Enseñanza y aprendizaje (EYA) 2.0: Uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo

Mariarosa Pellicer Palacín
Profesora de TIC y de E/LE para fines específicos
Autora de materiales

Resumen

Las exigencias de la sociedad actual recomiendan la práctica de hábitos de enseñanza-aprendizaje encaminados a fomentar en los aprendices estrategias que les permitan ser capaces de aprender a lo largo de toda la vida. Este reto comporta la adquisición de una serie de competencias. Vamos a dedicar este estudio a metodologías para poner en práctica de forma efectiva trabajo y aprendizaje colaborativos, y a la integración de diversas competencias en actividades de enseñanza-aprendizaje. De entre las herramientas de la web 2.0 posiblemente sean los wikis y los blogs las más idóneas para conseguir estos fines en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de hoy deben ir enfocados a fomentar la capacidad de aprender activamente a lo largo de toda la vida, pues solo así estaremos en condiciones de seguir integrados de forma continuada y activa en el mundo social y laboral, por muchos cambios que el futuro nos depare. Para alcanzar este objetivo se requiere el manejo de una serie de competencias. En el presente estudio vamos a partir del catálogo de competencias clave recomendado por las instituciones europeas, pero analizando únicamente algunos aspectos de las competencias sociales y cívicas, concretamente nos referiremos a las habilidades para trabajar y aprender de forma eficiente en colaboración. Pues consideramos esta habilidad una de las competencias sociales más importantes para conseguir el objetivo propuesto, no solo porque integra el dominio de una serie de estrategias que le permiten al individuo manejarse con éxito en las relaciones sociales y cívicas, sino porque, además, la construcción del conocimiento tiende de forma creciente a ser de forma compartida; es decir, que el desarrollo y la puesta en práctica de este conocimiento se llevan a cabo en colaboración.

Además de las mencionadas competencias, existen otras competencias fundamentales para moverse de forma adecuada en el mundo actual. Nos referimos a la competencia digital, a la capacidad de aprender a aprender y a la competencia lingüística: tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras. Haremos hincapié también en el hecho de que el desarrollo de todas estas competencias puede llevarse a cabo de forma integrada en clase de lengua extranjera.

Analizaremos también algunas características del aprendizaje colaborativo y su de-

sarrollo, y el porqué de darle un papel predominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Prestaremos atención a cómo aplicar este dentro de una enseñanza-aprendizaje 2.0. Para lo cual veremos qué nos aportan wikis y blogs para trabajar de forma colaborativa y sus posibles aplicaciones prácticas en clase, en especial en un contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El uso de wikis y blogs en enseñanza-aprendizaje de materias en lengua materna o en clase de lengua extranjera nos permite poner en práctica el desarrollo de por lo menos tres competencias clave a un tiempo. Puesto que además de las competencias lingüísticas y digitales obvias, estas herramientas nos ofrecen un marco ideal para practicar las estrategias de trabajo en equipo también de forma virtual y a distancia.

2. Competencias clave y enseñanza-aprendizaje de lenguas

La *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* de 2006 relaciona una serie de principios para facilitar a los ciudadanos europeos hacer frente a los retos del siglo XXI. En esta recomendación se incluye el documento sobre *las competencias clave*, denominado "Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo" (Unión Europea, 2006b: 13). Esta recomendación "debe contribuir al desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea", así como "proporcionar un marco de referencia común a escala europea sobre las competencias clave" (Unión Europea, 2006a: 11). En Pellicer (2013a) hacemos un análisis más detallado de este documento, así como de las competencias clave que contempla.

El mencionado *marco de referencia* define ocho *competencias clave*, a saber: 1.) comunicación en la lengua materna, 2.) comunicación en lenguas extranjeras, 3.) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4.) competencia digital, 5.) aprender a aprender, 6.) competencias sociales y cívicas, 7.) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8.) conciencia y expresión culturales.

Dicho documento llama también la atención sobre el hecho de que estas competencias no existen por separado, sino que "muchas se solapan y entrelazan" (Unión Europea, 2006b: 13). En Pellicer (2013a) analizamos las competencias clave idóneas para ser desarrolladas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En el presente trabajo vamos a profundizar únicamente en uno de dichos aspectos, concretamente el referido a las competencias sociales y cívicas, considerando el desarrollo de estas en el marco de un aprendizaje colaborativo.

