La autonomía y el fomento de la responsabilidad del estudiante: los materiales didácticos digitales e Internet en el aula

Olga Juan Lázaro
Instituto Cervantes de Madrid

El aprendizaje centrado en el alumno es una premisa con la que no creo estar muy desatinada si apuntamos que todos los profesionales coincidimos en su asunción. Una de sus manifestaciones es el fomento de la responsabilidad del estudiante hacia su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de su autonomía como aprendiente.

Si asumimos este punto de partida, los profesores nos orientamos hacia una gestión del proceso de aprendizaje del alumno en el que nos convertimos en facilitadores, analizando las necesidades de los estudiantes, creando contextos en el aula que posibiliten la práctica de contenidos, orientando a los estudiantes al descubrimiento de los medios a su alcance fuera del aula que mejor den respuesta a su estilo y ritmo de aprendizaje, proponiendo itinerarios para fuera del aula personalizados, etcétera.

Desde la década de los 70, con la llegada del enfoque comunicativo a la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua, se ha ido perfilando la praxis sobre cómo trasladar al estudiante el peso de la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

Con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación,* en el 2001, y la versión adaptada por el Instituto Cervantes al español en el 2002 [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/], se avanza en el protagonismo que se le confiere a la competencia general de «saber aprender», como parte de las competencias que se tienen que promover en las propuestas didácticas que le lleguen al estudiante.

En el apartado 5.1 que versa sobre «Competencias generales», agrupadas en «conocimiento declarativo (saber)», «las destrezas y habilidades (saber hacer)», «la competencia existencial (saber ser)» y «la capacidad de aprender (saber aprender)», esta última se refiere, y citamos textualmente:

> En su sentido más general, *saber aprender* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad

de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

Con la publicación del *Plan curricular del Instituto Cervantes* se avanza en la concreción de unos inventarios entre los que podemos encontrar el de «Procedimientos de aprendizaje».

Vamos a analizar ahora un contexto que podemos considerar cada vez más común entre los estudiantes europeos. Entre ellos podemos distinguir una franja de edad que participa activamente de la era digital, y que no concibe una motivación en el proceso de aprendizaje si no está integrando en los recursos y medios que forman parte de su vida cotidiana e incluso podríamos decir con los que se despiertan y se acuestan.

Si hacemos una encuesta entre los profesores, a modo de toma de contacto con la forma en la que integran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), nos percataremos de forma muy satisfactoria del uso cada vez más extensivo de los servicios y herramientas de Internet, y nos encontramos con una respuesta positiva generalizada a las siguientes preguntas:

¿Integras Internet en tus clases de ELE?	Sí	No
¿Utilizas la información de la web en tus clases?		
¿Recomiendas ejercicios multimedia de Internet?		
¿Utilizas el correo electrónico en tus clases de ELE?		
¿Utilizas los foros en tus clases de ELE?		
¿Utilizas los chats en tus clases de ELE?		
¿Utilizas blogs en tus clases de ELE?		
¿Cuánto tiempo dedicas a seleccionar el material que ofreces como deberes en general y a prepararlo?		

Y a esta última pregunta, como no podría ser de otra forma, los profesores responden que «mucho» porque buscar y seleccionar páginas web en Internet es una tarea del día a día, y porque todavía nos implica más tiempo, integrar, por ejemplo, los recursos (de texto, audio o vídeo) que hallemos dentro de una secuencia adecuada para nuestros estudiantes, creando actividades concretas o definiendo una dinámica dentro de la programación para el aula (con el manual elegido y complementando el resto de recursos tradicionales disponibles en los centros, como DVD, CD, lecturas...).

Entonces, si utilizamos todos estas posibilidades accesibles a través de Internet, insertas dentro del trabajo del aula y fuera, favoreciendo tanto el *input* como la comunicación, es obvio que ya hay una parte de funcionalidades de las que nos beneficiamos de Internet, a pesar de que el *input* no está didactizado, de que no tenemos garantizado que el recurso que hemos utilizado en una ocasión siga disponible para reutilizarlo, de que las páginas con actividades interactivas no

siempre integran todas las posibilidades multimedia que permite Internet o no son de una corrección ortográfica y estilística deseables, a pesar de que no tenemos las herramientas de comunicación integradas en un único entorno, etc.

