¿QUÉ QUEREMOS DE LA RED Y PARA QUÉ? NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL USO DE LA RED EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Mar Cruz Piñol
Universidad de Barcelona

Kris Buyse
Katholieke Universiteit Leuven / Lessius Antwerpen

Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona

Nobuyuki Tukahara
Universidad de Kioto

RESUMEN: En este trabajo se presentan tres experiencias de uso de la red en la enseñanza del ELE/L2, de las cuales se derivan unas reflexiones críticas sobre la utilidad de la red en función de los diferentes parámetros en los que se desarrolle la actividad docente. Asimismo, puesto que el propio proceso de construcción de este texto supuso en sí mismo un ejemplo de aprovechamiento de la red (concretamente, de la «nube») para la colaboración académica, antes de entrar en materia se describe la experiencia de trabajo colaborativo en línea de los cuatro autores.

Palabras clave: ELE/L2, TICs, corpus_textuales, blogs, videoconferencia, escritura_académica_en_la_nube

Una experiencia de telecolaboración académica

Los autores de este trabajo desarrollamos nuestra actividad docente e investigadora en cuatro centros universitarios ubicados en lugares alejados entre sí: Lovaina, Kioto, Campus Mundet de Barcelona y Campus Universitat (los dos últimos en la misma ciudad, aunque físicamente distantes). Con todo, este hecho no nos hizo dudar cuando nos propusimos colaborar en el proyecto que aquí presentamos, pues los cuatro somos conscientes de que hoy en día el concepto de distancia se ha relativizado gracias a los recursos para el trabajo académico que nos brinda la red. A continuación, con la intención de mostrar a los lectores de estas páginas una serie de ideas que tal vez les resulten útiles en sus futuros trabajos colaborativos, describimos cómo la red nos han ayudado a trabajar en equipo, de una manera eficaz y con un coste económico mínimo (el ordenador más sencillo y una conexión a Internet).

Como cualquier colaboración académica, esta comenzó con la invitación y la aceptación a participar, que se gestionó mediante el correo electrónico. La comunica-

ción entre dos personas por correo electrónico no es una novedad, pero no por ello debemos obviar su trascendencia. Y es que recientemente, obsesionados con la idea de la web 2.0, olvidamos que, sobre todo, seguimos utilizando el ya tradicional e-mail; es más, continúa siendo el recurso más usado.

Una vez configurado el grupo de trabajo (tuvimos que reajustar y redefinir los planes iniciales, todo ello por correo), procedimos a la presentación de los colegas entre sí, pues solo la coordinadora los conocía a todos. Esa presentación se hizo también por correo, aunque con la opción de «responder a todos», de modo que la comunicación pasó de ser privada (de uno a uno) a ser colectiva (de uno a varios), con las consiguientes consecuencias discursivas, en las que ahora no nos detendremos pero que forman parte de la *comunicación digital*, conocida y aceptada por los usuarios de la red. Adentrarnos en las características discursivas de la comunicación mediante ordenadores (CMO) nos llevaría a hablar de asuntos que se alejan del tema de este trabajo, tales como la escritura en foros públicos [Perelman, 1958; Núñez Mosteo et álii, 2002; García Asensio et álii, 2003; González Rivera, 2003; Gouti, 2003; Cruz Piñol et álii, 2005;] la netiqueta [Shapiro y Anderson, 1985; Shea, 1994; Yus, 2001a; Laborda, 2003] o la alfabetización digital [Gilster, 1997; Cassany, 2003; Rodríguez Illera, 2004].

Fue a partir del siguiente paso cuando instalamos nuestro entorno de trabajo en la llamada web 2.0 o, más bien, en la «nube» [http://es.wikipedia.org/wiki/Computación_en_nube]. En primer lugar, para definir nuestros objetivos (que describiremos más abajo) trabajamos con un texto común que inició la coordinadora en GoogleDocs/Drive y que compartió con todos los miembros del equipo. Esta herramienta de Google [http://docs.google.com/, y http://docs.google.com/document/ para documentos de texto] permite elaborar documentos *office* en línea y compartirlos, si se desea, con otros lectores o colaboradores [http://es.wikipedia.org/wiki/Google_Docs]. En este caso, se optó por la escritura colectiva, es decir, que se dio a los colaboradores acceso al documento para poder escribir en él libremente. Las ventajas de este uso de GDocs/Drive en el mundo académico son muchas, comenzando por el hecho de que se trata de una herramienta gratuita que se puede utilizar con cualquier sistema operativo y con la mayoría de los navegadores web (Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera y Safari, entre otros), de modo que los colaboradores no se ven obligados a instalar ningún programa ni supone coste alguno, razones más que suficientes (especialmente la última) para justificar el uso de software libre, como se viene defendiendo en el mundo académico. Desde el punto de vista de la construcción del texto, hay que destacar la ventaja de trabajar con una única versión, que siempre es la más actual, en la que todos pueden escribir incluso a la vez, sin miedo a perder las versiones anteriores ya que el sistema guarda todas las copias en un historial claro y ordenado, también en la nube. Además, desde el documento se pueden enviar comunicados a los colaboradores, que estos reciben en su correo con un título (*subject*) que alude claramente al documento en cuestión, con lo que es fácilmente identificable en la bandeja de entrada, lo cual reduce el nivel de estrés en la gestión del correo. Asimismo, en el documento se pueden insertar comentarios y cada colaborador puede configurar su cuenta de GDocs/Drive para recibir una copia de dichos comentarios en el correo, también con títulos y formatos claramente identificables. Todo ello nos permitió planificar de forma consensuada los objetivos de este trabajo, la distribución de responsabilidades y los plazos.

Todos los miembros del equipo estuvimos de acuerdo en probar un formato de debate que se abriera a los socios de ASELE antes de la celebración del congreso y que se enriqueciera con las aportaciones que surgieran en el encuentro presencial. Esto nos

suponía un esfuerzo añadido de previsión y gestión, al que los cuatro autores nos comprometimos, convencidos de que merecía la pena probar una dinámica que facilitara una reflexión previa al debate. Para ello, decidimos poner en la red un avance de las diapositivas de nuestras presentaciones, una semana antes del Congreso, para que los socios tuvieran tiempo de ver qué cuestiones íbamos a abordar, y no solo eso: para que pudieran hacernos llegar sus preguntas o reflexiones con antelación, tanto si iban a asistir presencialmente al congreso como si les era imposible acudir.

Para compartir la evolución de nuestras aportaciones utilizamos nuevamente GDocs/Drive, esta vez para elaborar una presentación [http://docs.google.com/present/]. Este sistema de diseño de presentaciones en la nube tiene las mismas ventajas que hemos descrito más arriba al referirnos a los documentos de texto. Es cierto que, frente al conocido Power Point, este ofrece menos opciones de formato (animaciones o tipos de letra, por ejemplo), pero también lo es que el «público» receptor de una presentación ya empieza a estar cansado de movimientos de letras en la pantalla, que con frecuencia no hacen más que distraer la atención. Lo que sí nos importaba, y lo que nos hizo optar por este recurso, era que pudiéramos trabajar en una presentación única, conjunta y consensuada, y que el resultado de ese trabajo en equipo se pudiera publicar ágilmente en la red, sin necesitar infraestructuras institucionales y sin gastar dinero. Así, tras discutir y matizar varias versiones previas, cumplimos el plazo que nos habíamos marcado y, una semana antes de la celebración del congreso tuvimos lista la primera versión de nuestra presentación. De este modo, la secretaría de ASELE pudo enviar un e-mail a todos los socios con la dirección (URL) donde se podía ver ese avance de la presentación, junto con la invitación a enviar preguntas o reflexiones.

Fue una grata sorpresa ver que hubo reacción por parte de los socios y, conforme fuimos recibiendo las preguntas, las fuimos copiando en otro documento de texto en GDocs/Drive. En ese documento, cada uno de los miembros de nuestro equipo se hizo cargo de las preguntas que más se acercaban a su área de investigación y a su experiencia docente.

Dos días antes de la celebración del debate presencial, bloqueamos el acceso público a nuestra presentación, para poder seguir trabajando en ella en privado, enriqueciéndola con las preguntas que habíamos recibido. Con este trabajo entre manos, nos subimos a aviones y trenes para encontrarnos los cuatro, por primera vez, en Valladolid. Allí solo dispondríamos de un par de horas para ultimar detalles o, mejor dicho, para confirmar que todos teníamos claras las pautas: y es que cada uno de nosotros sabía cuántos minutos iba a ocupar, cuándo iba a intervenir y, obviamente, qué iba a aportar. Gracias a todo el trabajo previo, el encuentro presencial fue absolutamente fluido y productivo. En el poco tiempo que sabíamos que teníamos, tanto la presentación como los tiempos quedaron claros, e incluso nos pudimos permitir algunas finezas de diseño y, por qué no decirlo, unas buenas risas compartidas, que para eso se tiene que aprovechar la presencialidad.

Durante el debate presencial tomamos notas y grabamos la sesión en un archivo mp3 que los cuatro pudimos escuchar desde una carpeta compartida en Dropbox [http://www.dropbox.com] (otro recurso gratuito muy útil para el trabajo colaborativo). A partir de estos materiales, de regreso en nuestras casas iniciamos un nuevo documento en la nube que ha dado lugar al que el lector tiene ahora ante sus ojos y que integra el debate que se desarrolló en la Universidad de Valladolid.

En resumen, el uso en la nube de unos documentos de texto y de una presentación, con las opciones de escritura colaborativa, avisos y debate que ofrece GDocs/Drive,

unido al almacenaje compartido en Dropbox, nos permitió trabajar de una forma muy sistemática y productiva, probablemente más que si nos hubiéramos reunido varias veces. De todos es sabido que en las reuniones de trabajo se pierde mucho tiempo, no solo por los desplazamientos, sino también porque con frecuencia se tiene que repetir varias veces la información hasta que todos los asistentes llegan a asimilar el mensaje, mientras que aquí la información quedaba claramente escrita, e incluso reformulada tras alguna discusión, siempre en su versión final. Asimismo, muchas veces debemos acudir a una reunión cuando tenemos la mente en otro proyecto que urge más, de modo que realmente no podemos poner toda nuestra concentración en lo que se está tratando, con la consiguiente pérdida de energía mental. En cambio, con la metodología que empleamos, cada uno de nosotros accedía al texto y a la presentación cuando podía dedicarse a ello al cien por cien, sin que fuera necesario que coincidieran los ritmos. Estos y otros factores hicieron que el proceso de trabajo se descargara de estrés y fuera más productivo, y el tiempo de encuentro físico fuera para la interacción relajada y para el enriquecimiento humano e intelectual.