El documento europeo (Unión Europea, 2006b) define las competencias sociales y cívicas como:

> las necesarias para un desarrollo personal saludable, con unas capacidades de interacción social e intercultural basadas en el conocimiento de los procesos culturales, socioeconómicos y políticos, y en el interés por conocer y poner en práctica aspectos

> democráticos, de respeto a los demás y a los derechos fundamentales, de colaboración y de esfuerzo por solucionar problemas, así como del conocimiento y del respeto por la diversidad cultural (Pellicer, 2013a: 5).

Disgregar el conocimiento en "diferentes parcelas o adquirir habilidades y destrezas de forma aislada redunda en una mayor exigencia de tiempo y esfuerzo para poder aprehenderlas y dominarlas" (Pellicer, 2013a: 3). Aunque en cada actividad puntual, el hecho de integrar diversas competencias clave requiera a menudo más tiempo y esfuerzo, consideramos que desde una perspectiva de conjunto a largo plazo estos se reducen sustancialmente.

Wikis y blogs son herramientas idóneas para practicar enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo de las competencias clave. Pues al tiempo que practicamos la lengua podemos fomentar aspectos tales como trabajo y aprendizaje colaborativos, "actitud crítica, reflexión sobre lengua y cultura, y sus procesos de adquisición" (Pellicer, 2013a: 3), entre otros muchos, además de los aspectos obvios de competencia digital.

3. Aprendizaje colaborativo

Respecto al trabajo colaborativo vamos a matizar a priori algunos aspectos. Mena y Fernández (2011) distinguen entre herramientas colaborativas y herramientas cooperativas, "mientras las primeras se sustentan en un compromiso mutuo de los participantes" con el objetivo de "resolver los problemas juntos, las segundas, van dirigidas a la formación de grupos o equipos orientados hacia ciertos objetivos de aprendizaje" (ibíd., 2011: 69). En este último caso, los participantes actuarían, según los autores, en todas las fases del proyecto. En el trabajo educativo, muchos de los proyectos colaborativos o cooperativos se encuentran a caballo entre estos dos enfoques, con lo que, a nuestro modo de ver, estos dos términos resultarían en muchos casos prácticamente equivalentes.

El aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO), acrónimo que corresponde al inglés "CSCL" (Computer Supported Collaborative Learning), contempla la práctica de aprendizaje colaborativo mediante ordenadores u otros aparatos que permitan un intercambio de comunicación a distancia.

Algunos proyectos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales siguen unas directrices más o menos sistematizadas, como son los proyectos "eTándem" y "eTiwinng". El primero, con una focalización individual —intercambio de parejas lingüísticas— y el segundo, más institucionalizado —con intercambio de grupos o clases—.

Considerando las formas de comunicación debemos tener en cuenta dos divisiones fundamentales: comunicación sincrónica (chats, videoconferencia, etc.), comunicación asincrónica (correo electrónico, foros, blogs, wikis, etc.). Mientras los sincrónicos actúan en tiempo real, los asincrónicos al no hacerlo "permiten que el alumno contribuya en cualquier momento, lo que aporta un grado de reflexión lin-

güística" (Vinagre, s.d.: 22).

El aprendizaje colaborativo implica mucho más que el aprendizaje de contenidos, pues para desarrollar una actividad colaborativa con éxito se requiere el control de una serie de estrategias. Desde una perspectiva de psicología del aprendizaje, Fischer, Kollar, Stegmann y Wecker (2013: 4) consideran dos niveles de estrategias colaborativas que guían al aprendiz en su actividad colaborativa: estrategias o guías internas "internal collaboration script" —las que los participantes desarrollan y ponen en marcha de una forma dinámica y natural al participar en una actividad colaborativa— y estrategias o guías externas "external collaboration script" —las que se le proporcionan al aprendiz externamente, a fin de complementar o modificar las estrategias o guías internas—. Los autores parten de la base de que sin un apoyo externo, en la práctica no suele alcanzarse un alto grado de eficiencia en la colaboración. Por esta razón, analizan las estrategias o guías internas de colaboración y proporcionan un esbozo de guía para poder complementarlas y modificarlas de forma externa. Con ello pretenden que el aprendizaje colaborativo implique también el desarrollo y la activación de estrategias y habilidades adecuadas, que contribuyan a que este sea eficiente. Esta teoría contempla cuatro componentes estructurales y siete principios en su desarrollo, e intenta explicar y estructurar el proceso de internalización. Se basa entre otras teorías en los planteamientos de la Zona de Desarrollo Próximo (Zone of Proximal Development - ZPD) de Vygotsky (1978) —concepto sobre el desarrollo del aprendizaje que define el espacio existente entre lo que un individuo puede aprender por su cuenta y aquello que sería capaz de aprender con un apoyo externo—.

