurado una tecnología impensable.

(Vicente Verdú: *Internautas*, El País: 2000)

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2000, el escritor y periodista Vicente Verdú publicaba en el diario El País una serie de artículos, como "Internautas" o el "Anónimo" en los que se hacía eco de una nueva vía de comunicación propiciada por una nueva tecnología llamada Internet.

Transcurrida una década, comienzan a ser cada día más los autores que como Dougiamas (2007), afirman que este nuevo sistema de comunicación ha cambiado la forma como se educa. Tanto es así, que en campo de la lingüística aplicada y más concretamente, en la enseñanza de 2L, ya existen publicaciones que sintetizan la investigación desarrollada en los últimos años dentro de este ámbito. Sieloff (2008) se une a dicha afirmación, testimoniando cómo, a través de la simple combinación de texto, imagen, sonido y vídeo, las nuevas tecnologías que usamos a diario, han empezado a cambiar las prácticas educativas en todo el mundo. Esta misma autora, recoge la opinión de otros investigadores, como Warschauer (2005), Shaffer, Squire, Halverson y Gee (2004), según los cuales, dicha tecnología está transformando la interacción humana, nuestro modo de pensar, de solucionar problemas, de aprender e incluso de crear conocimiento.

¿Qué ventajas y beneficios puede aportar entonces esta nueva tecnología y esta nueva forma de interacción a nuestra labor cómo docentes de E/LE? La respuesta nos la ofrecen distintos autores; siguiendo con Sieloff, nos permite un intercambio de información y de crear nuevas significaciones de forma colaborativa, de distintas maneras y a distintos ritmos con el objetivo último de la inclusión. Es decir, tal como apuntaba Chenoll (2008) en el XIX Congreso ASELE (2008), son los aprendientes quienes eligen el tipo de herramienta analógica o digital que más se adapta a su estilo de aprendizaje y a sus múltiples inteligencias (Gardner 2003), de modo que la nueva tecnología, se transforme en un estímulo que al mismo tiempo, les ofrezca cada uno de la atención que su diversidad requiera, como apuntan Fernández, Cabero, Córdoba (2007).

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

> *If we are to improve our knowledge of teaching and its contexts, and of how we influence the quality of educational experience for others, we first need to listen for the voices.*
>
> Mc Niff 2001

La presente comunicación, visa por consiguiente, relatar una experiencia instaurada en el marco de la investigación en acción y desarrollada durante los años lectivos 2008/2009 y 2009/20210, en los que se comenzó a utilizar la plataforma virtual BlackBoard como herramienta de la asignatura de E/LE en las licenciaturas de Lenguas Aplicadas, Lenguas y Literaturas Europeas, Negocios Internacionales y Relaciones Internacionales de la Universidade do Minho.

El estudió se centró en ofertar al alumno, la libertad de soportes, tanto a nivel analógico, como digital, en la entrega de sus tareas semanales de evaluación continua, a través de la plataforma *e-learning* ofertada por el citado centro de enseñanza.

Pero, ¿por qué centrar el objeto de este estudio en el uso de la plataforma virtual en la enseñanza de E/LE dentro del ámbito de la enseñanza superior reglada? Tras las experiencias desarrolladas, la respuesta a esta pregunta, se figura simple: porque es una herramienta viable, dispuesta de forma gratuita tanto para profesores como para alumnos, de acceso controlado, que permite incorporar a su vez todas las herramientas gratuitas de la web 2.0 y en general, es de fácil manejo.

Desde el Renacimiento, autores como João de Barros, pasando por Comenius (1658), hasta nuestros días, como es el caso de Tufte (1990), y ya desde el marco del cognitivismo, se viene relacionando el papel de la imagen en la enseñanza de 2L. Algo similar ocurre con la música (McMullen y Saffran, 2004), y los sonidos (Guberina, 1954). Aún hoy permanece vigente aquella recomendación del supra citado humanista moravo, quien nos recomendaba en su "*Orbis sensualium pictus*", que los alumnos aprendieran por sí mismos a través de los sentidos.