Con todo, sinceramente, creemos que esta fórmula no es mágica. Para que un proyecto así funcione, es preciso que los miembros del equipo entiendan del mismo modo los conceptos de implicación, crítica consensuada y libertad, muy ambiguos y que cada persona entiende en unos parámetros diferentes. Elaborar un trabajo académico unificado entre varios autores no es fácil, y aún menos lo es ajustarse fielmente a los tiempos de palabra en una mesa redonda. En este caso tuvimos la fortuna de coincidir cuatro personas de ritmos parecidos, lo cual nos permitió alcanzar un altísimo nivel de confianza y respeto, esencial para el trabajo en equipo, especialmente cuando se desarrolla a distancia.

Tras esta descripción de nuestro método de trabajo en la nube, a continuación presentamos tres usos de la red para la enseñanza del ELE en los que tienen experiencia los miembros de este grupo de trabajo y que nos servirán para dar paso a una reflexión crítica sobre lo que realmente están aportando las tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El corpus en línea: ¿fuera de línea en la clase de ELE?

Introducción

En este apartado nos proponemos esbozar las ventajas que pueden ofrecer a los estudiantes y profesores de español los corpus disponibles gratuitamente en línea. Nuestras preguntas de investigación son las siguientes: ¿para qué pueden servir los corpus en la clase de ELE y cómo se recomienda introducirlos? Después de definir el concepto de corpus y presentar sus ventajas para alumnos y profesores (1), presentaremos los contextos más idóneos para su uso en la clase de ELE (2) y formularemos sugerencias para su introducción y uso, junto con otras herramientas técnicas, en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (3).

Definición y ventajas del corpus

Un corpus lingüístico es un conjunto de *textos informatizados* producidos en *situaciones reales*, que se han *seleccionado* siguiendo una serie de *criterios lingüísti-*

cos explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como *muestra representativa* de la lengua. Para Alonso Pérez-Ávila (2007: 11) las ventajas para el alumno y el profesor son numerosas. Para el alumno constituye (1) una base sólida para elegir las *estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales* de los hablantes nativos de una lengua, (2) un instrumento para *encontrar respuestas* a una tipología muy variada de dudas concretas, y (3) una herramienta que otorga a los estudiantes la *autonomía* de elegir por sí mismos qué aprender, cómo aprenderlo y en qué orden. Para el profesor (no nativo), el corpus permite, además de ello, (1) basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino en una *fuente amplia y fiable de recursos lingüísticos*; y (2) seleccionar un *input suficiente y de calidad* al que enfrentar a sus alumnos de forma que tenga lugar el *intake*, es decir, la adquisición de cualquier tipo de contenido.

De los muchos tipos de herramientas para explorar corpus que existen (véase Buyse 2011), para este artículo nos centraremos en las de acceso libre en internet, y más en particular las siguientes:

- Google, www.google.es
- Webcorp, http://www.webcorp.org.uk/
- Wortschatz, http://wortschatz.uni-leipzig.de
- Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), http://www.rae.es > http://corpus.rae.es/creanet.html
- Corpus del Español, www.corpusdelespanol.org

Contextos más idóneos para su uso en la clase

¿Cuáles son los contextos en los que el uso de estos corpus nos puede ofrecer ventajas, tanto a los profesores como a los alumnos? En lo que sigue partiremos de unos casos concretos para presentar los contextos idóneos para su uso en el marco de ELE, además de las diferencias entre los distintos corpus.

Para encontrar respuestas a dudas léxicas

El corpus más conocido es el de Internet, que una herramienta como Google (www.google.es) nos permite explorar. A pesar de su uso frecuente, constatamos que no suelen agotarse las posibilidades del instrumento, tales como las comillas (« «) para buscar una combinación de palabras (hasta colocaciones lingüísticas), el uso de operadores como AND (para buscar contextos donde aparezcan al mismo tiempo las palabras a la izquierda y a la derecha del operador) y NO (para excluir contextos donde aparezcan las palabras a la derecha del operador), o la añadidura de «site» seguida del dominio de un país para limitar la búsqueda en términos geográficos. E.g. cuando un estudiante de ELE escribe «exámenes repesca», el profesor (no nativo) o el propio estudiante puede comprobar la representatividad de esta combinación introduciendo en la ventanilla de Google la siguiente búsqueda: *«exámenes repesca» site:es* (véase la Fig. 1). El que se devuelvan nada más que 4 ocurrencias invita a concluir que el carácter representativo de la combinación es muy bajo.

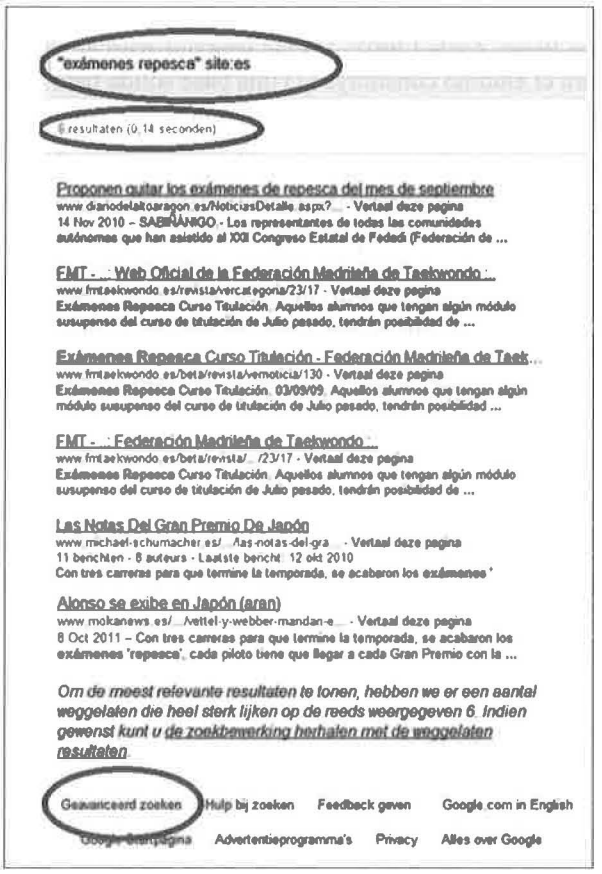

Fig. 1. *Búsqueda con Google.*

En otros términos, una herramienta como Google nos permite encontrar respuestas a dudas léxicas que los diccionarios no suelen resolver tan rápidamente. En otros casos se trata de dudas sobre aspectos léxicos que (todavía) no constituyen el punto fuerte de la mayoría de los diccionarios, como las colocaciones (combinaciones frecuentes de palabras) o las valencias (preposiciones fijas de verbos, sustantivos o adjetivos; restricciones de tipo semántico o sintáctico sobre el sujeto u objeto de un verbo; etc.). Para resolver este tipo de dudas, es más útil recurrir a una herramienta como Webcorp (http://www.webcorp.org.uk/), que permite *sacar concordancias*. Por ejemplo, si buscamos el verbo o los verbos que entran en una colocación con «anamnesis», rellenamos el formulario como en la fig. 2 y aparecerán gradualmente una serie de concordancias (es decir, líneas de texto con la palabra buscada en el medio, como en la fig. 3), que nos permiten encontrar inmediatamente un verbo como «realizar». La versión del 2011 también permite reordenar las concordancias según la primera, segunda, tercera… plaza a la izquierda o derecha de la palabra buscada, de modo que, en el caso de «anamnesis», aparezcan juntas las distintas ocurrencias de un mismo verbo como «realizar».

