"Una historia de amor" o "de cómo montar una estantería"[1] *o "de opciones en metodología digital"*

Antonio Barquero
Universidad de Potsdam

Resumen

Cada vez más los medios digitales se están apoderando de nuestras clases sin que nos hayamos ajustado adecuadamente a ellos. Una metáfora reflejará el nuevo paradigma metodológico y se comparará la metodología clásica, con la basada en la web 1.0 y con una coherente con la filosofía web 2.0; una metodología que concilie los conocimientos previos del profesor con la web 2.0.

A lo largo de este cotejo se ilustrará el cambio de perspectiva de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: el alumno, el grupo, el docente y el aprendizaje. Nuestro propósito es señalar que tanto efecto como efectividad no se logran a través de la tecnología, sino de otros factores.

"Das Mittel ist nicht Mittelpunkt. Es ist ein Mittel. Punkt."
(Berlinger, D. y Suter, P. 2007: 4)

Pedro se resistía a comprar libros en formato digital; le seducía el papel, su olor, su textura... A cada libro le ponía su nombre y su dirección —por si los prestaba— y antes de empezar a leerlo los forraba para no lastimar la portada.

Desde hacía ya años, María se había convertido en un ser solitario. Sí, tenía su blog, pero no era lo mismo. De lunes a viernes al trabajo, que no le gustaba y los fines de semana se sumía en la literatura. Su diminuto apartamento apenas podía albergar tantos ejemplares; parecía un paisaje en ruinas formado por pilastras.

Fue en otoño, en una de esas librerías de ocasión del centro. Incluso habiendo uno olvidado sus gafas y la otra adaptándose a sus lentillas nuevas, se enamoraron a primera vista. Él le compró un libro de Bernardo Atxaga, ella lo invitó a un café. Poco tiempo después decidieron irse a vivir juntos. Pero tenían un problema: ninguno quería deshacerse de sus libros. Necesitaban urgentemente estanterías nuevas.

El o la lectora no habrá visto todavía la correlación entre nuestra historia y la metodología que pretendemos ilustrar. Para ello y antes de desvelar el destino de Pedro y María quisiéramos aclarar nuestra metáfora contrastando el modelo clásico de enseñanza con los nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje.

1. El hilo conductor del artículo, el romance, nace de una idea conjunta de Francisco González (Proele) y el autor.

Del mismo modo que Egbert (2005: 3) o Huh y Hu (2005), vemos como una falacia la tendencia a tratar las nuevas tecnologías sin una buena base teórica de la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas que las respalde. La clave de enseñar idiomas con y en los nuevos medios no se encuentra en el dominio de la tecnología, sino en el uso de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje: no podemos dar clases web 2.0 con planteamientos basados en un modelo clásico (cfr. Fig. 1). Todavía, tanto profesorado como manuales pretenden mejorar su calidad de enseñanza con el solo hecho de introducir nuevas herramientas digitales en el aula, sin plantearse una sistemática adecuada a este nuevo rumbo de enseñanza. El catedrático de pedagogía medial Aufanger afirma que al integrar las nuevas tecnologías de modo tradicional en el aula se reproducen casi siempre las estructuras de la clase tradicional sin nuevas tecnologías (cfr. Aufenanger, 2002). No debemos, pues, persignarnos ante el horror que puede causar la utilización de la red como biblioteca de material fotocopiable o la digitalización de ejercicios de huecos, ya que siguen siendo todavía el pan nuestro de cada clase para algunos.



Fig. 1

En el modelo clásico de aprendizaje el profesorado sabe, el alumnado no; el profesorado transmite, el alumnado recibe; el profesorado habla (enseña), el alumnado oye y toma notas (aprende); el profesorado diversifica el canal de enseñanza (habla y hace visualizar), el alumnado oye y ve; el profesorado organiza actividades para el alumnado, este las realiza.