La experiencia desarrollada, me ha permitido comprobar no sólo la vigencia de esta máxima, como su aplicabilidad entre aquellos alumnos que se muestran más reticentes a realizar cualquier tipo de producción en la lengua extranjera.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El inicio de la experiencia se basó en la reformulación de la pregunta Whitehead (1989): ¿ cómo puedo mejorar mi práctica lectiva ?, a la que decidí añadir: *en el contexto de la enseñanza de E/LE en la enseñanza superior*.

Ante tal desafío opté por una metodología centrada en la investigación en acción, pues como advierte Mc Niff (2001), es la indicada para el aprendizaje de los profesores que estudian su própria práctica lectiva y revierte directamente en la calidad del aprendizaje que los alumnos desarrollan en la sala de aula. Esta idea coincide el enfoque ético contemporáneo de Howe y Moses (1999), pues como apunta Ávila de Lima (2007), los fenómenos sociales no se describen desde fuera, sino a través de la interacción que se establece entre investigadores e investigados. De la misma manera, Dewey (1916) afirma que en el transcurso del aprendizaje, las relaciones educativas deberían darse partiendo de la independencia y libertad de espíritu de todas las partes implicadas. Mc Niff concluye también que para mejorar nuestro conocimiento de la enseñanza y del contexto, lo primero que necesitamos es oír las voces de nuestros alumnos.

3.1. El alumno como aprendiente autónomo

Aunque Howe y Strauss (2000), citados por Sieloff (2007), definan a los nacidos a partir de 1982 como nativos digitales, muy pronto advertí que los alumnos estaban lejos de dominar herramientas informáticas de uso habitual, como los programas Word, o Power Point, diccionarios on-line o traductores automáticos, pues en su trayectoria académica, no habían utilizado este tipo de herramientas como complemento de aprendizaje. En este punto, seguí el consejo de Norris y Ortega (2006), e intenté activar como primera tarea los conocimientos previos.

Así pues, partiendo de unas primeras tareas realizadas en papel o cartulina, semana a semana, se intentó estimular el uso hasta entonces para muchos alumnos, de nuevos programas informáticos y herramientas de la *WEB 2.O*. El objetivo era múltiple: por un lado se pretendía un desarrollo equitativo de destrezas; por otro, que de forma gradual, el alumno adquiriese una autonomía gradual en el manejo como usuario de TIC, lo que en último lugar, les permitiría elegir la herramienta más adecuada a su estilo de aprendizaje y a la expansión de su creatividad según su/s tipo/s de inteligencia emocional.

3.2. El alumno como agente social

Las dificultades técnicas que en un primer momento podrían haber supuesto un obstáculo a la línea de acción propuesta a los alumnos, pronto se convirtieron en un aliado por diferentes motivos: quienes manifestaban dificultades, trababan amistad con los más adelantados, de forma que unos y otros sentían algún tipo de compensación personal, ya fuera por la creación de lazos de amistad en un caso, o por la satisfacción de dominar nuevas herramientas informáticas, en otros.

Dicho trabajo colaborativo, volviendo a Norris y Ortega originó un cambio en mi papel como docente y en el de los aprendientes, pues este nuevo proceso de negociación,

desarrolló un ambiente de solidaridad y un sentido de pertenencia al grupo que asistía a las clases de español.

A través a los distintos cuestionarios que en sucesivas ocasiones administré en clase, fueron muchos los alumnos que quisieron testimoniar una especie de atmósfera protectora en la que se sentían al enviar sus trabajos mediante la plataforma de *e-learning*. Unos, por saber que únicamente la docente tenía acceso a ellos, y otros, por saber que éstos sólo eran expuestos en clase bajo su consentimiento expreso.