Fischer *et al.* (2013) plantean también que en contextos de aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO), muchos aprendices se ven confrontados con experiencias de aprendizaje para ellos desconocidas. Consideran que cuanto mayor sea la diferencia entre estas experiencias de aprendizaje y las que ellos experimentan habitualmente, mayores dificultades encontrarán los aprendices para una colaboración eficiente. Aprendices con poca experiencia de aprendizaje colaborativo en la clase presencial encontrarán más dificultades para un aprendizaje colaborativo virtual, pues dispondrán de menos experiencia y consecuentemente de menos conocimientos para moverse en contextos de colaboración.

Estos aspectos dejan patente la importancia de introducir el aprendizaje colaborativo en todas las formas y situaciones de aprendizaje. No olvidemos, sin embargo, que en el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) intervienen, además, elementos nuevos relacionados con la tecnología. La experiencia nos ha mostrado que el hábito de trabajo colaborativo en la clase presencial facilita en gran medida el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. Es decir, que poniendo en práctica estrategias de colaboración presencial, lo nuevo para los aprendices en el aprendizaje virtual se limitaría a las diferencias entre una colaboración presencial y una virtual, y a las novedades relacionadas con la tecnología. Con solo estos elementos nuevos ya se les exige a los aprendices un considerable esfuerzo.

Un aspecto importante del aprendizaje colaborativo es el que se lleva a cabo entre pares o en grupos pequeños. Dippold, mencionando a Nicol y MacFarlane-Dick (2006),

apunta que el feedback entre compañeros fomenta en los aprendices su capacidad crítica. No obstante, demasiado a menudo en clase de lengua extranjera, la principal fuente de reacción (feedback) proviene del profesor (Dippold, 2009), con lo que desaprovechamos enormes potencialidades del alumnado. Por otro lado, en cuanto a la reacción (feedback) no olvidemos un importante aspecto: se aprende enseñando y, además, también autodiagnosticándose (MacWhinney, 1995). En un experimento con wikis de curso[1] hemos puesto en práctica con éxito esta forma de reacción: los alumnos corrigieron y comentaron errores en los trabajos propios y de los demás compañeros (Pellicer, 2013b).

Por otro lado, en el ámbito de las lenguas, la integración de hablantes nativos en el proceso de aprendizaje nos brinda nuevas opciones para la enseñanza-aprendizaje colaborativos. En este sentido, la web 2.0 nos ofrece múltiples contextos: redes sociales y chats, proyectos colaborativos internacionales —institucionalizados o no—, o incluso mundos virtuales. El hecho de integrar a personas de lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas contribuye en beneficio del desarrollo de la competencia intercultural, además de ser una fuente de informaciones culturales y socioculturales. En este sentido existen diferentes proyectos que han sistematizado este tipo de intercambio, como son los proyectos: "TÁNDEM"[2] (Wolff, 2009) —iniciado hacia principios de los años 80—, "Teletándem" (Chiapello, S., C. González Royo y C. Pascual Escagedo, 2010), "eTándem"[3] de la Universidad de Bochum (Alemania) y el "Proyecto Cultura"[4] del MIT de Boston (EE UU).

Esta práctica, desarrollada ampliamente por el Proyecto TÁNDEM (Wolff, 2009) —basado fundamentalmente en el intercambio de conversación presencial entre parejas lingüísticas particulares, constituidas por una persona nativa y otra no nativa—, ha dado lugar a un gran número de proyectos derivados que aplican los mismos principios. El proyecto eTándem desarrolla este planteamiento para la comunicación a distancia o virtual. Siguiendo en esta línea, Chiapello et al. (2010) han realizado intercambios lingüísticos por videoconferencia en sus cursos de traducción italiano-español y viceversa. En este experimento de "Teletándem" (ibíd.: 1), aparte del enriquecimiento mutuo que les proporciona a los participantes la práctica de conversación en ambas lenguas, se lleva a cabo una grabación de las conversaciones y un posterior análisis de las mismas, con lo que "a partir de la revisión del material producido, se profundiza en la reflexión sobre la propia actuación y se estimula la autorretroalimentación" (ibíd.: 10).