Vamos a partir de este contexto ya bastante favorable, dado que los profesores están familiarizados con la tecnología y no hay que incidir en las ventajas de las TIC, para plantear la reflexión sobre el rol de los materiales didácticos digitales secuenciados del Aula Virtual de Español en la modalidad presencial del aprendizaje.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES DEL AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL

En una apuesta por la calidad en la oferta educativa del Instituto Cervantes y por la innovación pedagógica y tecnológica, se ha creado y desarrollado la plataforma de enseñanza/aprendizaje llamada Aula Virtual de Español, AVE [http://www.Cervantes.es/ave/].

No vamos a entrar a describir las características de la plataforma para el fomento del aprendizaje en grupo, ni tampoco a describir en detalle las características de sus materiales didácticos digitales o MDD (remitimos para este fin a la bibliografía al final del artículo). Vamos a centrarnos en el objetivo de este artículo, a partir del seminario práctico que tuvo lugar en el Instituto Cervantes de Berlín: el rol del material didáctico digital como complemento de las clases presenciales, y más concretamente, como un recurso imprescindible para «fuera del aula» como medio y herramienta que fomenta la responsabilidad en el aprendizaje del estudiante y permite ejercer la autonomía a partir de recursos que ponemos al alcance del estudiante. Asimismo, vamos a lanzar la idea de que «facilita» al profesor una parte de su labor docente.

Los MDD de los cursos del AVE (que cubre un currículo del A1 al C1 del *Marco)* se han concebido en secuencias de aprendizaje lineales, es decir, una serie de actividades en torno a unos objetivos de aprendizaje que se definen en la portada de dichas secuencias.

Internet es una fuente de información ingente imposible de abarcar. Tanto profesores como estudiantes encontramos en Internet el *input* escrito, oral o audiovisual que complementa estupendamente los temas que se están abordando en los diferentes cursos presenciales, aportando contexto, variedad lingüística, registros de lengua, contenidos culturales, etc.

Pero, después de haberlos seleccionado (en una búsqueda que lleva más o menos tiempo al profesor), ¿qué hay que hacer? El profesor tiene que desarrollar una secuencia didáctica en torno al recurso hallado para dinamizarlo en el aula e incluso tiene que diseñar actividades para reforzar el vocabulario, hacer énfasis en las estructuras funcionales, etc.

Vamos a suponer por un momento que hemos encontrado el siguiente vídeo del Mercado de Alicante, en el que en se está comprando en un puesto de fruta:



Figura 1. Actividad en la que está inserto el vídeo y en la que estudiante a partir del modelo que ve tiene que reconstruir la escena y los turnos de palabra de la frutera y el comprador, respectivamente.

Y que en torno a ese vídeo se han diseñado una serie de actividades que abordan los siguientes contenidos:



Figura 2. Portada de una sesión o secuencia de actividades. Se enuncian los contenidos y se ejemplifican con algunos ítems. De igual forma, se indican a la derecha las actividades que incluyen esos contenidos.

¿Qué ventajas supondría este material para el aula? ¿Qué parte del material integraríamos en el aula y qué actividades se justifica que se realicen fuera del aula? ¿Con qué criterios haremos esa selección?

Los profesores ven enseguida las ventajas si estamos trabajando esta temática en un taller práctico navegando libremente por el material del AVE y deteniéndose en las actividades que más les atraen. En la puesta en común de las siguientes cuestiones con los profesores, veamos cuales son las respuestas:

1) Identificar qué parte de una secuencia de actividades interactivas y multimedia en torno a un vídeo trabajarían en el aula.

   *La respuesta es casi unánime, el visionado del propio vídeo.

2) Describir cómo enfocarían la explotación del vídeo en el aula.