No todo lo clásico es condenable. De hecho, soy partidario de que la sabiduría clásica es eterna. ¡*Panta rei*! nos advertía Heráclito: todo cambia, todo fluye. El mundo sólo avanza como consecuencia de las oposiciones y polémicas. La amalgama de aportaciones iniciales de Piaget (1974, 1977), Vygotsky (1978), Bandura (1977: 22-55) y Bruner (1961) demuestra que la adquisición comunicativa se adquiere a través de un aprendizaje activo y por descubrimiento, de la interacción social por imitación o modelo y de la construcción del conocimiento. Este es el proceder que se ha impuesto, en la actualidad —y en teoría—, al enfoque clásico de enseñanza-aprendizaje. El positivismo lógico se habría visto vencido por el constructivismo social.

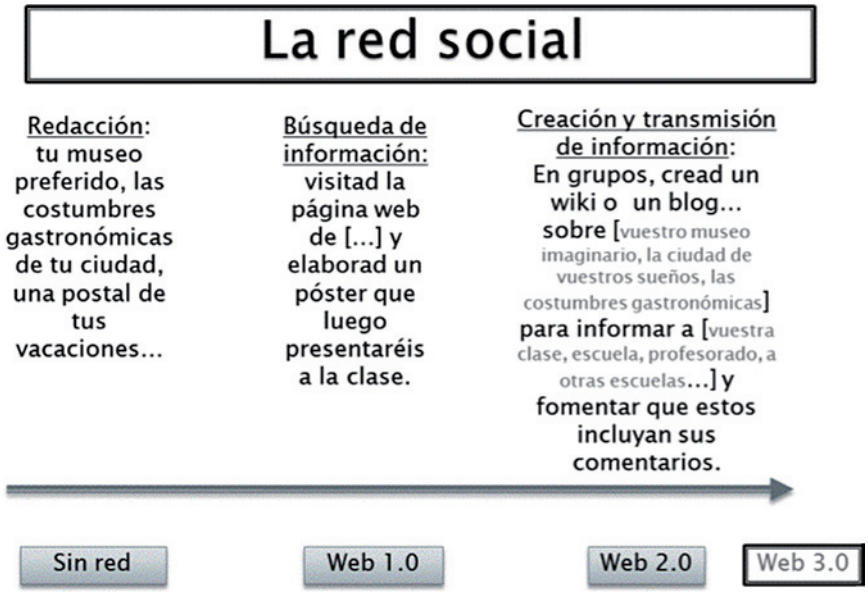
A diferencia del anterior, en este nuevo paradigma la profesora (tutora) sabe, pero el alumno (participante) también. La participante dispone de unos conocimientos previos, vivencias y creencias determinados. El tutor propone actividades o tareas para que el alumnado investigue, explore, explique y busque soluciones a una serie de problemas. El grupo pasa a ser el garante del aprendizaje de su totalidad y de cada uno de sus miembros (p.ej.: se hacen responsables de la veracidad y la corrección de los contenidos para no difundir conocimientos que guíen a sus compañeros de manera errónea): tanto la profesora como los estudiantes son docentes y discentes a la vez, los unos de los otros. Todo ello, independientemente de si se trabaja con medios analógicos o digitales.

La mayoría del profesorado actual de ELE pertenece a una generación que creció a caballo entre las herramientas informáticas y las tradicionales (generación X), y tienen en sus aulas sobre todo a alumnos de las llamadas generación Y y Z -y → aquellos que trabajan con niños. Estas nuevas generaciones, las de la red, que se acercan para observar con curiosidad la casete a la cual recurrimos porque su audición se adecua al tema como anillo al dedo, y se quedan fascinadas al ver la cinta marrón y el cuadradito de algodón, son las generaciones que leen libros electrónicos, a las que no les basta la tele en alta definición, que ya consideran las teclas como obsoletas, que exigen pizarras interactivas, que socializan virtualmente y que no pueden vivir sin su móvil inteligente. Carr (2010: 221-222) nos vaticina que esta nueva generación está predestinada a iniciar una evolución que la haga ser más ágil con el fin de ser capaz de consumir más datos, su malla neuronal cambiará inevitablemente para procesar de forma más eficaz más información y se perderá capacidad de concentración al realizar tareas complejas de gran extensión, pero, a cambio, ganará otras habilidades, como p.ej. poder mantener treinta y cuatro conversaciones de forma simultánea a través de seis medios de comunicación diferentes. El autor sostiene que Internet nos obligará a adoptar los puntos fuertes cognitivos del autismo, esta cualidad será la única manera viable de poder soportar una conectividad constante. Al haber crecido en un mundo de sistemas de signos construidos por los nuevos medios, el comportamiento antropológico básico del ser humano se altera en su relación con el mundo, con las personas que lo rodean y consigo mismo, por ello Luca y Aufenanger (2007: 29), proponen que la finalidad última que persiga el profesorado no sea la de transmitir competencias mediáticas, sino sobre todo reflexionar sobre el contenido, la razón y los objetivos de las mismas.