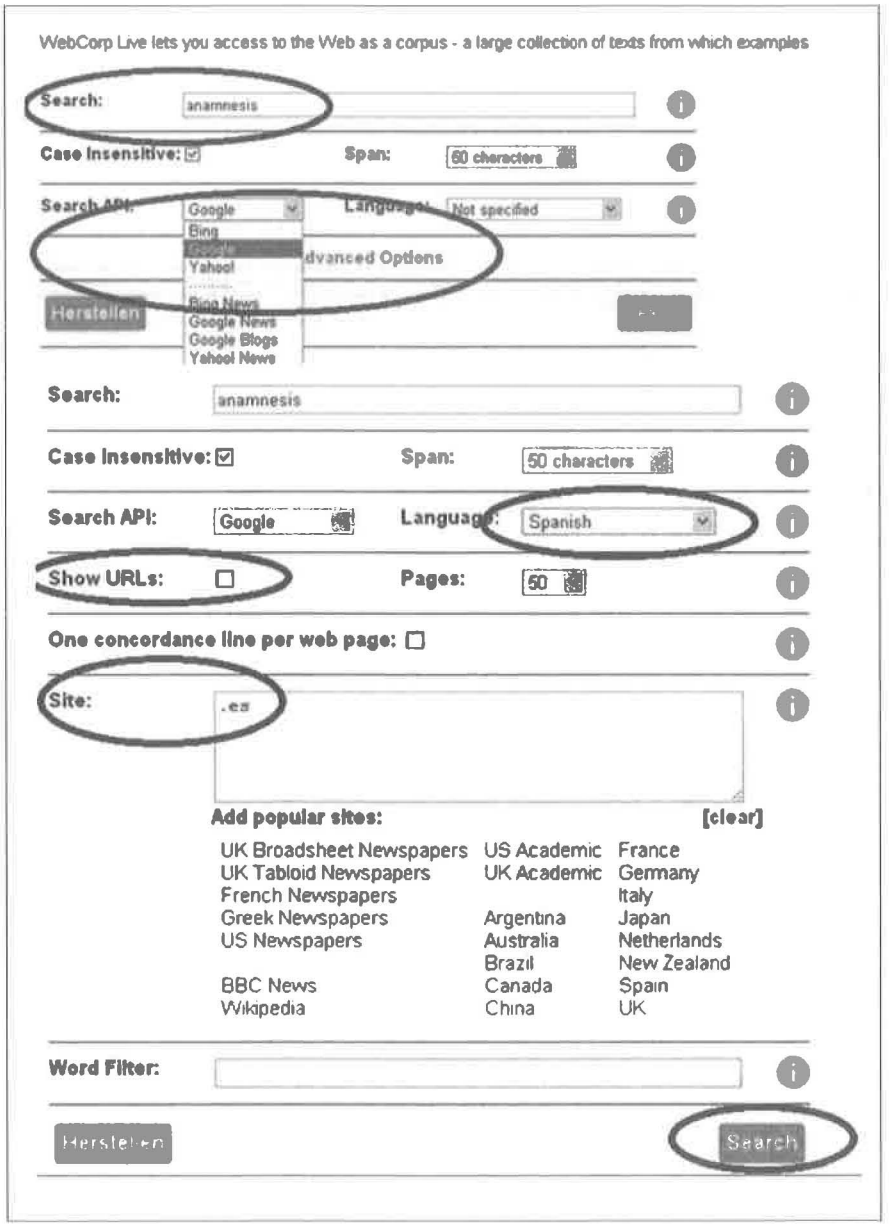

Fig. 2. *Búsqueda con Webcorp.*

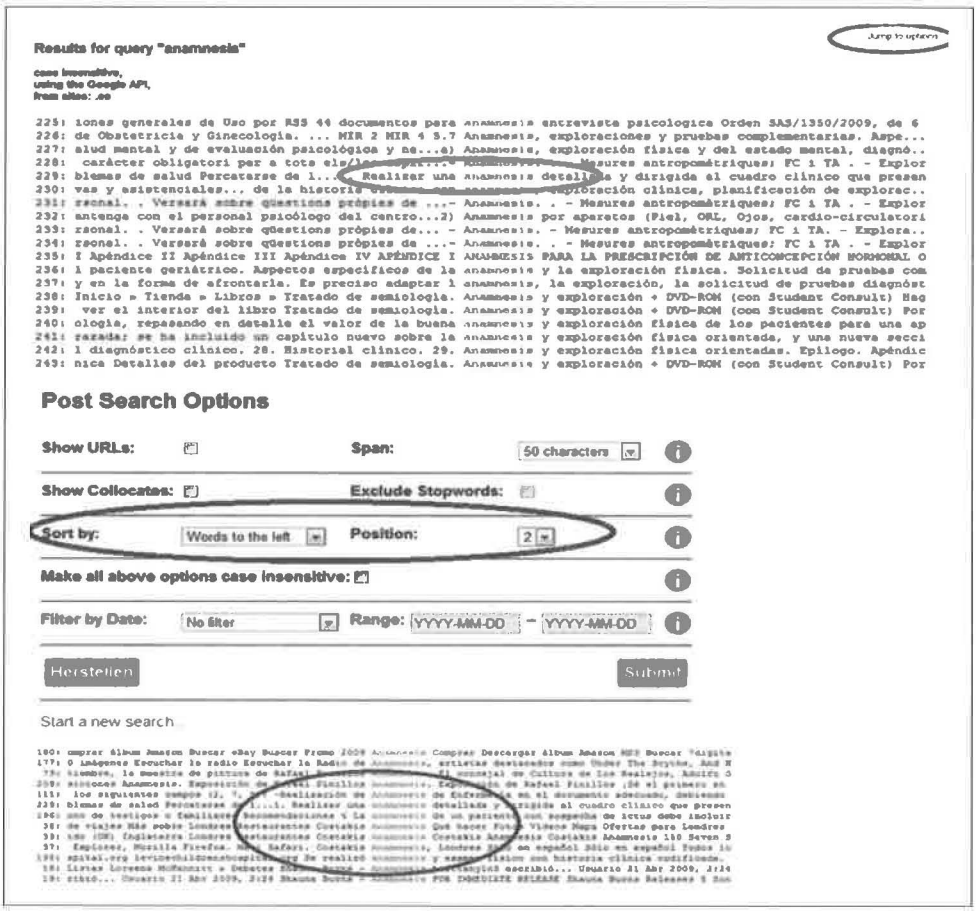

Fig. 3. *Parte de unas concordancias sacadas de Webcorp.*

No obstante, tanto Webcorp como Google buscan en Internet, un corpus de textos cuya calidad es mediocre, porque no se trata de textos seleccionados: se busca en todo lo que se encuentra en Internet, inclusive «textos» de no nativos, textos menos «cuidados» de nativos (como sesiones de chat), etc.; la cantidad de textos es alta y la actualización rápida, pero la calidad es mediocre. Estas desventajas se pueden paliar recurriendo a pequeños corpus fácilmente manejables como los de Wortschatz de la Universidad de Leipzig (http://wortschatz.uni-leipzig.de: seleccione «corpora», luego «Spanish» y teclee la forma en la ventana a la derecha de «Word», por ejemplo «matrimonio», con el objetivo de encontrar los verbos con los que se suele emplear y su frecuencia). A continuación el sistema devuelve una página como en la fig. 4, con el número de ocurrencias, un *grado de frecuencia, unos ejemplos contextualizados, las formas coocurrentes a la izquierda y a la derecha*, ambas en orden de frecuencia decreciente, y una visualización gráfica (*mapa semántico*). En este caso se ve entre los «vecinos significativos» a la izquierda de «matrimonio» que el verbo que buscamos es

«contraer». Por otro lado, nos permite constatar que se trata de un *corpus no lematizado*, puesto que se listan aparte las formas «contraer», «contrajo», «Contrajo», «contraen», etc. Tampoco se puede limitar a ni comparar entre varias áreas geográficas, ámbitos temáticos o géneros textuales.

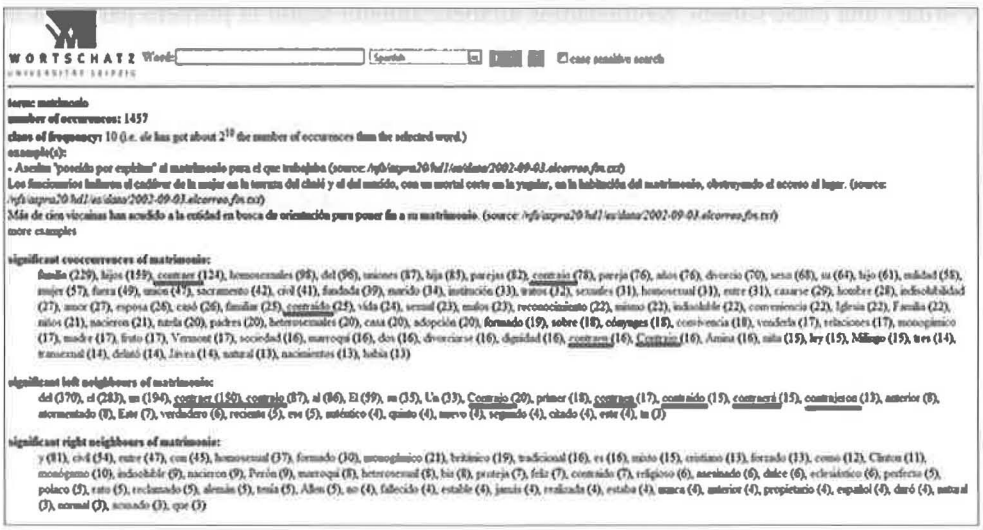

Fig 4. *Ejemplo de una búsqueda en el corpus español de Wortschatz.*

Un corpus de un tamaño significativamente mayor que permite la comparación de géneros, ámbitos y países (pero que sigue sin lematizar) es el CREA de la Real Academia Española (http://corpus.rae.es/creanet.html; también hay una colección de textos diacrónicos, denominado *CORDE*). En la primera pantalla de búsqueda se pueden elegir géneros («medio»), países («geográfico») y ámbitos («tema»), hasta el año de publicación (véase la fig. 5):

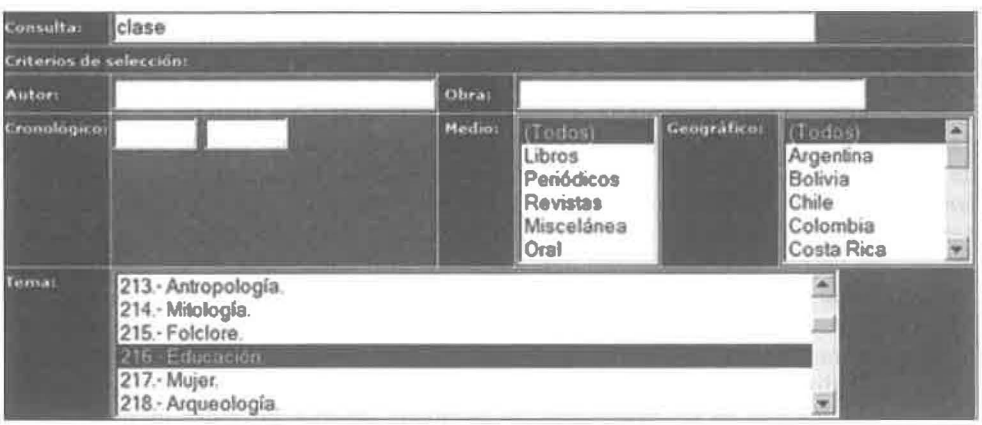

Fig. 5. *Búsqueda en el CREA.*

A continuación, el sistema permite *sacar concordancias* (pulse «recuperar concordancias»), pero muchos usuarios parecen desconocer la posibilidad de *reordenar las concordancias* alfabéticamente según la primera hasta la quinta palabra a la izquierda o a la derecha, aparte de la posibilidad de «agrupar» según el autor, el año, el país, el tema y el título. Por ejemplo, para encontrar la diferencia entre «(dar) una clase de» y «(dar) una clase sobre», reordenamos alfabéticamente según la primera palabra a la derecha, de modo que se listen juntos los casos con «de» y los de «sobre» (fig. 6):