   *Aquí la respuesta empieza a ser más diversa, pero hay todavía bastante unanimidad. Veamos:

   A. Primero trabajar en gran grupo aspectos de vocabulario (es decir, con toda la clase y atendiendo a las preguntas que dirige el profesor).
   B. Otra opción es formular preguntas de comprensión general del vídeo también en gran grupo.
   C. Para terminar, comentar aspectos interculturales a partir de lo visto, ¿existe lo mismo o algo parecido en sus países?, ¿cómo es esa realidad en sus países?, etcétera.

3) Y, cómo plantearían el resto de actividades de la secuencia del AVE en el aula: qué harían con ese material, lo trabajarían en puesta en común, se olvida, se propone para el trabajo en el aula multimedia, lo proponen para fuera del aula.

   *Normalmente, en este momento entramos en unos minutos de puesta en común en la que cada profesor hace propuestas acordes a su experiencia respecto a la inclusión de las TIC en el aula. Con esta pregunta pasa lo contrario que con las dos anteriores, hay bastante heterogeneidad en la respuesta.

   Para contextualizar adecuadamente la respuesta, es preciso hacer alusión a otro aspecto en el aula: la dotación de infraestructura tecnológica en los centros (y en los países, pero esta variable no la vamos a tener en cuanta ahora, simplemente porque nos interesa guiar la reflexión sobre el papel que tienen las TIC y, por ende, cual es la dotación informática ideal en el aula y el centro).

Inmersos en el enfoque comunicativo y en la orientación a la acción, las dinámicas del aula deberían estar claramente protagonizadas por propuestas que desarrollen la interacción oral, o al menos, en la mayor medida posible. Esto nos lleva a poner un necesario énfasis en el trabajo fuera del aula, de cara a la parte del aprendizaje más reflexiva.

En el aula, no se puede prestar una especial dedicación a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Para dar respuesta a esta necesidad, también hay que dirigir nuestra atención al aprendizaje fuera del aula.

Y, fuera del aula, ¿qué tipo de material nos puede proporcionar respuestas a esta situación? Bajo nuestro punto de vista, claramente los MDD secuenciados y con acceso desde Internet. Es decir, por ejemplo, los materiales didácticos del Aula Virtual de Español.

Pero, por mucho que insistamos en la necesidad y el beneficio que un material u otro pueda tener para el alumno, y ahora me estoy refiriendo al profesor, el estudiante, por cuestiones obvias de rentabilidad, no va a dedicar tiempo a nada que luego no tenga una productividad clara, es decir, a nada que luego no se retome en clase y aprecie claramente el beneficio de haberle dedicado el tiempo necesario a prepararse esos materiales.

Vamos a observar el siguiente gráfico en el que hemos tratado de representar las fases que tendrían que producirse necesariamente para que haya una efectiva integración de las TIC en el aula, en concreto del MDD ejemplificado en los materiales del AVE:

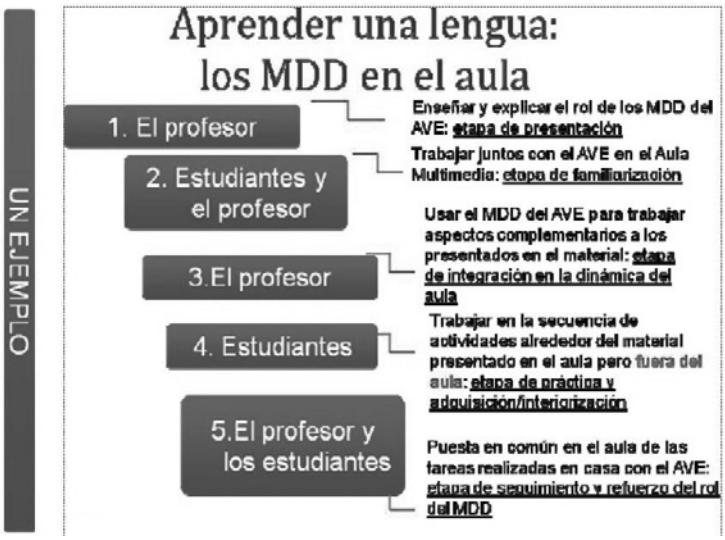


Figura 3. Propuesta de integración definida en etapas del MDD en Internet en la modalidad presencial.