4. El uso de blogs y wikis en la enseñanza-aprendizaje

Las herramientas y métodos de la web 2.0 nos brindan excelentes posibilidades para la puesta en práctica de enseñanza-aprendizaje colaborativo. Clasificaríamos el uso de wikis y de blogs entre los más idóneos, por ello, nos centraremos básicamente en estas dos herramientas. Aunque también pueden ser adecuados las redes sociales, los microblogs —como Twitter—, los chats y foros —ya sean estos escritos, con audio o vídeo—

1. Ver enlaces de estos cursos en webgrafía bajo "Pellicer y alumnos".
2. TÁNDEM: http://www.tandemcity.info/ca_index.html
3. eTándem: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html
4. Proyecto CULTURA: http://web.mit.edu/french/cultura2001/

y las videoconferencias.

Los blogs y los wikis permiten diferentes aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje. Por un lado, pueden ser utilizados como plataforma de gestión de actividades en línea. Aunque consideramos que, dependiendo del enfoque que quiera dársele a este tipo de uso, ambas herramientas pueden ser de utilidad, estamos de acuerdo con Dopping (2009) en que los wikis o su combinación con blogs son más adecuados para este objetivo.

Los blogs pueden resultar útiles, además, para fomentar el aprendizaje autónomo, como apuntan Fellner y Apple (2006). No obstante, creemos que su eficacia posiblemente sea mucho menor para fomentar el trabajo colaborativo a distancia. Para este objetivo pensamos que es más eficaz el uso de wikis.

Partiendo de los principios de la construcción social del conocimiento de Vygotsky (1978), el aprendizaje se desarrolla mediante "la participación en una comunidad" (Del Moral, M.E. y L. Villalustre, 2008: 74), por lo que la adquisición de los contenidos disciplinares correspondientes debería llevarse a cabo "a través de fórmulas basadas en la participación social". Las autoras consideran que, por ejemplo, la puesta en práctica de webquest, por tratarse de "una metodología orientada a la investigación colaborativa" (ibíd.), encuentra en los wikis "un gran aliado al facilitar la realización de proyectos conjuntos" (ibíd.: 82). Según las autoras, los "wikis se convierten en unas aplicaciones potenciadoras del aprendizaje cooperativo y colaborativo" (ibíd.: 76).

Los blogs y los podcasts pueden proporcionar un abundante input de lenguaje auténtico a los aprendices (Lee, 2009). Nosotros consideramos que también los wikis merecen esta consideración. La autora analiza tanto el aspecto de la producción como el de la recepción escrita y auditiva. Sin embargo, lo que nos parece más interesante del trabajo citado es la perspectiva de que el aprendizaje en línea puede ser concebido como una forma de construcción social. En la medida en que el aprendiz se mueve más allá del mundo de la clase, no solo se beneficia de un aprendizaje lingüístico sino que adquiere herramientas para moverse mejor y más conscientemente en relaciones interculturales.

En su estudio sobre los blogs y su uso, Murray y Hourigan (2008: 1) plantean la idea del blog reflexivo para reflejar el proceso de aprendizaje no solamente durante el curso sino integrándolo en un proceso más amplio de aprendizaje a lo largo de la vida. El blog reflexivo recomiendan hacerlo en la lengua materna si el dominio de la L2/LE no es suficiente. Un blog de este tipo puede ser útil para reflexionar a largo plazo sobre las competencias de aprendizaje adquiridas (aprender a aprender). Por otro lado, los blogs pueden servir para desarrollar un portfolio.

El fracaso del uso de un blog de clase conduce a De Almeida (2008) a realizar una investigación para analizar las causas del mismo. En primer lugar, abre un debate con sus alumnos para conocer su punto de vista, y a continuación, se informa sobre las experiencias de otros profesores con esta herramienta. De los resultados deduce que sus alumnos prefieren enviarle los textos por correo electrónico y comentarlos oralmente en clase, además de la tendencia que observa en sus alumnos de copiar textos de internet en lugar de elaborarlos personalmente. En cuanto a la encuesta que hace a los

profesores, a De Almeida (2008) le sorprende el bajo interés generalizado que parecen mostrar los alumnos por el trabajo con este tipo de herramientas. En nuestra experiencia con wikis hemos observado también un desinterés notable por parte de los alumnos (Pellicer, 2013b). En nuestro caso se trataba de estudiantes universitarios de primer semestre, en el experimento de De Almeida, de escolares.