Este sistema de trabajo, fue estimulando una apertura gradual en la participación de los alumnos, hasta un punto en que en la totalidad de las tareas semanales, éstos se involucraban como protagonistas de las mismas, ya fuera a nivel individual o por grupos. De hecho, en las últimas tareas de cada semestre, los alumnos optaban voluntariamente por trabajar en grupo. Es decir, al explorar, como afirma Johnson (citado por Norris y Ortega) nuevas perspectivas de sus propias vidas, las diferencias y similitudes entre sus experiencias de vida y las de sus compañeros de clase, consiguieron crear un nuevo espacio de negociación que parte de su trabajo virtual para el espacio de la clase y fuera de ella.

3.3. El alumno como hablante multicultural

A partir del momento en que el aprendiente decide abrirse a los demás, exponiéndose e involucrándose de forma personal en el trabajo, las diferencias culturales, se transforman en una plusvalía. De hecho, esto ocurrió con alumnos procedentes de países de lengua portuguesa, como Cabo Verde o Mozambique y de países con presencia de una gran comunidad portuguesa, como es el caso de Venezuela.

Asimismo, el hecho de que el grupo formado por los alumnos de la asignatura de español, asistiese con expectación a las presentaciones de las tareas semanales realizadas por sus compañeros, produjo un hecho sobre el que Norris y Ortega (2006:260), así como otros autores, cada día llaman más la atención: el *input* del profesor, es sólo uno de los modelos de lengua. Las producciones de los alumnos, pasan a igualar el escalafón de la producción del profesor, de modo que el docente y los compañeros, se transforman al unísono en modelos a respetar y a recrear.

4. CONCLUSIONES

Ofrecer al aprendiente de E/LE en enseñanza presencial, las ventajas de la producción textual a partir de herramientas virtuales, enmarcadas en una plataforma *e-learning*, no sólo contribuye, como se ha demostrado, a ampliar su competencia comunicativa,

sino también, a desarrollar la triple perspectiva del alumno como agente autónomo, social y multicultural que recoge el PCIC (2007) en sus objetivos generales.

La implicación a nivel personal y de grupo, favorece una autoexploración del individuo y de sus formas de interacción social. La protección que brinda el espacio virtual de la plataforma, *e-learning,* se transforma según citan Norris y Ortega, en un puerto de abrigo (Prattt1991; Canagarajah, 1997), o parafraseando a Verdú, transfieren allí sus secretos, desatan sus inhibiciones, ofrecen su privacidad gracias a una tecnología que sin embargo, ha dejado ya de ser impensable.

Tras expresar las frustraciones que en algunos casos, han venido acarreando en su papel de alumno por experiencias educativas anteriores, los aprendientes van dejando de lado y de forma paulatina, las estrategias de resistencia que pudieran enarbolar contra la figura docente.

Esto ocurre porque la experiencia se ha desarrollado bajo la perspectiva de lo que Denzin (citado por Ávila de Lima) llama la ética del cuidado, a partir de unas relaciones participadas, transformativas y emancipadoras en base a una reciprocidad simétrica entre docente y discente.

El investigador, asume el reto de proteger a los aprendientes bajo su responsabilidad, con el compromiso de respetar su privacidad en el contexto que ambos participantes comparten.

En cuanto al factor individuo/grupo, el respeto hacia la diversidad, y a la inclusión del individuo en el grupo con el intuito de reforzar el sentido de pertenencia, ha provocado una interacción basada en el diálogo. Autores como Norris y Ortega, nos recuerdan precisamente que la interacción oral es la herramienta por excelencia para aprender lenguas y que una vez creadas las condiciones para que exista el diálogo, se sientan las bases para que surja una solidaridad social, que es la base de la democracia.

Esto significa, que al intentar dar voz a los alumnos y permitir que se expresaran sus frustraciones y anhelos, a través de esta experiencia centrada en la libertad de soportes para la creación textual, de una forma, que no sabría calificar si intencionada o no, me he acercado a la investigación radical por la que abogan autores como Schostak y Schostak (2008).

Finalmente y para concluir, me complace expresar la satisfacción profesional por haber conseguido reformular mi práctica educativa ahondando en uno de los pilares de la sociedad en que llevo a cabo mi labor docente, en la educación.