Hemos distinguido cinco etapas. La primera, que hemos llamado **Etapa de presentación** el profesor vende a los estudiantes las bondades de esta integración. Es necesario compartir con los estudiantes el rol que vamos a otorgar al trabajo fuera

del aula, y que nos vamos a apoyar en este caso en el material del AVE, para lo cual, además, recibirán una clave de acceso individualizada.

En la **Etapa de familiarización** los estudiantes entran al AVE de forma muy guiada. En este caso sí que asumimos un papel relevante del Aula Multimedia, de forma que en paralelo a las instrucciones del profesor, los estudiantes estén navegando y vayan reproduciendo ellos mismos el itinerario que proponga el profesor. No nos tiene que implicar mucho tiempo, pero sí estamos convencidos y hemos probado que esta fase imprime mucha seguridad a los estudiantes. La constatación de que el acceso es fácil y la navegación bastante intuitiva, facilita el resto de las fases. También facilita el trabajo al profesor, que en una sesión presenta y reproduce con sus estudiantes un escenario de trabajo con el que luego ellos tendrán que trabajar fuera del aula.

En la tercera etapa, la que hemos llamado **Etapa de integración en la dinámica del aula,** es fundamental darle el suficiente énfasis al uso del AVE en el aula. Es necesario resaltar que el uso del material tiene que tener en cuenta la siguiente fase, la **Etapa de práctica e interiorización de contenidos.** El objetivo es que el estudiante trabaje fuera del aula con una secuencia de material interactivo y multimedia, en el que podrá repetir las actividades cuantas veces quiera obteniendo cierto nivel de retroalimentación, podrá volver sobre el visionado del vídeo cuantas veces crea pertinente, etcétera.

Fuera de la secuencia en torno al vídeo se ha diseñado una serie de materiales complementarios indexados por actividades independientes. Esto permite al estudiante, según su estilo de aprendizaje, sus necesidades concretas en cada momento del aprendizaje, etc., poder recurrir a las *Fichas de consulta,* que sistematizan diversos aspectos lingüísticos (morfológicos, semánticos, sintácticos, funcionales, etc.) o ir a los *Talleres de práctica,* donde halla actividades de repetición sobre aspectos morfológicos de la lengua o de vocabulario, etc.; igualmente, se encuentra con *Técnicas de estudio, Sonidos y letras,* y *En Internet*.

Si relacionamos los materiales que acabamos de describir con la etapa 4 (la de práctica e interiorización de contenidos) nos percataremos de que es ahora precisamente cuando el estudiante ejerce su responsabilidad sobre el aprendizaje y su autonomía teniendo a disposición la elección de realizar un itinerario de aprendizaje personalizado, siguiendo la secuencia lineal de actividades en torno, por ejemplo, a los contenidos del vídeo del mercado de Alicante, o saltándose esa secuencia para acceder a una explicación en *Fichas de consulta* sobre un tema gramatical que haya aparecido, e incluso, realizar alguna actividad concreta sobre dicha consulta en *Taller de práctica* (vea la ilustración siguiente).



Figura 4. Índice de acceso a las actividades del material complementario agrupado en *Taller de práctica*.

Acabamos de comentar que el estudiante podrá ejercer su autonomía y navegar libremente por una parte del material u otra. Para que este momento llegue, previamente el profesor habrá tenido que dirigir la atención del estudiante hacia los diferentes materiales que existen en los cursos del AVE y los estudiantes tienen que haber experimentado que siguiendo las pautas que el profesor sugiere se avanza el ritmo de trabajo general de la clase; y por otro lado, el alumno habrá comprobado cómo él mismo puede hacer énfasis en una parte u otra del material o apoyarse en otras partes no indicadas por el profesor. El estudiante irá descubriendo, experimentando y ganando en autonomía y consciencia sobre qué es lo que necesita en cada momento del aprendizaje.