En general, resulta, tanto de esta encuesta de De Almeida a profesores como de nuestro experimento con wikis, que la participación en blogs o wikis aumenta si esta es obligatoria o se bonifica de algún modo, por ejemplo, en la calificación, o bien si la participación se lleva a cabo durante la clase.

Aunque es posible que sea diferente para alumnos habituados a las redes sociales, De Almeida comenta que los alumnos son reacios a trabajar con gente que no conocen. Esto lo hemos observado también en el trabajo colaborativo presencial en la universidad. En otro sentido, Comas-Quinn, Mardomingo y Valentine (2009) y De Almeida (2008) constatan que en la red, los comunicantes muestran más interés por expresarse que en conocer las opiniones o comentarios de los demás.

En cuanto al intercambio de comunicación escrita, la web 2.0 nos ofrece dos herramientas de gran utilidad: los chats y los foros. Estos últimos podemos configurarlos también en el marco de un wiki o de un blog. Los chats nos proporcionan la posibilidad de una comunicación sincrónica, al tiempo que los foros nos la proporcionan de tipo asincrónico. Según un estudio de Liu y Sadler (2003), la comunicación asincrónica parece proporcionar un mayor número de intervenciones. Consideramos que esto puede ser debido a un mayor tiempo para la reflexión entre las diversas reacciones. En el estudio de estos autores, la comunicación sincrónica parece obtener peores resultados, pues en la comunicación electrónica en tiempo real, los aspectos afectivos e interactivos se desarrollan de modo diferente a como lo hacen en la comunicación presencial. Sin embargo, otros autores valoran positivamente la conversación en chats.

Tanto los blogs como los wikis posibilitan practicar la reacción entre pares o en grupos (peer feedback). Aunque unas aplicaciones difieren de otras y también entre las diferentes versiones de una misma aplicación se pueden constatar diferencias, describiremos aquí las formas de reacción posibles en el marco de un wiki, concretamente en la aplicación Wikispaces. En este sentido, los wikis nos ofrecen una mayor variedad de posibilidades de reacción que los blogs.

En el marco de un wiki cabe la posibilidad de configurar diferentes formas de comunicación: 1.) se puede establecer una comunicación privada entre los participantes a través de la cuenta de usuario, 2.) se pueden configurar foros de debate, que en el caso de wikis públicas pueden abrirse también a una participación externa y 3.) se pueden editar comentarios en espacios concretos del wiki, para hacer correcciones o comentarios en el propio material editado. Sobre este asunto y su uso en prácticas concretas pueden verse más detalles en Pellicer (2013a, 2013b).

En cuanto a los foros y chats resulta de gran importancia el papel del tutor que los

modera. Pues a menudo se olvida que la moderación a distancia y la moderación presencial tienen requisitos diferentes, como se deduce del estudio de Hewings y Coffin (2007). Si una clase presencial presenta características diferentes de una clase a distancia o virtual, consecuentemente las estrategias de moderación deben ser también de otra calidad. Los mencionados autores apuntan la necesidad de una animación continuada del chat, sin embargo, nosotros consideramos más importante la calidad del apoyo que la frecuencia de la intervención del tutor. En este sentido, la comunicación virtual esencialmente no se diferencia de la presencial, lo que ocurre es que en una comunicación presencial, además de la palabra, intervienen otros elementos en la comunicación. En cambio, en una comunicación virtual escrita, el peso comunicativo radica sustancialmente en la palabra. La comunicación virtual oral o con imagen y voz podría presentar características intermedias entre la escrita y la presencial. La experiencia nos demuestra que muy a menudo se olvida la importancia de estos aspectos.

El proyecto de investigación de Dippold (2009) nos muestra algunos aspectos interesantes: por un lado, los tutores eran conscientes de la diferencia de comunicación al hacer un comentario; por otro, se observa una diferencia de feedback según el grado de exhibición pública de los comentarios. Nos resulta sorprendente en este estudio que los comentarios virtuales no dieran lugar a una conversación, pues según nuestra experiencia, esta sí se da con frecuencia en el trabajo presencial en parejas o en grupos pequeños. Podría tratarse aquí de una diferencia entre ambos tipos de comentarios: virtuales o presenciales.