Ante nosotros ya no tenemos a los meros consumidores pasivos de información de la generación X y anteriores, sino que los discentes son ahora participantes y contribuyentes. El alumnado, procesador de gramática y vocabulario, deja de ser aprendiz para pasar a ser aprendiente, afrontando problemas reales de un mundo real y siendo consciente de su propio proceso de aprendizaje; el aislado ermitaño[2] actúa entre tanto colectivamente y colabora en actividades que activan su producción lingüística y a las que les encuentra un sentido, al mismo tiempo que se prepara para las actuales demandas del mercado laboral.

Si la práctica estuviera a la altura de la teoría, el profesor-tutor estaría situado en la red social, en el grupo, que sería, como hemos mencionado, cocausante del aprendizaje. Pero, ¿es el trabajo con la web 2.0 acaso solo trabajo en grupo? Según Stephen Downes, especialista y pionero en la enseñanza-aprendizaje 2.0, "los grupos requieren unidad, las redes requieren diversidad; los grupos requieren coherencia, las redes requieren autonomía; los grupos requieren privacidad o segregación, las redes requieren apertura; los grupos requieren voces centrales, las redes requieren interacción" (Downes, 2006).

Más que hablar de trabajo en grupo en el sentido convencional, habría que hablar de actividades en redes sociales.



Lo que la generación X tiene interiorizado en su proceso de aprendizaje se refleja en la mayoría de los casos con el hacer de la web 1.0 (lectura, formato página, estatismo, ma-

2. A este respecto comenta Jiménez Ramírez: "Sin duda, el icono que mejor representa la tecnología es el ordenador personal en cualquiera de sus variantes [...], si bien es cierto que, desde el punto de vista de la sociedad informacional, no es representativo si no está conectado a otros, formando una red ya que son las redes las que forman las comunidades, a su vez escenario fundamental en la sociedad informacional. [...] La tecnología es fundamental para procesar la información y obtener el conocimiento, pero esta tecnología debe estar integrada en una red que permita a sus miembros comunicarse en pos de un objetivo común" (Jiménez Ramírez, 2009: 555-556).

terial elaborado por expertos, etc.), y aún nos cuesta a muchos ponernos en la piel de las generaciones siguientes, es decir en volcarnos en una enseñanza activa y dinámica donde las intervenciones, los mensajes y artículos sean formulados por todos los participantes dentro del proceso didáctico. Ejemplos de tales conductas aparecen en el esquema *La red social*: las actuaciones didácticas 1.0 se podrían llevar a cabo perfectamente sin necesidad de Internet. En una metodología 1.0 lo único que cambia es el soporte.

> La educación es un sector tradicionalmente poco dado a novedades y cambios. [...] el sistema educativo no es precisamente un ambiente en el que la tecnología tenga un papel relevante para las tareas que allí se realizan. Es más, sus practicantes, tradicionalmente y salvo honrosas excepciones, se han mostrado bastante reacios a incorporar novedades en su estilo de hacer las cosas (Adell, 1997).



Hägler, T. ***Computer ohne computer.*** **fig. 2**

Manteniendo la posición de Altmann, que afirma que los profesores enseñan como se les enseñó y no como se les enseñó a enseñar (1983: 24), la inercia inconsciente que absorbe al docente hacia el modelo clásico de aprendizaje sigue creando un input para incentivar un output, seleccionando actividades basadas únicamente en la dificultad y en los contenidos, y siendo él su solo referente lingüístico. Segovia Aguilar y sus colaboradores (2013) confirman en un estudio sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos que tales actitudes hacen difícil

> una verdadera transformación de las prácticas pedagógicas. En esta situación inciden factores determinantes como los procesos de socialización del profesorado con las TIC y una extendida cultura pedagógica, propia de la escuela de la sociedad industrial, que impone criterios didácticos y de organización escolar que excluyen las virtualidades que pueden aportar las modernas tecnologías (Segovia Aguilar et al., 2013: 12).