Para que esta etapa 4 fuera del aula se refuerce en su planteamiento, el profesor debe en la etapa 3, completar y enriquecer los comentarios y el trabajo en torno al vídeo, de forma que sea complementario y aporte una perspectiva diferente de lo que se trabaja en el AVE.

Y, por último, la etapa 5, **Etapa de seguimiento y refuerzo del rol de los MDD en el aula,** también es fundamental, en tanto en cuanto se parte de este trabajo realizado fuera del aula para seguir progresando en los objetivos de aprendizaje. Además de poner en común dudas, itinerarios seguidos por otros estudiantes (compartiendo estrategias de aprendizaje cuyo descubrimiento puede ayudar a otros estudiantes, y, ¡cómo no!, sorprendernos a los mismos profesores), etc., conviene, por ejemplo, utilizar estrategias en las que se parta de haber realizado el trabajo fuera del aula.

Es decir, y por seguir con el mismo ejemplo del vídeo del mercado de Alicante, podemos empezar la puesta en común preguntando qué fruta se habrían comprado ellos y cuántos euros costaba, o dar por presentado el vocabulario que se ha trabajado en el AVE y repasarlo proponiendo completar un mapa semántico para reactivar ese vocabulario.

AULA TECNOLÓGICA VERSUS AULA MULTIMEDIA

Para introducir las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es preciso tener cada aula dotada tecnológicamente, es decir, el modelo de aula se transforma en un aula tecnológica. Se trata de disponer de una conexión a Internet y de un proyector con pantalla, y últimamente lo que se está demostrando eficaz es la pizarra interactiva.



Figura 5. Dotación básica de un aula tecnológica.

Hasta hace unos años, todas las instituciones casi con carácter generalizado, nos lanzamos a dotar los centros con lo que, entre otras denominaciones, se conoce como el aula multimedia, un aula con ordenadores, conexión a Internet, una serie de recursos bibliográficos multimedia (CD-ROM, DVD...) y un ordenador destinado al profesor conectado a un proyector y una pantalla para las puestas en común.

La gestión de estos espacios es compleja, y no lo es menos desde el punto de vista académico. En el marco de la reflexión que estamos llevando a cabo, y si le damos protagonismo a la interacción oral en el aula, ¿qué rol le otorgamos al aula multimedia? En los países en los que disponer de un portátil sea algo habitual, parece que aparentemente una de las principales funciones que era proveer de accesibilidad a los recursos *online* a los estudiantes, ya no sería necesaria.

Por otro lado, si partimos de las etapas que hemos propuesto para la efectiva integración de los MDD en el aula (si los materiales están secuenciados y ordenados en índices sencillos), nos encontramos restringiendo prácticamente el uso del aula a la etapa 2, la de familiarización con el recurso.

Para refrendar esta postura nos apoyamos en tratar de dar el mayor protagonismo posible en el aula a las dinámicas de interacción oral, a los momentos del cara a cara, debido a que esta actividad de la lengua es más compleja para llevarla a cabo fuera del aula y hay que rentabilizar el tiempo de trabajo en grupo con seguimiento del profesor.



Figura 6. Estudiantes trabajando en pequeño grupo en un ordenador de un aula multimedia.

Bien es cierto que hay otras propuestas didácticas que están justificadas en el aula multimedia, por ejemplo, en un enfoque basado en proyectos, parte del trabajo de grupo se tendría que llevar a cabo en el aula poniendo en común la búsqueda de información en Internet o diseñando, el formato de la presentación del trabajo del grupo. Pero entonces entraríamos al debate de la arquitectura del aula, es decir, el diseño de espacios que permitan el trabajo en grupo de tres o más estudiantes frente a una pantalla de manera cómoda. Para trabajar en grupo, pesa mucho el mobiliario y la disposición de ordenadores en un aula, y no suele sobrar el espacio en los centros de forma que sea generosa la dotación de espacio para ocupar un aula multimedia pensada para trabajar en pequeños grupos frente a un ordenador.

EN RESUMEN...