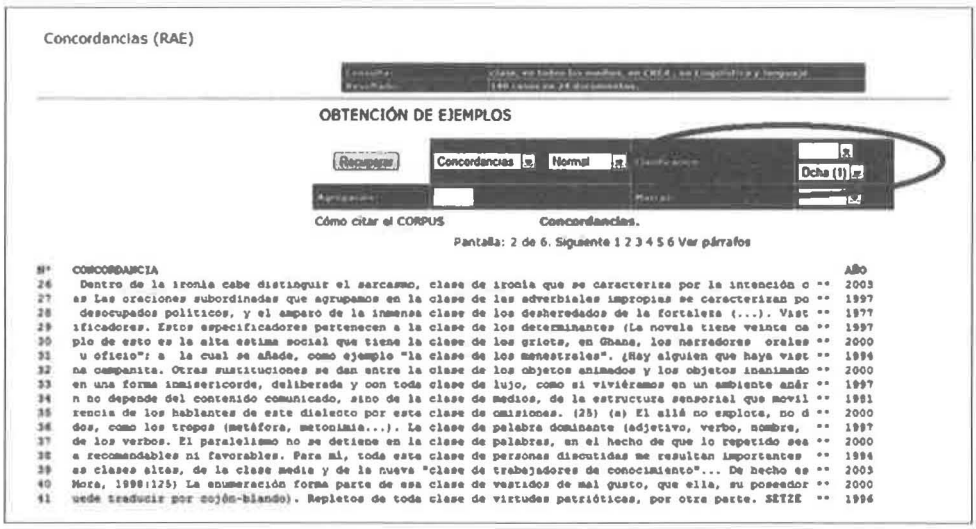

Fig. 6. *Búsquedas en el CREA: reordenar las concordancias según la primera palabra a la derecha («Dcha (1)»).*

Finalmente, si uno quiere realizar búsquedas léxicas en un corpus *lematizado* (y gratuito), tendrá que recurrir al Corpus del Español de Mark Davies (www.corpusdelespanol.org), el corpus que más posibilidades ofrece (y por lo tanto más habilidad y conocimientos requiere del usuario). Es imposible describirlas todas aquí, pero para tener una idea basta tomar el «Tour de 5 minutos» bajo «Más información» a la derecha en la pantalla. Entre ellas destacamos las siguientes: la posibilidad de estudiar el comportamiento de *todas las formas de un mismo lema a la vez,* de las *colocaciones* de una palabra o lema *en comparación con otras palabras o lemas* y a través de distintos *períodos y géneros textuales*: e.g. una sola búsqueda permite listar los adjetivos que aparecen cerca de «mujer» en textos académicos y orales; los verbos que comienzan con «des*» frente a los que empiezan por «in*»; las formas de «hacer» en el siglo XIII frente a las del siglo XX; adjetivos que van con «mujeres» frente a los que van con «hombres»; finalmente, este corpus también lleva *etiquetas semánticas*, por lo que permite, por ejemplo, listar todos los sinónimos o antónimos de «limpio». No obstante, el tamaño del corpus es más limitado que el del CREA y en las búsquedas no se puede diferenciar entre distintas áreas geográficas del mundo hispanohablante.

Resumiendo, lo que tienen en común estas herramientas es que permiten al alumno y al profesor, ante una duda léxica, encontrar las *estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales* de los hablantes nativos de una lengua, *muchas veces imposibles de encontrar con instrumentos más tradicionales* como los diccionarios y las gramáticas, por lo que *aumenta la autonomía de aprendizaje*.

Para encontrar respuestas a dudas gramaticales

En segundo lugar, se pueden aprovechar estos corpus para resolver dudas de tipo más bien gramatical, que tampoco nos suelen resolver las gramáticas ni los diccionarios, y que les plantean muchos problemas a los (estudiantes y profesores) no nativos, mientras que los nativos en la mayoría de los casos piensan saber resolver, aunque sin saber si su opinión corresponde con la realidad del uso y sin saber explicarlo. Para eso se utilizan demasiado poco las «búsquedas avanzadas» de Google (véase la Fig. 1), de modo que no se aprovechan los parámetros de «idioma», «región», «dominio» (que equivale a la añadidura de *site*), «formato», «fecha», «con todas las palabras» (equivale a *AND*), «sin las palabras» (equivale a *NO*), «con la frase exacta» (equivale a las comillas), etc. Por ejemplo, al leer en una redacción una frase como ***Renunciado a eso, fue uno de los mejores conciertos que he visto*** (donde «renunciado» concuerda con el sujeto de «he», lo cual es posible en neerlandés), se puede recurrir a una «búsqueda avanzada» con Google como la siguiente: se limita al idioma español («idioma = español»), se busca la frase exacta «renunciado a eso» («AND») y se excluye la coocurrencia («NO») de palabras como «he», «has», «ha». El resultado es que Google nos devuelve sólo cuatro casos, donde «renunciado a eso» coocurre con «había(s/n)», así que se puede concluir que tal estructura sin auxiliar probablemente no es posible en español.

Como lleva etiquetas gramaticales (*POS tagging*, es decir *tags* o «etiquetas» para *parts of speech* o «categorías gramaticales»), el Corpus del Español es otra vez el que más posibilidades ofrece. Por ejemplo, un tipo de duda muy frecuente que se sitúa en la frontera entre la gramática y el léxico (y que en la literatura anglosajona se denominaría *lexical gramar* o «gramática léxica», véase Lewis 1993/2000) concierne a la distribución de varias preposiciones en combinación con varios tipos de sustantivos, adjetivos o verbos, es decir: no de la *valencia* de una solo lexema sino de la *rección* de grupos de lexemas (véase Blanche-Benveniste *et alii* 1984). E.g. la frecuencia de las preposiciones «de» y «para» detrás de «dificultad(es)» en un conjunto seleccionado de textos se puede apreciar en un par de minutos buscando «[dificultad] [E*]», donde los primeros corchetes indican que se busquen todas las formas del *lema* «dificultad» y la «E*» entre corchetes que se listen todas las preposiciones detrás del lema en cuestión. El sistema devuelve primero una tabla con la lista de frecuencias (véase la fig. 7), donde se pueden pinchar cada una de las líneas en cuestión para apreciar los contextos bajo forma de *concordancias* (véase la fig. 8), que a su vez llevan a párrafos enteros con más contexto.

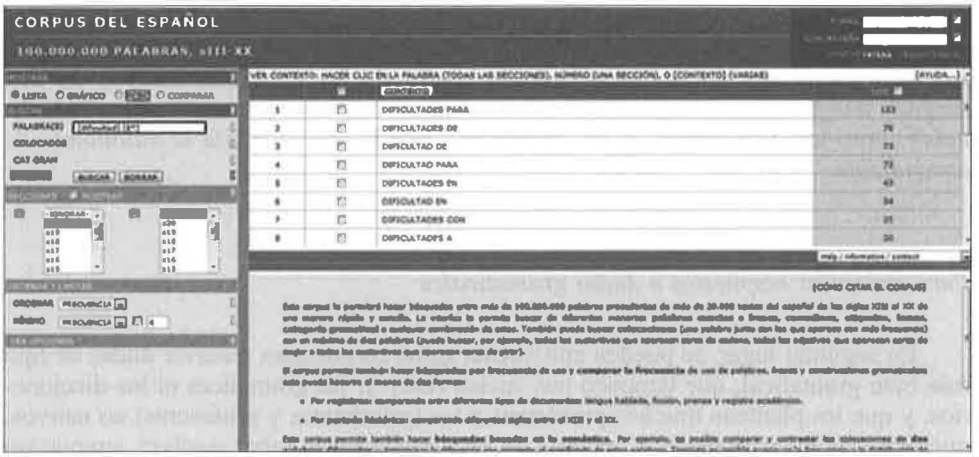

Fig. 7. *Búsqueda con el Corpus del Español.*



Fig. 8. *Concordancias en el Corpus del Español.*

En suma, estos ejemplos de dudas gramaticales asimismo muestran cómo el uso de estas herramientas permite al alumno y al profesor no nativo encontrar respuestas a dudas difíciles de resolver con instrumentos más tradicionales, además de aumentar la autonomía lingüística. Al profesor nativo el corpus le permite basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino contrastar su intuición con una realidad *amplia y fiable de expresiones lingüísticas*, para motivar (y/o corregir) su intuición y seleccionar un *input suficiente y de calidad.*

Para encontrar respuestas a dudas de tipo textual

No obstante, la utilidad de los corpus va más allá de los niveles léxico y gramatical, puesto que también permiten resolver dudas de tipo textual. E.g. una duda

muy frecuente entre alumnos de ELE es si «Para seguir,» se puede emplear como conector aditivo. En este caso no sirven las herramientas que buscan en toda la Internet (tal como Google y Webcorp), porque no toma en cuenta los signos de puntuación, lo que sí es el caso de las otras herramientas presentadas, sobre todo del CREA y del Corpus del Español, dado que realizan búsquedas en corpora de una extensión bastante elevada. Así, en las concordancias en fig. 9, reordenadas según la primera plaza a la derecha, se comprueba que «Para seguir,» no ocurre al principio de una frase seguido de coma.

Para encontrar frecuencias de uso y su distribución diatópica, diacrónica y diafásica

Finalmente, cada uno de los tipos de búsquedas descritos hasta aquí se puede combinar con un análisis de las frecuencias de uso y su distribución diatópica y/o diacrónica y/o diafásica. E.g. tomando el ejemplo de las búsquedas de tipo textual, otra duda frecuente entre los alumnos de ELE a la hora de escribir tipos de textos más formales, e.o. trabajos de final de carrera o ensayos, es sobre el registro del conector «claro, ...». A esta duda el Corpus del Español responde muy claramente (véase la fig. 10) que este conector es muy frecuente en el habla oral, algo frecuente en los géneros de la ficción y el texto periodístico, pero ausente en los textos académicos.



Fig. 9. *Una búsqueda de tipo textual en el CREA.*



Fig. 10. *«Claro, ...» en diferentes tipos de textos (Corpus del Español).*

En conclusión, las herramientas descritas en este capítulo pueden ser de gran interés para los alumnos y profesores de ELE, tanto en sustitución de como en suplemento a las herramientas tradicionales. No obstante, como con cualquier introducción de elementos nuevos, hace falta seleccionarlos tomando en cuenta el tipo y nivel del público, además de incluir estímulos para invitarles a los alumnos (y profesores en formación) a usarlos ellos mismos.

INTRODUCCIÓN GRADUAL Y ASISTIDA EN LA CLASE DE ELE

Con el objetivo de motivar al público y demostrar la utilidad práctica de estas herramientas, se recomienda introducirlas con muchos ejemplos y ejercicios. Además, como en el caso de cualquier tipo de herramienta, electrónica o no, hace falta enseñarla *varias veces en la propia clase* a partir de ejemplos concretos, sacados de textos suyos (*hands on experience*). Como en cualquier secuencia didáctica apropiada, hay que partir de ejercicios cerrados (basados en problemas y contextos) reales, pasando por ejercicios semi-libres (e.g. contextos donde varias herramientas/corpus serían apropiados), para terminar por ejercicios libres (p.ej. redacciones).