Como se ha mencionado, mientras que nuestro alumnado ya no se puede imaginar un mundo carente de medios y, por ende, de comunicación digital, el profesorado de hoy hace malabares con los soportes tradicionales (papel y pizarra) y los digitales. Incluso los profesores más jóvenes son herederos de una metodología que resulta en la actualidad inadecuada, pues han sido didácticamente formados desde una perspectiva en la que no cabe la utilización o puesta en práctica de la tecnología actual. La mayoría de los medios digitales recientes siguen basándose en una metodología distinta a la aplicada a los procesos de aprendizaje (colaborativos o no) mediante lápiz y papel.

Como docentes en el marco de este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje debemos ser capaces de innovar: "los profesores deben aprender a dar clases en el contexto de nuevos modelos pedagógicos, y a usar herramientas en línea [...] con el fin de desempeñar lo principal de su profesión de manera más efectiva y obtener un mayor reconocimiento" (Koper, 2004: 19). Aparte de ofrecer múltiples referentes de lengua a nuestros estudiantes, debemos acoplarnos a sus diferentes modos de aprendizaje, cómo almacenan y gestionan los nuevos y sus conocimientos previos. Debemos ser mucho más metódicos valorando presentaciones, teniendo siempre en cuenta la contextualización y revisando las explotaciones.

Como en la mayoría de las profesiones de este siglo, el profesorado se ve obligado a un mayor rendimiento. Junto a su labor docente, funge de guía —no solo física, sino también virtualmente—, fomentando, por una parte, la dinámica del grupo y, por otra, instando al alumnado a alcanzar su autonomía haciéndole consciente de sus estrategias de aprendizaje y proporcionándole otras que desconozca.

Solo si consideramos el aprendizaje de la lengua como comunicación podremos trabajar de forma exitosa haciendo uso de las herramientas que la web 2.0 (3.0)[3] pone a nuestra disposición; nos referimos tanto a la comunicación bilateral, a la multilateral como a la plurilateral, haciendo hincapié en el diálogo entre interlocutores desiguales y en posiciones diferentes. El aprendizaje en este contexto ha de ser contextualizado y en grupo, permitiendo la adquisición de nuevas maneras de administrar o gestionar lo que ya sabemos. El alumnado aprende entonces por indagación (aprende haciendo) y ve el aprendizaje como significativo.

Llegamos al momento en que podemos volver a la historia de María y Pedro. ¿De dónde acabaron sacando las estanterías? Nuestra pareja se planteó tres opciones: ir al Corte Inglés, a Ikea o hacerlas ellos mismos. Les ayudaremos a tomar una decisión mediante la teoría del aprendizaje significativo y de la asimilación cognoscitiva de Ausubel (Ausubel et al., 1978), que contempla el aprendizaje en la escuela en dos coordenadas: una función continua entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y otra desde el aprendizaje por repetición hasta el aprendizaje significativo. Los ejemplos del diagrama 1 nos ilustran estos diferentes tipos de aprendizaje.

3. Consideramos la web 3.0 como simple extensión o ampliación de la web 2.0, con muchas más posibilidades técnicas. Por otra parte, aunque ya se habla mucho del concepto, todavía no se ha impuesto ninguna de las definiciones propuestas.