Con este artículo, hemos pretendido lanzar la reflexión sobre las posibilidades que se abren con los materiales didácticos digitales insertos en una secuencia de aprendizaje y accesibles desde cualquier puesto de ordenador con conexión a Internet. Los MDD podrían ser una de las respuestas tratando de pasar la pelota de la responsabilidad al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, con una propuesta en cinco etapas de integración en el aula y fuera del aula.

Por otro lado, también hemos querido lanzar el debate sobre la dotación de infraestructura tecnológica de los centros, reflexionando sobre el rol del aula tecnológica y del grupo, y el del aula multimedia en la enseñanza presencial.

Nos ha faltado dedicar mas tiempo a la reflexión sobre si facilita el trabajo al profesor. Si en esta sociedad estamos llamados a estar constantemente reciclándonos profesionalmente, parece que esta actividad nos va a requerir en sí misma cada vez más tiempo a fin de conocer nuevos recursos, descubrir nuevas técnicas para llevar al aula, conocer otras experiencias docentes que mejoren la motivación según la edad de los estudiantes y la lengua materna de los mismos, etc. Pero si en el contexto de este artículo, una parte de la inclusión de las TIC la podemos trabajar con un recurso estable en Internet, con una secuencia lineal y con un índice de materiales complementarios, en los que cada estudiante descubra que puede ir a su ritmo y consultar o practicar aquellos contenidos adecuados a su nivel, su estilo y necesidades de aprendizaje, hay una parte del trabajo de didactización de un nuevo *input* que tendremos hecha como profesores. Cierto es que no nos va ahorrar mucho tiempo en las fases iniciales, hasta que consigamos establecer los hábitos y convencer a los estudiantes, pero sí estaremos contribuyendo a que sean más autónomos. Este debate lo dejamos abierto y tendremos que continuarlo y documentarlo con experiencias de aula que incluyan al profesor y al estudiante.

BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA CON EL AVE

Basterrechea, J. P. (2004): «Integración de los recursos didácticos digitales en la enseñanza del español. Hacia un nuevo paradigma», *Identidad lingüística y globalización,* el III Congreso Internacional de la lengua Española, CILE, coorganizado por la Real Academia Española y el Instituto Cervantes en Rosario, Argentina. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/basterrechea_j.htm

Duche de la Torre, A.; Juan Lázaro, O. y M. Ortín (2008): «Integración de recursos digitales en la enseñanza de español: Curso de preparación del Diploma DELE», *Actas del congreso internacional Virtual Educa*. En http://www.virtualeduca.Info/ponencias/101/DELE_VIRTUAL%20educa_ZGZ_08.doc

European Communities by European Schoolnet (A. Balanskat, R. Blamire y S. Kefala) (2006): *The ICT Impact Report* de la European Communities, en http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf

También puede acceder desde la página http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/impact_en.html

International Certificate Conference (2003): *The Impact of information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages,* a report commissioned by the Directorate General of Education and Culture.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.

Juan Lázaro, O.; A. Duque y M. Gil (2002), «Actividades cooperativas a través de Internet: Cursos de Español a distancia del Instituto Cervantes», *Online Educa Barcelona, 2.ª Conferencia Internacional de la Educación y de la Formación basada en las Tecnologías,* Barcelona, ICWE y Universitat Oberta de Catalunya.

Juan Lázaro, O. y J. P. Basterrechea (2004): «El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: El Aula Virtual de Español en Internet» en Pastor, C. (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2003-2004.* Múnich: Instituto Cervantes Múnich. En http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/8-JuanBasterrechea.pdf

Juan Lázaro, O. (2006): «¿Enseñanza de español "sin" Internet?», *Enciclopedia del español en el mundo,* Instituto Cervantes, Círculo de lectores, Plaza&Janés, pp. 359-363. Disponible en red en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_03.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes, Anaya, Madrid. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

Olalde Vegas, S. M.ª y O. Juan Lázaro (2004): «Distancelearning Spanish courses: a follow-up and assessment system», *Studies in Language Testing 18, European Language Testing in a Global Context,* Cambridge University Press, pp. 221-236.