Por eso, el propio profesor debe saber (y transmitir una selección de) las características de cada herramienta (véase, para una comparación, la fig. 11).

	Google	Webcorp	Wortschatz	CREA	Corpus del Español
facilidad de uso	+	+	+	±	-
Multilingüe	+	+	+	-	-
hist. vs sincr.	-	-	±	+	+
selección/ cal. / cant./actual.	-/-/+/+	-/-/+/+	+/+/-/-	+/+/+/-	+/+/±/-
lematiz.	-	-	-	-	+
POS	-	-	-	-	+
etiquetado semántico	-	-	-	-	+
may. / acent. / punt.	-/+/-	+/+/-	+/+/+	+	-/+/+
comodines y operadores	-/+	±/+	+/-	+	+/+
combinaciones de palab.	±	+	±	+	++
selecc. temát./ geo./ text.	-/+/-	+/+/-	-/-/-	+	+/-/+
comparar subcorpus	-	-	-	±	++
sacar concordancias	-	+	-	+	+
reordenar concordancias	-	+	-	+	+
frec. y distribución	+/-	+/+	+/-	+/+	+/+

Fig. 11. *Comparación de Google, Webcorp, Wortschatz, CREA y Corpus del Español.*

Por lo tanto, cada corpus tiene ciertos puntos a favor y en contra, pero el que más se acerca al « corpus ideal » es el Corpus del Español, de modo que no debe sorprender que también sea el más complejo para manejar. De ahí que aconsejemos introducir y enseñar gradualmente el uso de herramientas indispensables en los distintos niveles del Marco Común de Referencia Europea, además de usarlas tomando en cuenta los criterios expuestos anteriormente:

- A1: enseñar uso frecuente y *correcto* de los diccionarios uni y bilingües / uso de un verificador ortográfico
- A2: integrar instrumentos como *Wordreference, Google,* etc.
- B1: instrumentos como *Wortschatz* y *Webcorp*
- B2: instrumentos como el *CREA*
- C1-2: instrumentos como *Corpus del Español*

Nuestra experiencia demuestra que el uso de estas herramientas da lugar a una mejora sustancial de la calidad de la expresión de los aprendices (véase Buyse 2012);

por otro lado, también demuestra que el uso de las herramientas sigue siendo insuficiente (y el progreso lingüístico también) si no enseñamos su uso al aprendiz y le « invitamos » a manejarlos. Un instrumento muy eficaz para hacerlo es la lista de control en un portafolio, donde el alumno debe contestar, en el marco de una tarea de redacción, a preguntas como las siguientes:

- ¿Has utilizado diccionarios monolingües? (para controlar traducciones literales, colocaciones, preposiciones fijas, género de palabras, falsos amigos...) ¿Para qué?
- ¿Has utilizado diccionarios multilingües? (mismos objetivos) ¿Para qué?
- ¿Has mirado toda la información en las entradas de los diccionarios (el género, la morfología, los distintos significados, las preposiciones fijas, las colocaciones, los modos, los ejemplos...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado ciertos corpus (Wortschatz, CREA, Webcorp, Corpus del Español, Google...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado un verificador ortográfico (en Word o en internet, como http://lomastv.com/free-online-spanish-spelling-grammar-checker.php)?

Sin estos estímulos (y recompensas bajo forma de redacciones de una calidad y nota más altas) será difícil convencer a las generaciones actuales de alumnos a usar espontáneamente estas nuevas herramientas y hacerles entender el beneficio que pueden sacar de ellas (véase Gijselaers 2007).

Los blogs de aula y los blogs de profesores: ¿las dos caras de una misma moneda?

Introducción

Los blogs, wikis, chats, redes sociales, etc., como instrumentos de la Web 2.0., se basan en una creación conjunta del conocimiento, en una democratización de la elaboración y gestión de contenidos en el sentido de que los participantes en el acto comunicativo están en igualdad de condiciones. Desde el punto de vista pedagógico se adecuan a los postulados del socioconstructivismo como son la construcción conjunta del conocimiento o el aprendizaje cooperativo. El empuje de la tecnología en la educación contribuye también a que los profesores intenten aprovechar el potencial didáctico de estos instrumentos en el ámbito de la formación de profesores y en las aulas.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se empezó relativamente pronto a explorar el potencial comunicativo y de aprendizaje de los blogs, cuyo objetivo es permitir la presentación de determinados contenidos, en forma textual, hipertextual o multimodal, así como la interacción sobre dichos contenidos. Los blogs constituyen una de las aplicaciones más difundidas dentro de la Web 2.0, son técnicamente sencillos de implementar y permiten un alto grado de interacción, así como aprendizaje colaborativo. Así, los blogs de aula son vistos como una herramienta Web 2.0 que puede facilitar los presupuestos didácticos actuales: comunicación significativa a través de la interacción, enfoque socioconstructivista, integración de destrezas y corresponsabilidad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los principios fundamentales de la Web 2.0 es precisamente su carácter colaborativo y de

construcción conjunta del conocimiento. De esta forma, se trata de aplicaciones con las que propiciar el modelo de enseñanza colaborativa (*collaborative learning*) impulsado por la pedagogía socioconstructivista desarrollada a partir de los trabajos de Piaget y Vygotsky.

Además no hay que olvidar que otra característica de los blogs es su potencial para hacer públicas las producciones de los alumnos y facilitar así la interacción con posibles lectores ajenos al entorno del aula. Sin embargo, el análisis efectuado hasta estos momentos de blogs de aula en el contexto de español como lengua extranjera (ELE) muestran que ese potencial queda desaprovechado al constatar una interacción escasa que difícilmente evidencian un trabajo colaborativo, además de ausencia de interacción con participantes ajenos al aula. A diferencia de lo que sucede en estos blogs, en los blogs de profesores sí se producen conversaciones ricas que evidencian la formación de comunidades virtuales (Ramos y González, 2010 y González y Suárez, 2010).

Objetivos

Los miembros del grupo Dre_Dix nos centramos en el análisis de los blogs de aula para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y en los blogs de profesores de lenguas extranjeras: en el análisis de estos instrumentos tanto en el ámbito de la enseñanza, en el cual los blogs pueden servir como espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa, como en el ámbito de la reflexión de los profesores sobre cuestiones didácticas y sobre su acción docente.

El análisis se ha llevado a cabo desde una perspectiva etnográfica con el objetivo de observar la comunicación que se establece en los blogs. Saber más sobre las características de esas interacciones como espacio posibilitador del aprendizaje nos ayudará a mejorar su uso. Es por todo ello que intentamos dar respuesta a cuestiones relacionadas con la cantidad y calidad de la interacción que aparece en los blogs para la enseñanza de ELE y en los blogs de profesores de lenguas; y si existen estrategias útiles para mejorar la cantidad y la calidad de la interacción en los blogs y como consecuencia propiciar situaciones de aprendizaje, etc.

Punto de partida

Querer saber más sobre el uso de la red para la enseñanza de ELE nos lleva a partir de diferentes tradiciones teóricas relacionadas entre sí. Por un lado, el socioconstructivismo, que propone la interacción como base de la construcción conjunta de conocimiento que puede realizarse en los blogs como complemento a la clase presencial; por otro lado, la etnografía de la comunicación para poder analizar el espacio que se crea en el entorno virtual para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el análisis de los roles de los participantes en dicho proceso; y para terminar los estudios específicos que desde la lingüística intentan caracterizar la comunicación en la red.

Socioconstructivismo y enseñanza de lenguas

En el caso del aprendizaje de lenguas es patente el potencial comunicativo y de creación conjunta del conocimiento de la Web 2.0 y de aplicaciones como los chats,

los foros de debate, los wikis y los blogs. Parece claro que los profesores hemos de intentar adquirir la «sabiduría digital» (*digital wisdom*) que propone Prensky (2009) con el fin de estar en condiciones de cumplir las funciones de asesores, orientadores, acompañantes y gestores del proceso de aprendizaje que proponen los enfoques centrados en los alumnos.

La etnografía como enfoque de investigación de blogs

La etnografía virtual se presenta actualmente como una disciplina de carácter heterogéneo, desde quien la considera como una forma totalmente nueva de aproximarse y analizar tanto entornos virtuales como la comunicación en internet hasta aquellos que parten de la base de que se trata de «etnografía convencional» que intenta adaptarse al nuevo medio virtual que estudia. Domínguez y otros (2007) hacen un repaso de los principales presupuestos metodológicos y éticos que rodean a la etnografía virtual.

Si, como hace Hine (1994), nos planteamos la cuestión de si nuestras prácticas de análisis son independientes o no de la cultura que estudiamos, tendremos que iniciar una reflexión más profunda sobre el papel y la utilidad de la etnografía virtual, sobre todo si partimos de la base, como hace esta autora, de que «*virtual ethnography is not put forward as a new method to replace the old – rather it is presented as a way of bringing into focus both the assumptions on which ethnography is based, and the features which are taken to be special about the technologies concerned.*« (Hine, 1994:1). Por tanto, no es posible separar la dimensión tecnológica de la social, ya que la etnografía debe tratar los espacios virtuales como realidades etnográficas (Domínguez Figaredo, 2007).

Para analizar blogs relacionados con la enseñanza, tanto de profesores como de aula, optamos por organizar la información en torno a tres ejes centrales, que lo son también cuando hablamos de un aula convencional. De esta forma podremos establecer paralelismos y diferencias y extraer conclusiones sobre el uso de los blogs como entornos de aprendizaje.

– el blog como espacio de aprendizaje,
– el rol del profesor y
– el rol de los alumnos.

A continuación presentamos algunas cuestiones que nos parecen pertinentes en torno a cada uno de los ejes.

En cuanto al blog considerado como un espacio de aprendizaje, cabe preguntarse en relación al blog como contexto: ¿qué objetivo se propone el blog y en qué contexto de aprendizaje se utiliza (presencial, semipresencial, *on line*)? Para ello es necesario observar y registrar ciertos periodos de la vida del blog, observar cuánto dura y si registra actividad, volver a él de forma periódica. Además también se ha de contemplar la forma y la función de los elementos gráficos, audiovisuales y de contenidos que incluyen los blogs y el enfoque didáctico de los mismos.