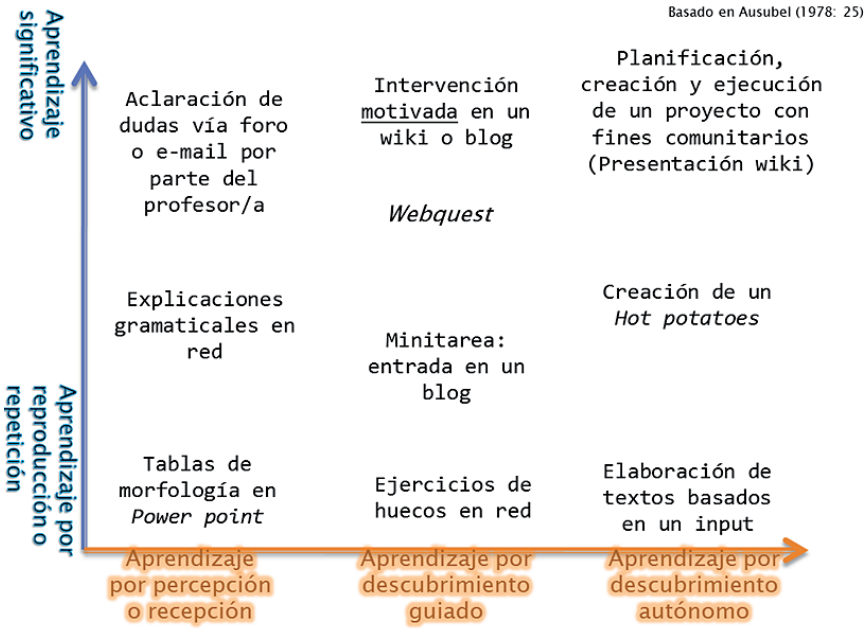


Diagrama 1

Basándose en la teoría de los esquemas de aprendizaje de Piaget (1974, 1977) —se aprende acrecentando información a un esquema cognitivo anterior—, el aprendizaje significativo por recepción es el que conlleva una mayor eficacia, pues permite conectar conocimientos nuevos con previos. Además, es como los humanos obtenemos, procesamos y almacenamos la información. No aprendemos copiando la realidad, sino formulando hipótesis y haciendo predicciones. Ello no significa que tengamos que rehuir los otros tipos de aprendizajes, que pueden ser ventajosos para fines más específicos.

Si Pedro y María elegían la primera opción (comprar la estantería en el Corte Inglés), no tenían que hacer nada, ya lo hacían los profesionales, aunque el resultado era una estantería fija que no admitía cambios. Si iban a Ikea, tenían todos los materiales y una guía de cómo hacer el trabajo; podrían hacer ciertos cambios —no muchos, pero sí algunos— aunque, claro, a fin de cuentas, lo tenían que hacer ellos, solo que el resultado ya lo sabían. Una amiga les había hablado de los Ikea hackers, pero no estaban muy convencidos. Si, en cambio, construían las estanterías ellos mismos, podían crearse la estantería que tenían en mente; claro que debían aprender cómo se monta una estantería y buscar materiales e incluso quizá ayuda. Les llevaba más tiempo, pero además de tener la estantería, al final seguro que aprendían algo más.

Si para aconsejar a nuestros enamorados sobre su arduo conflicto (dónde y cómo conseguir estanterías), superponemos al diagrama 1 sus tres opciones obtendremos el diagrama 2.



Diagrama 2

La ELE, aquí (en el mundo técnicamente desarrollado) y ahora (sociedad de la información), debe estar preparada para innovar, fomentar el trabajo en grupo y basarse en actos comunicativos. No debemos en ningún momento olvidar que son los ejercicios, actividades y tareas, y no la tecnología por sí misma, lo que realmente marca las pautas de enseñanza-aprendizaje. La tecnología de por sí es solo un plus, "un dispositivo adicional que conlleva un aumento de la carga de trabajo y costes sin aumentar necesariamente la efectividad de la educación" (Koper, 2004: 19).



Una muestra de lo último, que transcribe la metáfora presentada sobre las tres opciones de compra, es el trabajo con blogs. El blog 1 es un claro ejemplo de blog *prêt-à-porter*, del que se adquiere en unos grandes almacenes. Al o a la aprendiza le basta con consumir el producto: lee el texto sobre Granada y marca la respuesta que cree correcta a una pregunta referida estrictamente al texto. ¿Se podría hacer lo mismo de forma analógica?