Vamos a cerrar este apartado haciendo referencia a las plataformas de gestión del aprendizaje, cuyo potencial ha sido ya ampliamente descubierto por muchas instituciones educativas y son utilizadas en prácticas de enseñanza-aprendizaje de muchas disciplinas, sobre todo desde que salió al mercado la plataforma Moodle. En primer lugar, queremos llamar la atención sobre el hecho de que estas plataformas no pueden ser consideradas herramientas de la web 2.0. No obstante, hay que reconocer que la integración en las mismas de componentes y métodos de la web 2.0 adicionales, como ya está ocurriendo en algunos casos, pueda dar lugar a interesantes complejos tecnológicos. Sin embargo, estas plataformas pensamos que fomentan modelos de aprendizaje tradicionalistas, limitándose a ser prioritariamente expendedoras de recursos, y haciendo uso de los foros más para la comunicación que con objetivos didácticos. Ya hemos comentado refiriéndonos a Dippold (2008), como los wikis y los blogs son más adecuados que estas plataformas para practicar una enseñanza-aprendizaje virtual, por todos los aspectos comentados, y sobre todo porque los participantes pueden convertir esta experiencia en una experiencia de construcción social (Lee, 2009).

Conclusión

Los blogs y los wikis ofrecen numerosas posibilidades, no solo para un aprendizaje colaborativo sino también para integrar diversas competencias clave a un tiempo, como son, entre otras: la competencia digital, las competencias sociales y cívicas, la capacidad de aprender a aprender o la competencia lingüística en lengua materna y en lenguas extranjeras.

No obstante, hay que reconocer que nos encontramos con dos dificultades fundamentales: por un lado, el bajo interés que parecen mostrar los alumnos en trabajar con este tipo de herramientas, y por el otro, la falta de preparación de los profesores para diseñar tareas idóneas para el aprendizaje colaborativo en general, y por ende también para el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO).

En cuanto al primer aspecto, aparte de todo lo mencionado anteriormente, decir que los resultados de nuestro experimento[5] con wikis, que ya hemos mencionado, también avalan este desinterés. Pues, a pesar de ser bonificado en la calificación el trabajo en el wiki, de los 42 alumnos que participaron en el experimento, solo 38 entraron en el wiki (varios alumnos se negaron a hacerlo) y solamente 8 trabajaron en todas las tareas. Por otro lado, conviene indicar también que en el estudio de Schulmeister (2009), realizado con 2.098 estudiantes universitarios de 20 universidades diferentes, fundamentalmente de Alemania, pero también de Austria y Suiza, a la funcionalidad "escribir wikis", un 79% respondió que no la conocía o que no la practicaba nunca.

El aspecto relacionado con la formación del profesorado requiere prestar una mayor atención a la preparación de los profesores para que puedan practicar una enseñanza, cuyo enfoque metodológico sea el trabajo en proyectos, dirigidos a la resolución de problemas; al desarrollo del conocimiento de forma constructivista, es decir teniendo en cuenta los conocimientos previos de los individuos —lo cual requiere una atención más individualizada de los aprendices— y a fomentar el desarrollo de competencias que le permitan al individuo ser dueño de su propio proceso de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras no deben olvidarse aspectos tales como el multilingüismo previo, por ejemplo. Somos conscientes del enorme reto que esto supone, pero hay que reconocer que con técnicas adecuadas de trabajo colaborativo es posible llevar a cabo una alta atención individualizada de los alumnos, incluso en condiciones aparentemente poco favorables.

Por último, recordar que los alumnos tienen mayores dificultades para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo virtual si no han adquirido anteriormente experiencias de trabajo colaborativo presencial y que la integración de hablantes nativos en el proceso de aprendizaje puede influir notablemente en la motivación de los alumnos y en el desarrollo de la competencia intercultural.

Bibliografía

CHIAPELLO, Stefania, Carmen GONZÁLEZ ROYO y Consuelo PASCUAL ESCAGEDO (2010): «Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las TICS. Interacción nativo/no nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción», en María Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel y Neus Pellín Buades (coords.), *VIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: noves titulacions i canvi universitari / VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y*

5. Los resultados de este experimento pueden verse en Pellicer (2013b).

cambio universitario, 1554-1567 [en línea], http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Chiapello_tareas%20colaborativas.pdf, [en línea], http://www.academia.edu/1393817

COMAS-QUINN, Anna, Raquel MARDOMINGO y Chris VALENTINE (2009): «Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities», *ReCALL*, 21, 1, 96-112.