Analizar el rol del profesor en su blog pasa por observar cantidad y calidad de la interacción que genera el profesor: tipo de discurso, intervenciones en forma de entra-

das y de comentarios, cómo fomenta la interacción de los alumnos. En relación al rol de los alumnos es necesario el análisis de la cantidad y calidad de la interacción que se produce entre alumnos y profesor y entre los propios alumnos: ¿qué tipo de discurso se genera? ¿Cómo, dónde y con qué objetivo intervienen los alumnos? ¿Colaboran entre sí o sólo con el profesor? ¿Qué roles posee en la gestión del blog?

La interacción en los blogs de enseñanza

Si nuestro objetivo es analizar el uso de los blogs en relación a la enseñanza de ELE a través de la interacción, es necesario centrarse en qué estrategias son las que la potencian, y teniendo en cuenta que para ello partimos de dos tipos de blogs diferentes, los blogs de profesores y los blogs de aula, creemos necesario mantener una actitud más abierta y no partir de ninguna hipótesis de trabajo, sino que estas se podrán generar a partir de lo que el análisis exploratorio de los datos nos reporte. Y más todavía, si tenemos en cuenta trabajos como los de Ina Blau y otros (2009) que parten de la idea de que la comunicación en entornos virtuales promueve un sentimiento de cercanía o propincuidad que posibilita interacciones interpersonales entre los usuarios.

Blogs objeto de análisis

El corpus objeto de análisis se ha formado a partir de la página web de TodoELE (http://www.todoele.net/foros), cuyo objetivo es ser un espacio de comunicación e información para la comunidad de profesores de español como lengua extranjera (ELE). En este sitio web se recopilan los blogs centrados en la enseñanza de ELE, tanto los blogs institucionales (de centros e instituciones cuyo objetivo es la enseñanza y la difusión del español), como de profesores (que persiguen la comunicación y el intercambio de experiencias con otros profesores) y los de aula (blogs centrados en la enseñanza del español a alumnos de origen extranjero). Este espacio recoge más de 200 blogs entre los tres tipos.

Criterios de análisis: contextualización e interacción

La descripción del blog como espacio en el que se produce la comunicación es imprescindible desde el punto de vista etnográfico ya que dicho espacio puede facilitar o entorpecer las interacciones que en él se producen. Los datos que pueden aportar información sobre el potencial interactivo que el autor del blog pretende poner a disposición de los posibles usuarios son los relacionados con la accesibilidad del blog, es decir, si es necesario suscribirse o ser invitado para poder dejar comentarios. Por otro lado, también es importante considerar la aparición de *gadgets* o utilidades que potencien la visibilidad del blog (contador de visitas, enlace a Twitter, Facebook, etc). También se ha de tener en cuenta cuáles son los objetivos para los que ha sido creado.

En un blog se establece una interacción a varios niveles, entre cada entrada y los comentarios que sobre ella se hacen y entre los propios comentarios. Sobre las entradas es importante considerar quién y en calidad de qué las escribe, quién y en calidad de qué contesta, que características formales presentan estas y a qué intención comunicativa responden, todo ello con el fin de saber qué características discursivas propician la interacción en el blog. Para el análisis de estas características se tiene en cuenta la superestructura conversacional que se establece: fórmulas de tratamiento y de cierre y fórmulas de referencia.

Aportaciones del análisis

En un primer paso, rastreamos un corpus de 194 blogs, tanto de profesores como de aula según los siguientes criterios: que estuviesen activos, que estuviesen abiertos y que admitieran comentarios. El objetivo era seleccionar blogs de profesores y de aula que se caracterizaran por su riqueza interactiva para poder acercarnos a las estrategias discursivas que potencian dicha interacción.

Desde la perspectiva etnográfica nuestro interés es observar *in situ*, en contexto «natural», un ejemplo de blog que propicia la interacción a través de diversos recursos para comprobar después si estos aparecen en blogs de aula, teniendo en cuenta que la interacción, tanto oral como escrita, es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. No fue difícil encontrar blogs de profesores de fácil acceso y con una rica interacción; es decir con hilos conversacionales extensos en los que la discusión o debate sobre un aspecto relacionado con la enseñanza pudiese ser tratado en profundidad (*De extranjis*, *Maribelele*, entre otros).

No podemos afirmar lo mismo en cuanto a los blogs de aula, algunos de ellos son de acceso restringido solo a los alumnos matriculados en el curso (aunque se nos ha permitido tener acceso cuando lo hemos solicitado), la mayoría muestran una interacción pobre que reproduce situaciones de aula propias de enfoques metodológicos ya superados y muchos pueden considerarse muertos al hacer varios años que no registran actividad.

Todo ello nos llevó a analizar qué estrategias discursivas fomentan la riqueza de interacción en los blogs de profesores para comprobar si se aplican o no en los blogs de aula. Hemos detectado que los blogs que presentan una especial riqueza de interacción crean en sus lectores una sensación de pertenencia a una comunidad virtual fomentando la propincuidad, es decir, la proximidad de intereses, objetivos, ideas e incluso personal, además de gran diversidad en el tratamiento de la información.

Estos recursos se agrupan en tres bloques que nos permiten trazar el mapa de categorías susceptibles de ser analizadas: las que giran en torno a cómo se establece la **propincuidad** (Blau et. al., 2009; basándose en Korzenny, 1978) o complicidad entre autor y lectores; las relacionadas con la forma de **presentar la información** y las que atañen a **cómo se establecen las discusiones o cómo se argumenta**.

Actos de habla que más propician la propincuidad: **VINCULAR**	Actos de habla relacionados con la forma de presentar la información: **INFORMAR**	Actos de habla que aluden a debates o a cómo se argumenta: **ARGUMENTAR**
·Agradecer ·Animar, apoyar, felicitar, desear suerte, mostrar complicidad ·Saludar, despedirse ·Valorar ·Proponer, recomendar, aconsejar, añadir, aportar ·Disculparse ·Comprometerse/Comprometer ·Relatar (creando vínculo emocional) ·Recordar (se parte de un conocimiento compartido) ·Solicitar aportaciones opiniones información	·Resumir ·Citar ·Explicar	·Opinar/criticar/mostrar acuerdo ·Argumentar/reflexionar ·Puntualizar/Especificar

El primer bloque de categorías es el más importante desde el punto de vista de la interacción. A través de ellas se percibe que el autor del blog crea su propia identidad digital para ese contexto, convirtiéndose así en la voz narradora que presenta la información y discute con sus lectores, y que no tiene por qué coincidir con la voz del propio autor. Desde esa identidad el autor establece vínculos con los lectores para crear un contexto que permita la comunicación desde la complicidad y, lo más importante, la sensación de pertenecer a un grupo de colegas en el que hay una proximidad o propincuidad que viene dada por un objetivo común: intercambiar y discutir información. De esta forma, el blog se asemeja a la sala de profesores en la que discuten los colegas o en la que entran los alumnos a preguntar sus dudas.

En relación a cómo se presenta la información o cómo se argumenta, hemos de decir que en los blogs de profesores podemos encontrar un variado uso de recursos relacionados con su intención comunicativa y su conocimiento del tema; sin embargo, en los blogs de aula la variedad ha venido dada por el objetivo de la actividad planteada por el profesor. De este modo hemos podido observar que las interacciones en este tipo de blog vienen determinadas por los objetivos de aprendizaje por lo que difícilmente puede hablarse de una intención comunicativa que surja de un interés real de comunicación o de la posibilidad de demostrar el conocimiento sobre un tema que no venga ya dado.

A modo de cierre

Si cuando se inició este trabajo exploratorio las expectativas estaban condicionadas por la bibliografía consultada, en la que se afirma que el blog es una herramienta

que puede potenciar el aprendizaje en el aula de lenguas a través de la interacción; en estos momentos y a la vista de los datos que estamos manejando esas expectativas han cambiado y parece que se ha de tener muy en cuenta cuáles son los objetivos del profesor al crear el blog y, por tanto, el uso didáctico concreto que le quiera dar. No todos los blogs de aula se conciben como herramientas fomentadoras de la interacción y como consecuencia de la misma potenciadoras también del aprendizaje y de la construcción del conocimiento, sino que algunos persiguen el objetivo de ser una plataforma en la que los alumnos puedan publicar sus trabajos para la posterior revisión por parte del grupo de compañeros o del mismo profesor. Es decir, que por una parte el discurso pedagógico actual hace hincapié en las ventajas que presentan los blogs como herramienta Web 2.0 para facilitar un aprendizaje cooperativo a través de la interacción, pero, por otra, el uso real que le dan los profesores a los blogs de aula se acercan más al de una plataforma de materiales didácticos ofrecidos por el profesor y trabajos escritos realizados por los alumnos.

Este primer análisis realizado nos lleva a pensar que no es posible equiparar las ventajas que se aprecian en los blogs de profesores, abiertos libremente con el objetivo de compartir ideas con la comunidad docente con los blogs de aula. En estos últimos la participación y la interacción que se da entre los usuarios vienen determinadas por los objetivos del profesor y por ello los usos que predominan en los blogs de aula rastreados son otros, fundamentalmente los siguientes:

- Espacio en el que colgar las producciones escritas (diseñadas para el aula) de los alumnos, muchas veces elaboradas fuera del blog.
- Plataforma en la que el profesor pone materiales didácticos a disposición de los alumnos a modo de dossier.
- Espacio en el que el profesor plantea las actividades que los alumnos han de realizar.
- Tablón de anuncios en el que el profesor informa a los alumnos de cuestiones prácticas de gestión del curso.

Es muy posible que en muchos casos el aula del que surgen los blogs de aula sea el espacio físico que en el que se produce la interacción propiciadora del aprendizaje y el grupo no tenga la necesidad de comunicarse a través del blog. Además del reparo que produce publicar textos en una lengua que todavía no se domina.

A la luz de los análisis realizados hasta ahora creemos necesario plantearse que si queremos que el blog sea un espacio más de comunicación en la enseñanza debemos aprovechar mejor la potencialidad de los blogs como herramientas de aula. Por otra parte, es necesaria una integración del blog de aula en el currículum del curso correspondiente, comprobando qué actividades suponen un beneficio si son realizadas en un blog con respecto al trabajo de aula. Para ello, es imprescindible plantearlas de forma que tenga más sentido realizarlas por esta vía, es decir, han de ser actividades que precisen de una interacción entre los alumnos y entre alumnos y profesor y que hagan necesario, además, el trabajo cooperativo para su resolución.

