

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

## “LA TOSTADORA SE HA VUELTO ASESINA Y EL ORDENADOR NO ME PUEDE VER...”

### A PROPÓSITO DE LA INTERNET Y LA ENSEÑANZA DEL ELE

“Solito y desnudo como se quedan los pulpos en el fondo del río”  
Mártires del Compás: *Por el internet de la porteadora*

Agustín Yagüe  
Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona  
yague.agustin@gmail.com

**PALABRAS CLAVE.** Blogs, enseñanza, aprendizaje, Español Lengua Extranjera, Internet, análisis

**RESUMEN.** Desde blogs a ejercicios “interactivos”, el número de propuestas de uso del ordenador en la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera se ha incrementado durante los últimos años, especialmente en la internet. Sin embargo, muchos de contenidos propuestos para docentes y discentes carecen de un análisis riguroso en términos didácticos. El artículo revisa, de modo resumido, las principales áreas de este tipo de recursos, pone de relieve algunas carencias y propone criterios de actuación futura.

**KEYWORDS.** Blogs, teaching, learning, Spanish as a Foreign Language, Internet, analysis

**ABSTRACT.** From blogs to “interactive” activities, the number of proposals for using computers in the teaching and learning of Spanish as a foreign language has increased in recent years, especially on the Internet. However, some of the contents for both teachers and students require very careful examination from a didactic perspective. The present article reviews and summarizes the main areas of this type of resources, while drawing special attention to some deficiencies and suggesting criteria for future developments.

El profesor Antonio Hervás, de la Universidad Politécnica de Valencia, resumía certeramente la transformación experimentada por el ordenador en los últimos años: de herramienta de cálculo a herramienta de comunicación, al amparo, entre otros factores, del perfeccionamiento de los contenidos multimedia y de la tecnología para la difusión de los mismos. El rendimiento educativo de todo ello parece estar fuera de toda duda, por lo menos en lo que se refiere al acceso y democratización del conocimiento en general, y en lo que aquí nos ocupa al *acceso* a otras lenguas.

El objeto de este artículo, que recrea el título de una vieja canción de Alaska y Dinarama, es presentar un panorama sumario de lo que el ordenador conectado a internet depara en la actualidad a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), panorama -desgraciadamente no muy prometedor- que se basa esencialmente en la observación de los contenidos y propuestas realmente existentes; esto es, dejando de lado lo que podría ser, pero que simplemente no existe. Y en este sentido, no persigue en absoluto generar

polémicas ni otros debates que no sean los referidos a la observación mencionada, informante de este artículo.

La justificación de este escrito responde a la extraordinaria –aparente o real- popularidad / repercusión que los medios informáticos, en especial la internet, gozan en la docencia del ELE. Y sobre este aspecto, señalar en primer lugar que la red de redes ha dejado en segundo plano a otros soportes informáticos como el cederrón multimedia o el *software* educativo en general, sin que, a priori, exista una justificación razonable en tanto que esos soportes contienen productos multimedia específicamente didácticos (salvando ahora el hecho de si su calidad pedagógica es aceptable o no) y se muestran estables, manipulables en ciertos modos y también previsibles, esto es, susceptibles de ser analizados y conocidos por docentes y también por discentes antes de abordar el trabajo con ellos. Tales características no suelen ser inherentes necesariamente a muchos de los contenidos de la internet, lo que, siendo sensatos, dificulta la didactización de los contenidos en línea, tal y como apuntan Hubbard y Brandin:

“the great majority of tutorial software available on the web is less interactive and pedagogically rich than what was previously available on disk and CD-ROM” [Hubbard y Brandin, 2004: 453]

Así pues, en la actualidad, hablar de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) se refiere –y no deja de ser un cierto empobrecimiento del concepto- casi exclusivamente al uso de la internet, y por ello circunscribiremos estas líneas a su uso, con menoscabo del análisis de cedés y *software* y del estudio de las posibilidades de otras herramientas asociadas a la tecnología, desde el correo electrónico a los medios de comunicación sincrónica pasando por pizarras electrónicas o entornos virtuales, abiertos (*wikis*) o no (campus), a los que aludiré tangencialmente.

La eclosión de la internet en la enseñanza del ELE coincide también con el auge del citado acrónimo español, traducción apropiada del correspondiente inglés *CALL*, *Computer Assisted Language Learning*, que parece querer reemplazar al de ELAO, Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, acuñado ya hace años en el vocabulario técnico español, más modesto conceptualmente y tal vez más exacto hasta que no seamos capaces de determinar si el ordenador es capaz, precisamente, de dar lugar a aprendizaje. Y en este sentido, si consideramos las teorías sobre adquisición de lenguas y, por ejemplo, el papel de las destrezas productivas en el proceso de aprendizaje o el de la interacción debiéramos pensar que el término *enseñanza* no es en principio inapropiado.