Por consiguiente puedo afirmar, pues así se desprende de los cuestionarios anónimos que los alumnos han querido rellenar de forma desinteresada, que esta experiencia educativa ha revertido favorablemente en su proceso de aprendizaje de E/LE, al haber

adquirido a la vez, nuevas competencias transferibles (véase la importancia del concepto de transferibilidad en el desarrollo de la competencia cognitiva en Sanz de Acedo, 2010) a otras asignaturas y campos de su vida extra-académica.

Ante toda problemática en la sala de aula, tal como ocurre en la sociedad, Schostak y Schostak (2008: 23), nos *ofrecen una clara disyuntiva: intentamos encajar a la gente en el sistema y si no funciona, la excluimos o cambiamos el sistema*. Yo he optado por esta última al intentar cambiar el sistema llevando a cabo una experiencia educativa en la sala de aula.

BIBLIOGRAFÍA

Afonso, N (2005): *Investigação naturalista em educação,* Porto: Edições ASA.

Ávila de Lima, J. M (1996): "O papel do professor nas sociedades contemporâneas", *Educação, Sociedade & Cultura*, 6 47-72.

Diniz-Pereira, J.E. y K.M. Zeichner (2005): "Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social", *Cadernos de Pesquisa* 35/125, 63-80.

Fisiak, J. (1981): *Contrastive linguistics and the language teacher*, Oxford: Pergamon Press.

Gardner, H. (2003): *La inteligencia reformulada*, Barcelona: Paidós.

Gardner, M. (1995): *Inteligencias Múltiples*, Barcelona: Paidós.

Grangeat, M. (coord.) (1999) *A metacogição, um apoio ao trabalho dos alunos*, Porto: Porto Editora.

Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el españo*l Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

Johnson, G. C. y E. Stevens (2002*):* "Moving from the personal to the political in teachers' reflective practice"*, Queensland Journal of Educational Research* 18/1, 7-22, [en línea]: <http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qjer18/johnson-g.html>

Kemmis, S. (1985): "Action research", en T. Husen y T. Postlethwaite (orgs.), *International encyclopedia of education: research and studies*, Oxford: Pergamon, 35-42.

Kemmis, S. y R. McTaggart (1988): *The Action research planner*, Geelong: Deakin University Press.

Larsen-Freeman, D; Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

Lima de Ávila, J. (2006): *Fazer investigação*, Porto: Porto Editora.

Mc Niff J. (2001): *Action research and the Professional learning of teachers*, Palestina: Qattan Foundation,

Moure, T. (2001) *Universales del lenguaje y linguo-diversidad*, Barcelona: Ariel.

Norris, J. M. y L. Ortega (2006): *Synthesizing research on language learning and teaching,* Philadelphia: John Benjamins.

Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge/New York: CUP.

Ortega, L. (2009): "Agente y prestidigitador: El profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula", en A. Barrientos Clavero *et al.* (eds.)*, El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE,* Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Sanz de Acedo, M. L. (2010): *Competencias cognitivas en educación superior,* Madrid: Narcea.

Schostak, J. R. y J. F. Schostak (2008): *Radical Research,* Oxon: Routledge.

Schostak, J. F. (2002): *Understanding, designing and conducting qualitative research in education,* Philadelphia: Open University Press.

Sieloff, S. (ed.) (2008): *Mediating Discourse Online,* Amsterdam: John Benjamins.

Sperber, D. y D. Wilson, (1994): *La relevancia,* Madrid: Visor.

Vieira, F. (1998): *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*, Braga: IE, Universidade do Minho.

— (2010): *Pedagogy for Autonomy in Language Education: a Re(ide)alistic Practice in Tesol Arabia Conference*, Dubai.

Enlaces consultados

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

http://www.elpais.com/articulo/portada/Dougiamas/creador/Moodle/Internet/cambia/educa/elpepisupcib/20081204elpcibpor_3/Tes/

https://elearning2.uminho.pt/webapps/login/