Una herramienta de contactos con la realidad: Videoconferencia vía Skype

Introducción

En este apartado vamos a presentar una experiencia de enseñanza/aprendizaje de ELE con uso de videoconferencia e intentaremos bosquejar unas condiciones que nos

podrían introducir en el aprovechamiento eficaz de las TIC. Primero explicamos la experiencia y su contexto y luego reflexionamos sobre ella con el fin de dar unas sugerencias.

Ya han transcurrido bastantes años desde que las TIC se nos presentaron como una herramienta fructífera de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Pero, a nuestro parecer, muchas veces se las toma como una sustitución de herramientas tradicionales: la pizarra por el monitor o la tiza por el lápiz digital. Aquí es donde se suele cometer errores. Las TIC no son una sustitución de lo analógico-tradicional. En cuanto a su aspecto pedagógico, las TIC nos pueden aportar un salto cualitativo siempre y cuando las apliquemos adecuadamente.

Experiencia

Contexto general: enseñanza de ELE en el ámbito universitario japonés

En el ámbito universitario japonés existen dos modalidades de aprender español, una de especialidad y otra de segunda lengua extranjera en el marco de artes liberales (la primera se considera inglés implícitamente). Ésta es por la que opta la gran mayoría de estudiantes que aprenden español y se encuentra en crecimiento constante mientras que aquélla se estanca en número tanto de departamentos como de estudiantes. Como un ejemplo, mostramos el caso de la Universidad de Kioto. La tabla 1 indica el aumento de nuevos ingresados que optan por español como segunda lengua extranjera.

año	número		
2003	138	2008	243
2004	135	2009	355
2005	154	2010	305
2006	235	2011	388
2007	229	2012	424

Tabla 1. *Nuevos ingresados que escogen español como segunda lengua extranjera en la Universidad de Kioto (2003-2012).*

Cada año ingresan 3000 estudiantes aproximados, de los cuales casi todos aprenden inglés como primera lengua extranjera. En cuanto a las segundas lenguas extranjeras, en 2012, el alemán lleva 988 estudiantes y ocupa el primer lugar, seguido del chino (951). El español ocupa el tercer lugar con 424 estudiantes y el francés el cuarto con 407. Después siguen el italiano (75), el coreano (63), el ruso (44) y el árabe (23). Por lo general son tres horas semanales de clase, repartidas en dos cursos y, en suma, son 90 horas de clase por año. Hay estudiantes que siguen en el segundo año y los hay que no, dependiendo de los créditos necesarios reglamentados en cada facultad a la que permanecen. Entonces, como mucho, tienen 180 horas de clase en dos años.

De la especialidad, aproximadamente hay 20 universidades que disponen de departamento de español. Al ingresar no se les requiere ningún conocimiento del idioma y el primer año suelen tener 7-9 horas de lengua española, aparte de cursos de cultura, sociedad, arte, política, economía, etc. del mundo hispano. La carrera es de cuatro años.

Contexto concreto: perfil de participantes y las TIC

Tuvimos una ocasión de impartir un curso de español con uso de videoconferencia en 2006. Entre octubre y diciembre realizamos cuatro sesiones de videoconferencia de una hora de duración. Era un curso del Departamento de Español de la Universidad Provincial de Aichi con la colaboración de la Universitat de Barcelona. El curso tenía por objeto aprender a enseñar español, es decir, los estudiantes participaban en el curso teniendo dos miradas diferentes, una de estudiante y otra de profesor, y se esperaba que las sintetizaran al final. Era de suponer que los estudiantes aprendieran a partir de su propia experiencia.

En Aichi, participaron siete estudiantes y tres profesores. De las siete, dos eran del tercer año y cinco del cuarto. Tres de ellas habían estado en países hispanohablantes más de seis meses. En Barcelona, participaron tres voluntarios y una profesora. Un voluntario, que era graduado de la Universitat, tenía mucho interés en Japón y había viajado por Japón varias veces, aparte de hablar japonés bastante bien. Otro voluntario también había estado en Japón una vez y aprendía japonés. Y la úlitma voluntaria era una chica colombiana que estaba interesada en la enseñanza de ELE.

Al preparar el curso decidimos utilizar *Skype,* una aplicación informática que nos permite hacer videoconferencia a bajo costo a través del sistema llamado P2P, ya que los ensayos anteriores nos habían dado resultados satisfactorios. En los dos lados usamos unos equipos informáticos normales y corrientes de entonces (PCs con procesador Celeron 1.8 Ghz de 512MB Ram, monitores de 17 pulgadas y cámaras web de 0.3 megapíxeles) y no nos causaron ningún problema.

Además de *Skype*, introdujimos 2 listas de correo electrónico y un foro como herramientas auxiliares[1]. Así combinamos vías de comunicación de distintos tipos. *Skype* como medio sincrónico y las listas y el foro como medios asincrónicos.

El gran mérito pedagógico de la videoconferencia es su potencial para facilitar experiencias reales *in situ*. Por ejemplo, ya en la primera sesión las participantes japonesas se dieron cuenta de que los de Barcelona no cedían turno de hablar si no se les interrumpía, fenómeno que no suele ocurrir en el contexto cultural japonés. Así que las japonesas tuvieron que saber interrumpirles a hablar a los colaboradores de Barcelona en español. Este tipo de choques culturales es, muchas veces, difícil de verbalizar pero realmente importante para desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

[1] Utilizamos un servicio de google para las listas y un sitio «La ruta de la lengua española» (www.larutadelalengua.com) para el foro.

Diseño del curso

Teniendo esta perspectiva, lo que nos hacía falta era adoptar un diseño de curso que aprovechara al máximo el mérito. Por tanto elegimos el ciclo PDSA.

El ciclo PDSA se constituye por 4 componentes, que son PLAN (Planificación), Do (Realización), SEE (Revisión) y ACTION (Acción)[2]. Es una metodología de mejoramiento y en Japón lo utilizan mucho los profesionales de industria para el control de calidad en grupo (Quality Control Circles activities). Esto implica que hay abundantes manuales publicados y que nos son muy accesibles. Con este diseño combinado con TIC como Skype, listas de correo y foro, intentamos desarrollar la competencia comunicativa de las estudiantes con firmeza y de forma espiral.

Así establecemos cuatro fases en el curso asignando herramientas a cada fase.

1. Preparación de la sesión (PLAN) : listas y foro
2. Realización de la sesión (DO) : *Skype*
3. Reflexión sobre la sesión (SEE) : listas y foro
4. Mejoramiento de la sesión (ACTION) : listas y foro

De esta forma el curso se desarrolla en torno a la realización de la sesión de *Skype* (session driven).

Pero aún nos faltaban unos trucos para que funcionara el diseño. Si el diseño es una estrategia, los trucos son tácticas. Los dos son imprescindibles para conseguir el objetivo del curso. Los trucos que utilizamos eran los siguientes.

(1) Considerarnos como un equipo de trabajo
(2) Ampliar el campo de autodeterminación
(3) Visualizar la responsabilidad

(1) Considerarnos como un equipo de trabajo

El curso pretendía ofrecer a las estudiantes una experiencia y que aprendieran español a través de ella. No se trataba de transmitir conocimientos. Estaba claro que el modelo tradicional «enseñar-aprender» no se encajaba bien y nos resultaba más cómodo y eficaz el modelo de «trabajo en equipo», donde los profesores no éramos transmisores de conocimientos sino coordinadores de trabajo por el que iban a realizar comunicaciones reales las estudiantes.

(2) Ampliar el campo de autodeterminación

Una vez adoptado el modelo de «trabajo en equipo», lógicamente nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo podemos hacer funcionar mejor el equipo? Sobre esto podemos aprender mucho de los estudios antecedentes no sólo de administración empresarial sino de nuestro propio campo. Citamos a continuación unas palabras de Benson (Benson 2001:154):

> *Results of experiments in which learners are asked to set their own goals and plan activities within the classroom suggest that increased learner control is beneficial to language learning in the short term.*

[2] Llamado también PDCA. En vez de SEE aplican CHECK, pero no hay cambio esencial.

La ampliación del campo de autodeterminación puede hacer sentir a los participantes el curso más suyo y mejorar su motivación.

(3) Visualizar la responsabilidad

Para que funcione el modelo «trabajo en equipo», cada uno necesita saber su papel y asumir su responsabilidad y una de las maneras más efectivas es la visualización. Al desarrollar el curso, por ejemplo, repartimos la siguiente esquema a través de la lista de correo electrónico.

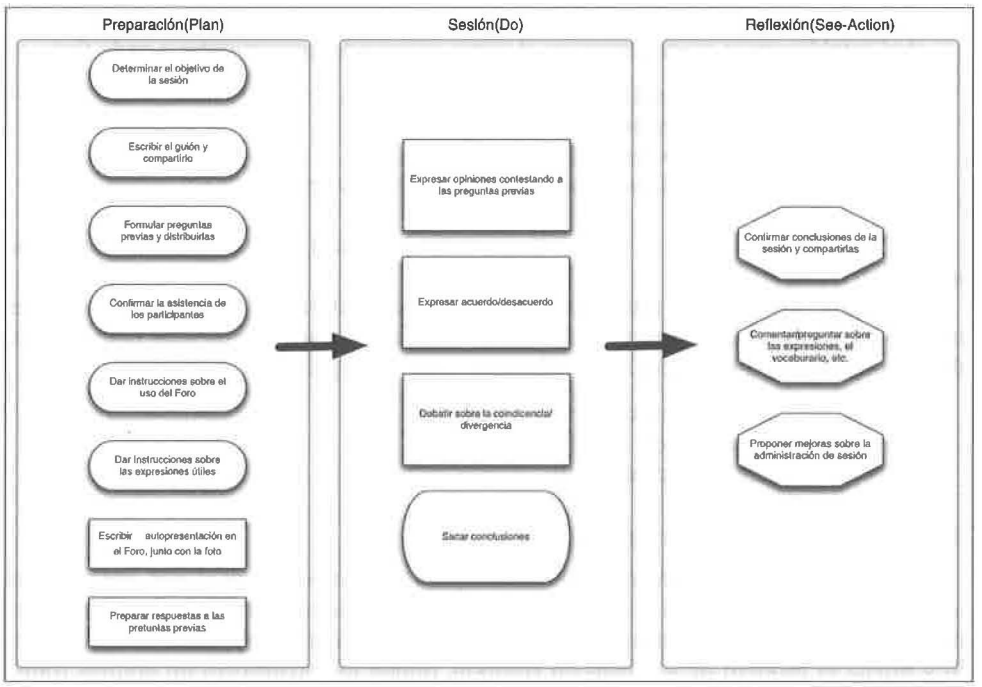

Figura 12. *Esquema de visualización de papel y responsabilidad.*

El rectángulo redondeado indica tareas de los profesores y el octágono, tareas de estudiantes. El rectángulo muestra tareas de todos. El esquema también visualiza el modelo de «trabajo en equipo». Y todo con fecha concreta de límite. Por medio de la visualización, cada miembro del equipo entiende mejor su papel en el desarrollo del curso y esto convierte a uno más responsable porque hace comprender que el curso entero no avanza si no cumple su rol y responsabilidad.