DE ALMEIDA SOARES, Doris (2008): «Understanding class blogs as a tool for language development», *Language Teaching Research*, 12, 4, 517-533.

DEL MORAL PÉREZ, María Esther y Lourdes VILLALUSTRE MARTÍNEZ (2008): «Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7, 1, 73-83, [en línea], http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859494

DIPPOLD, Doris (2009): «Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class», *ReCALL*, 21, 1, 18-36.

FELLNER, Terry y Matthew APPLE (2006): «Developing writing fluency and lexical complexity with blogs», *JALT Call Journal*, 2, 1, 15-26, [en línea], http://jaltcall.org/journal/articles/2_1_Fellner.pdf

FISCHER, Frank, Ingo KOLLAR, Karsten STEGMANN y Christof WECKER (2013): «Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning», *Educational Psychologist*, 48, 1, 56-66.

HEWINGS, Ann y Caroline COFFIN (2007): «Formative interaction in electronic written exchanges: Fostering feedback dialogue», en Ken Hyland y Fiona Hyland (eds.) *Feedback in Second Language Writing: Context and Issues*, London: Cambridge University Press, 225-245.

LEE, Lina (2009): «Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration», *Computer Assisted Language Learning*, 22, 5, 425-443.

LIU, Jun y Randall W. SADLER (2003): «The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing», *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 3, 193-227.

MACWHINNEY, Brian (1995): «Evaluating foreign language tutoring systems», en V. Melisa Holland, Jonathan D. Kaplan y Michelle R. Sams (eds.), *Intelligent Language Tutors: Theory Shaping Technology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 99-105, [en línea], http://repository.cmu.edu/psychology/214/

MENA RODRÍGUEZ, Esther y Miguel Ángel FERNÁNDEZ JIMÉNEZ (2011): «Herramientas colaborativas de la Web 2.0 para la formación en competencias», en *Competencias TIC e innovación. Nuevos escenarios para nuevos retos*, Sevilla: Editorial MAD, 67-76.

MURRAY, Liam y Tríona HOURIGAN (2008): «Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach?», *ReCALL*, 20, 1, 82-97.

NICOL, David J. y Debra MACFARLANE-DICK (2006): «Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice», *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199–218.

PELLICER PALACÍN, Mariarosa (2013a): «Competencias clave y aprendizaje de E/LE: el uso de wikis», en *Actas III Congreso Internacional del Español 'EL ESPAÑOL GLOBAL'*, Salamanca: Universidad de Salamanca (en prensa).

PELLICER PALACÍN, Mariarosa (2013b): *Los jóvenes de hoy y la web 2.0: un experimento en Alemania con estudiantes universitarios de primer semestre principiantes de E/LE*, Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en TIC para la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas (UNED) (inédito).

SCHULMEISTER, Rolf (2009): «Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0», en Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann y Andreas Schwill (eds.), *Learning 2009. Lernen im digitalen* Zeitalter, *Medien in der Wissenschaft*, 51, Münster, München *et al*.: Waxmann, 129-140.

UNIÓN EUROPEA (2006a): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente 2006/962/CE*, Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30.12.2006, 10-18, [en línea], http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

UNIÓN EUROPEA (2006b): «Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo», en *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente 2006/962/CE*, Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30.12.2006, 13-18 [en línea], ver Unión Europea, 2006a.

VINAGRE, Marga (s/f): «Proyectos interculturales de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (2): eTándem, eTwinning», materiales, Máster en TIC para enseñanza y tratamiento de lenguas (UNED) (inédito).

VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, London: Harvard University Press, Cambridge Mass.

WOLFF, Jürgen (2009): *History of TANDEM,* [en línea], http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm

Webgrafía

MIT (EE UU): *Proyecto CULTURA*, http://web.mit.edu/french/cultura2001

PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011): *Wiki de curso*, http://cursospellicer-hdg1.wikispaces.com

PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011): *Wiki de curso*, http://cursospellicer-hdg2.wikispaces.com

PROYECTO ETWINNING: http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm

TÁNDEM (Alemania/España): http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm, http://www.tandemcity.info/ca_index.html

UNIVERSITÄT BOCHUM (Alemania): *eTándem*, http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html

WIKISPACES (EE.UU.): http://www.wikispaces.com