El blog 2 conlleva una actividad más libre, pero guiada. Se asemejaría a un producto de modelismo que se adquiere con sus piezas e instrucciones de montaje. El alumnado debe organizar un fin de semana en Granada, pero se les da opciones de dónde alojarse, qué visitar y dónde comer. El blog 3 propone lo siguiente:

La escuela nos ha dado una beca para realizar un viaje de una semana a España. Tenemos varias opciones:

1) Barcelona
2) Valencia
3) Madrid
4) Granada- Málaga
5) Toledo - Cuenca

En primer lugar vamos a elegir una de las ciudades. En parejas. Cada pareja va a buscar información sobre una ciudad y va a comentarnos esa información a los demás. Tenemos una semana para ello. Después cada uno va a votar a dos ciudades a las que le gustaría ir.



El siguiente paso es organizar el viaje, para ello cada pareja debe abrir un blog (se les dice cómo) en el cual irá añadiendo todos los enlaces relativos al alojamiento, excursiones, comidas, transporte, clima, actividades, etc. Luego, el grupo decidirá qué programa les parece mejor y, en su caso, podrá presentar enmiendas. Finalmente, habrá que escribir una carta a la secretaría de la escuela presentando y argumentado la propuesta para obtener la beca.

Por supuesto cabrían otras posibilidades intermedias a la hora de trabajar con un blog y la misma idea. Una forma intermedia entre la segunda y la tercera encontraría su paralelo con los *ikea hackers*[4], que nos amplían posibilidades de personificar productos de Ikea dándonos sugerencias para ello.



Otros ejemplos que ilustran el desacorde metodológico y manifiestan el nuevo fenómeno del "culto tecnológico" y de la ceguera que puede producir la digitalización y el ansia de modernidad se pueden encontrar en el artículo *Escritura grupal en red* (Barquero, 2011).

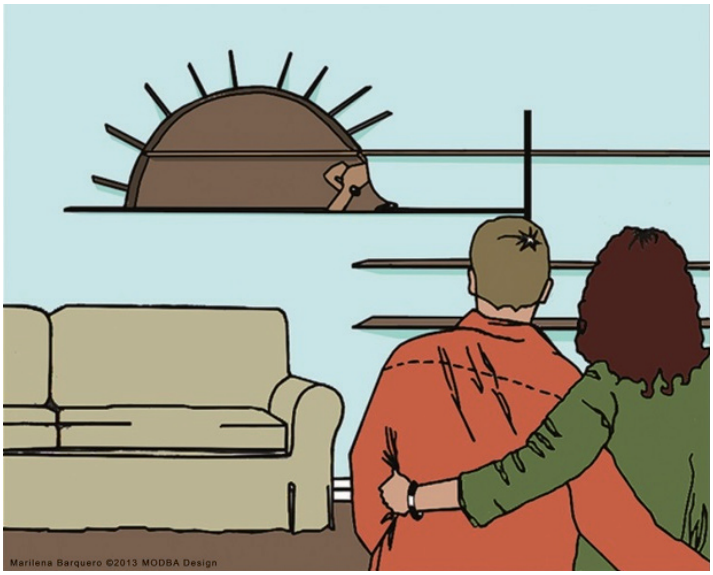
Al final, María y Pedro decidieron montar su propia estantería. Y les gustó tanto y estaban tan orgullosos que lo escribieron en un blog y explicaron a otros cómo hacerlo y qué necesitaron para ello. ¡Y hasta recibieron elogios!

Anexo: poesía perteneciente al libro que Pedro le regaló a María

> El erizo despierta al fin en su nido de hojas secas,
> y acuden a su memoria todas las *palabras de su lengua,*
> *que, contando los verbos, son poco más o menos veintisiete.*
> Luego piensa: El invierno ha terminado,
> Soy un erizo, Dos águilas vuelan sobre mí;
> Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,
> ¿En qué parte de la montaña os escondéis?
> Ahí está el río. *Es mi territorio*. Tengo hambre.
> Y vuelve a pensar: Es mi territorio. Tengo hambre,
> Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,
> ¿En qué parte de la montaña os escondéis?