Reflexiones

El curso nos resultó un éxito. Podríamos decir que nos funcionaron bien las TIC. *Skype* nos facilitó una comunicación real, un contacto entre distintas culturas y socie-

dades. Y no es exagerado decir que esto nos otorgó un gran salto respecto a la calidad de enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto previamente establecido, que es el ámbito universitario japonés. Pero, como hemos venido enfatizando, el diseño también es crucial para que las TIC nos ofrezcan un efecto positivo.

Asimismo queremos hacer hincapié en la función administrativa de las TIC en el desarrollo de cursos. Nos intercambiamos opiniones, reflexiones y nos propusimos mejoras tanto en el foro como en las listas. Fue una función indispensable para lograr la meta del curso.

A modo de conclusión

Si queremos sacar el máximo provecho de las TIC en la enseñanza/aprendizaje de ELE, necesitamos saber el carácter de las TIC que usaríamos, por ejemplo, si es un medio sincrónico o asincrónico, y adoptar un diseño adecuado. Las TIC nos pueden ampliar la visión y facilitar nuevas experiencias, pero, no deja de ser una herramienta y nos requiere un buen uso.

Es cierto que existen problemas/asuntos a solucionar en la práctica, principalmente derivados del avance tecnológico y de sus consecuencias. Por ejemplo, ¿cómo podemos prevenir «chuletas digitales» en el examen? Diríamos que, tarde o temprano, necesitaremos elaborar exámenes cuya realización tenga en cuenta el uso de las TIC por parte del examinado. Con la bajada de costo y, como consecuencia, la comoditización, el acceso a la red ya forma parte de la vida cotidiana del estudiantado no sólo en su ocio sino también en sus estudios. Ante esta realidad, somos los docentes los que tenemos que actualizar métodos de evaluación. Esto no es una novedad, dado que, a lo largo de la historia humana, el concepto de competencia intelectual ha venido transfigurándose. Sólo que ahora nos encontramos en una época en la que el cambio se acelera cada vez más.

En fin, para una tecnología nueva, necesitamos una nueva metodología. Si no lo olvidamos, siempre podemos gozar de méritos del avance tecnológico en ELE.

Conclusiones

Llegados a este punto y a partir de la experiencia de los ponentes y de los socios de ASELE, podemos ofrecer algunas respuestas a la pregunta con la que iniciamos el artículo: «**¿Qué queremos de la red y para qué?**»:

- La red *ya no es una herramienta novedosa*, sino que forma parte de nuestras vidas (como la electricidad). Puede afirmarse que ya son muchos los profesores para los que la red es una herramienta más de trabajo, sea como fuente de información, como banco de recursos o como espacio de colaboración y de comunicación.
- La red atrae sobre todo por lo «humano»: la lengua real, la interacción... Las experiencias demuestran que la red es un espacio que puede propiciar el *uso real de la lengua* en interacción si se comparten los mismos objetivos.
- El profesor *humano* (*de carne y hueso*, real en los entornos virtuales) es quien *moldea*. La máquina por sí sola no enseña. Siempre será necesaria la figura del docente como referencia y como «alfarero».

- A pesar del potencial de la red para establecer dinámicas de trabajo colaborativo, en muchas ocasiones todavía se reproduce el modelo de la clase presencial. No se trataría, pues, de usar *recipientes nuevos para el mismo vino de siempre*, sino de crear nuevos *moldes*... y nuevos contenidos. Usar la red en el aula para lo que podría hacerse sin encender el ordenador o cualquier otro dispositivo móvil no tiene mucho sentido.

En definitiva, es necesario que los profesores de L2 continuemos indagando e investigando para diseñar actividades de aprendizaje en línea en las que se aproveche la interacción (con la red y con el resto del grupo) y el uso de la lengua en contextos reales, replanteando algunos enfoques que tuvieron sentido hace unos años pero que ya no responden a lo que la red representa hoy en día.

Bibliografía

ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007): «El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE», *Boletín de ASELE,* nº 37, noviembre 2007, pp. 11-27.

BENSON, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning,* Harlow, Pearson Education.

BLANCHE-BENVENISTE, C., VAN DEN EYDEN, K., DEULOFEU, J. & STEFANINI, J., (1984): *Pronom et syntaxe, l'approche pronominale et son application au français*, Paris, Selaf.

BLAU, I., MOR, N., & NEUTHAL, T. (2009): «Interpersonal and group interactions using educational blogs», en Y. ESHET-ALKALAI, A. CASPI, S. EDEN, N. GERI & Y. YAIR (Hrsg.), *Learning in the Technological Era* (S. 56-64). Ra'anana, Israel, Open University of Israel: http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2009/after_noon/1_1.pdf

BUYSE, K. (2011): «Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?», *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE,* Salamanca, ASELE, pp. 277-289.

BUYSE, K. (2012, en prensa): «Effective Writing Tasks and Feedback for the Internet Generation», en *CercleS Journal Language Learning in Higher Education.*

CASSANY, D. (2003): «La escritura electrónica», en *Cultura y educación*, 15(3), (monográfico sobre *Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico*), pp. 239-251.

CRUZ PIÑOL, M. (2012, en prensa): *Lingüística de corpus y español como 2/L*, Madrid, ArcoLibros.

CRUZ PIÑOL, M., V. Berger, J. García Garrido, L. Sala Caja y R. Sitman (2005): «El foro de debate electrónico como recurso para aprender y enseñar español como lengua extranjera», en M. CASANOVA, M.ª C. JOVÉ y A. TOLMOS (eds.), *Las TIC en la formación del profesorado*, Publicacions de la Universitat de Lleida, pp. 23-40

DE BENITO CROSETTI, B. y GARAU, M.J. (2001): «Patrones de interacción en clases de lengua extranjera a través de videoconferencia», en *EDUTEC'01 – V Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación*: http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec/comunic/EXP45.html

DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007): «Sobre la intención de la etnografía virtual», en *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1): http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_dominguez_figaredo.pdf

DÖRNYEI, Z. (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge, *Cambrigde* University Press.

GARCÍA, M.Á.; GONZÁLEZ, M.V.; GONZÁLEZ, J.y MARTÍNEZ, E. (2004): «Docencia universitaria no presencial de Lengua Española a través de un foro telemático», en *Actas del IV Congreso Internacional virtual de Educación*: Universitat de Palma [cd-rom]. 9-29 de febrero de 2004

GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (2000): «La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales», en Bordoy. M. et.al (Eds.), *Español para Fines Específicos:*

Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 98-107.

GIJSELAERS, W. (2007): «Talking about My Generation», Keynote at *EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation,* Maastricht, 14-16 November 2007.

GILSTER, Paul (1997): *Digital literacy*, Wiley, New York.

GONZÁLEZ, V. RAMOS, C. y SUÁREZ, M. (2011) (en prensa): «Blogs de aula: ¿espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa?», en *Actas del XI Congreso Internacional SEDLL*, Jaén, 2010.

GONZÁLEZ RIVERA, P. E. (2003): «Los foros de discusión en línea: su potencial como herramienta cognoscitiva», comunicación presentada en el *Simposio Virtual Somece 2003*, http://www.somece.org.mx/virtual2003/ponencias/comunidades/foros/foros.htm

GOUTI, G. (2003): «Intercambios en los foros de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico», en C. LÓPEZ ALONSO y A. SERÉ (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 63-75; y en *ELiEs 24*: http://elies.rediris.es/elies24/gouti.htm

HINE, C. (2000): *Virtual Ethnography*, London, Sage.

JAUREGI, K., Cano, S. y Ros, C (2005): «La interculturalidad a través de la *videoconferencia*», en ÁLVAREZ, A. et.al (Eds.) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE,* Oviedo, Universidad de Oviedo, pp.749-759.

LABORDA, X. (2003): «Estilo y cortesía en el correo electrónico», en *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6: http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Laborda.htm

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach,* Hove, Language Teaching Publications.

– (2000): *Teaching Collocation,* Hove, Language Teaching Publications.

NÚÑEZ MOSTEO, F., A. M.ª GÁLVEZ MOZO y A. VAYREDA DURÁN (2002): «La participación en un foro electrónico: motivos, auditorios y posicionamientos», en *Red Científica*: http://www.redcientifica.com/doc/doc200211290001.html

PASTOR VILLALBA, C. (2000): «Lausatel: Tareas para un tándem por videoconferencia», en *Frecuencia-L,* 14, pp. 43-48.

PERELMAN, Chaïm (1958): *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, PUF, París.

RAMOS, C. y V. GONZÁLEZ (2010): «¿Alguien tiene comentarios? Análisis de la interacción en blogs de profesores y blogs de aula», en *Congreso Internacional Alfabetización mediática y culturas digitales*, Sevilla, 2010: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Alguien%20tiene%20comentarios%20An%C3%A1lisis%20de%20la%20interacci%C3%B3n%20en%20blogs%20de%20profesores%20y%20blogs%20de%20aula.pdf

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2004): «Las alfabetizaciones digitales», en *Bordón*, 56; y en http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/alfabetizaciones_digitales.pdf

SHAPIRO, N. y R. H. ANDERSON (1985): *Toward an Ethics and Etiquette for Electronic Mail*, Santa Mónica, CA, The Rand Corporation.

SHEA, V. (1994): *Netiquette*, San Rafael, CA, Albion Books; y en http://www.albion.com/netiquette/book/index.html

YUS, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.