We do not see a lot of courseware that we would consider truly “intelligent” in use today despite some research. Moreover, little evidence would suggest that research in second language acquisition and CALL are moving us rapidly in that direction. Instead, it would be difficult to argue that any of the findings from SLA research have been fruitfully applied to the evolution of intelligent CALL [Chapelle, 2001: 6].

Sobre la capacidad de dar lugar a aprendizaje (y qué tipo de aprendizaje), señalaré algunos aspectos: el escaso número de estudios editados y también la pobreza de muchos de los publicados, con frecuencia poco transparentes: se opera con *software* de acceso restringido, se dispone de información muy limitada de los aprendientes implicados en el estudio, se muestran datos sesgados o aislados (comúnmente vinculados a presentaciones gramaticales) y en muchos casos se observan desarrollos “de laboratorio”, alejados a la práctica de cualquier ordenación curricular, se obtienen resultados dispares...

A este respecto, el panorama sobre el ELE es aún más desalentador. El crecimiento de los contenidos relacionados con la enseñanza del ELE (por lo demás no siempre en español) no parece estar suficientemente arropado por material teórico que procure la evaluación de los mismos y -con la oportuna retroalimentación- pautar su confección.

Ingredientes todos ellos para que el resultado sea un conjunto desigual. Los trabajos de Pere Marquès o Mar Cruz Piñol constituyen islotes aislados en un repertorio bibliográfico que raramente rebasa las dimensiones del artículo, y con frecuencia centrado en los aspectos técnicos en detrimento de los didácticos, esto es, con pocos datos acerca de observaciones del trabajo de los aprendientes en sus interacciones con la máquina y los eventuales beneficios en términos de aprendizaje. Así lo constata Chapelle:

the majority of those who teach language and contribute to teacher education appear not to be engaged in discovering how to best use technology in language teaching. The minority who are interested in technology seem to be preoccupied with computer-mediated communication (i.e. language use) more than with language learning [Chapelle, 2001: 7].

Este panorama se complica con la escasa información referida a los creadores de contenidos, tanto en lo correspondiente a competencia técnica como de preparación pedagógica, de modo que tanto para docentes como para discentes la navegación por la internet deviene azarosa si no se dispone de guías, mapas didácticos de utilización y creación... *La tostadora se ha vuelto asesina, y el ordenador, también.*

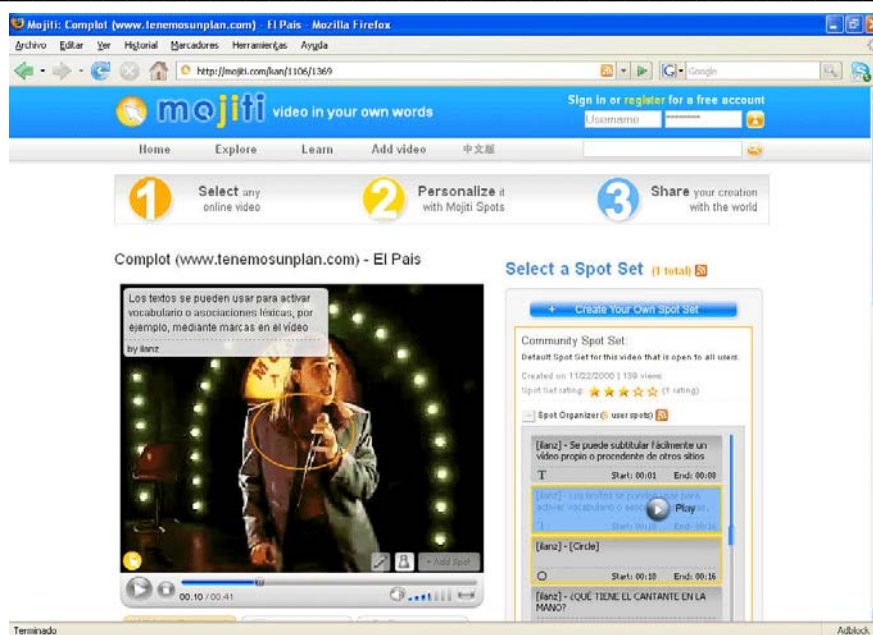
A efectos de ordenación, y sin especial rigor en la catalogación, podemos establecer diversos usos de la internet relacionados con la enseñanza del ELE.