4. http://www.ikeahackers.net

Sin embargo, permanece quieto, como una hoja seca más,
porque aún es mediodía, y *una antigua ley*
le prohíbe las águilas, el sol y los cielos azules.
Pero anochece, desaparecen las águilas, y el erizo,
Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,
Desecha el río y sube por la falda de la montaña,
tan seguro de sus púas como pudo estarlo
un guerrero de su escudo, en Esparta o en Corinto;
Y de pronto *atraviesa el límite*, la línea
que separa la tierra y la hierba de la nueva carretera,
de un solo paso entra en *su tiempo y el mío;*
Y como su diccionario universal
no ha sido corregido ni aumentado
en estos últimos siete mil años,
no reconoce las luces de nuestro automóvil,
y ni siquiera se da cuenta de que va a morir. (Atxaga, 1997:4-5)



Bibliografía

ADELL, Jordi (1997): «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información», *Educatec*, [en línea], http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html

ALONSO, Néstor (2009): *Deberes 2.0*, [en línea], http://www.educacontic.es/blog/deberes-2-0

ALTMAN, Howard B. (1983): «Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations», en James E. *et al.* (eds.), *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers*, Washington: Georgetown University Press, 19-26.

ATXAGA, Bernardo (1997): *Poemas & híbridos*, Plaza y Janés.
AUFENANGER, Stefan (2002): «Wie neu wird das neue Lernen mit Medien in der Schule? Vortrag», *Bad Berka*, 1-14 [en línea].
AUSUBEL, David Paul, Joseph Donald NOVAK, y Helen HANESIAN (1978²): *Educational Psychology*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
BANDURA, Albert (1977): *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
BARQUERO, Antonio (2011): «Escritura grupal en red: wikis», *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 33, 42-46.
BERLINGER, Donatus y Peter SUTER (2007): «Das Mittel ist nicht Mittelpunkt. Es ist ein Mittel. Punkt», *Éducation permanente - Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, Zúrich: SVEB, 4.
BRUNER, Jérôme Seymour (1961): «The act of discovery», *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
CARR, Nicholas G. (2010): *The Shallows. What the Internet is Doing to our Brains,* Nueva York: Norton.
DOWNES, Stephen (2006): «Sudden Thoughts and Second Thoughts», [en línea], http://acrlog.org/2006/09/18/sudden-thoughts-and-second-thoughts-7/
EGBERT, Joy L. (2005): «Conducting Research on CALL», en Joy L. Egbert y Gina Mikel Petrie (eds.), *CALL Research Perspectives*, Mahwah, Nueva Jersey y Londres: Lawrence, Erlbaum Associates, Inc., 3-8.
HÄGLER, Thomas (s.d.): *Computer ohne computer,* [en línea].
HUH, Keun y Wen-chi HU (2005): «Criteria for Effective Call Research», en Joy L. Egbert y Gina Mikel Petrie (eds.), *CALL Research Perspectives,* Mahwah, Nueva Jersey y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 9-21.
JIMÉNEZ RAMÍREZ, Jorge (2009): «Un ejemplo de docencia 2.0. La enseñanza de español basada en plataformas electrónicas», en Agustín Barrientos Clavero (coord.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* Cáceres: Universidad de Extremadura, 553-565.
KOPER, R. (2004): «Use of the Semantic Web to Solve Some Basic Problems in Education: Increase Flexible, Distributed Lifelong Learning, Decrease Teachers' Workload», *Journal of Interactive Media in Education*, 6, [en línea].
LUCA, Renate y Stefan AUFENANGER (2007): *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten*, Berlín: Vistas.
PIAGET, Jean (1974)): *La Psychologie de l'intelligence*, Paris: Colin.
PIAGET, Jean (1977⁹): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, [en línea], C:\Users\UJA\Google Drive\Varios\ASELE_13\Publicación\Originales\Barrios Sabador.docx
SEGOVIA AGUILAR, Blas *et al.* (2013): *Choque cultural en las aulas: Profesores analógicos vs. alumnado digital. El caso de Ana*, Edutec, 43, [en línea], http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e_n43-Segovia_Merida_Gonzalez_olivares.pdf
VYGOTSKIJ, Lev Semenovic y Michael COLE (1978): *Mind in Society*, Cambridge: Harvard University Press.