### **1. Navegación por páginas generales: docentes y discentes**

Páginas generales, no específicas para la enseñanza del ELE, usadas por docentes para recopilar *inputs* para la clase (que mayoritariamente suelen adoptar una forma final "tradicional": la de documento impreso distribuido en fotocopias). Es, seguramente, el medio más extendido de operar con internet en la enseñanza del ELE.

Se trata, por descontado, de una magnífica fuente de información, un gran nutriente de material auténtico para el aula de ELE, singularmente en contextos que no son de inmersión en la lengua meta, que disponen de una gran puerta abierta a la lengua. Por lo general, y a pesar del potencial multimedia de la red, el uso de estas páginas se centra en la comprensión lectora (textos periodísticos o similares, producciones literarias, fotografías y texto, etc.): el escrito se suele copiar o descargar e imprimir, de modo que se salva el riesgo que entraña el carácter efímero de muchos de estos documentos. No obstante, existe poca información acerca de las posibles explotaciones para el aula que un docente pueda hacer de los mismos, de modo que la validez de su uso ha de ser puesta en cuarentena si bien es cierto que sobre este particular en nada se diferencia de otras posibles explotaciones a partir de otros textos copiados o fotocopiados desde un soporte físico, en papel.

El uso docente de los materiales no escritos, es decir, audios y vídeos, está lejos de ser una realidad didáctica: aparte de una audición y/o visionado en línea (no siempre estable y que con frecuencia se distorsiona el proceso, según la potencia del equipo y de la conexión telefónica, entre otros factores), la descarga y/o manipulación de los mismos (la superposición de textos que facilita *Mojiti*, por ejemplo) para su oportuna didactización presenta serias dificultades técnicas. Además exige conocimientos y equipamientos que no están por el momento al alcance de la mayoría de docentes ni tampoco de los centros.



El gran atractivo declarado multimedia de la internet –posiblemente el más seductor a juicio de muchos- queda en cierto modo en entredicho si esos recursos no pueden ser usados con facilidad e inmediatez al aula (tampoco parece legítimo transferir a los aprendientes el acceso a los mismos, sin más). Y aun con todo, quedaría pendiente cómo explorar y explotar esos recursos audiovisuales existentes, pues la formación profesional para la didactización de contenidos no escritos cuenta con poco arraigo entre los profesionales: los vídeos y los audios, en forma de casetes o de discos, nos llegaban ya hechos, sin posibilidad alguna de modificación, solamente las actividades, en formato papel, eran susceptibles de ser adaptadas y acomodadas a la realidad de un grupo meta concreto. No obstante, la tecnología actual –especialmente *Flash*- permite modificar también el *input* audiovisual y convertirlo en interactivo, pero tal trabajo es complejo si no se dispone de conocimientos informáticos avanzados. De la misma manera que adaptamos un texto, realizamos ciertos enunciados, suprimimos porciones o desordenamos sus contenidos, hemos de poder hacer lo mismo con las muestras audiovisuales.

Con todo queda aún mucho camino –si es que existe sendero- para que el docente pueda localizar los recursos deseados, en especial, escritos, cuyo principal valor –y también riesgo- es su carácter auténtico. Las búsquedas entrecomilladas de *Google* para hallar los resultados léxicos, morfológicos e incluso sintácticos esperados o los rastreos en los contenidos de audio y vídeo hace posible *Podzinger* son herramientas de suma utilidad para la localización de productos lingüísticos que puedan devenir *inputs* razonables, en algunos casos adecuadamente contextualizados, en un sentido amplio que incluye lo sociocultural y lo pragmático. Localizados éstos, habrá también que lidiar con los márgenes legales, cada día más estrechos, que sobre los derechos de autoría impone cada país y, claro está, las restricciones que determinados estados establecen sobre el acceso a ciertos contenidos. Finalmente, y no se trata de un problema menor, las limitaciones que los administradores de una red de ordenadores (por ejemplo de un centro educativo) aplican a los usuarios de la misma.



La recomendación a los aprendientes por parte del docente de visitar estos sitios web generales comporta riesgos severos si esa visita no contempla un trabajo previo del mismo para ampararla, determinar las razones de la visita en términos de aprendizaje de lengua (y cultura) y detallar el objetivo de la actividad. La realidad, a tenor de lo que se desprende del análisis de muestras de actividades y tareas publicadas, es que las visitas a la red no van mucho más allá de meras ilustraciones / ejemplificaciones de lo presentado en el aula, a modo de un “para saber más” que no tiene por qué ser necesariamente cierto.

Por otra parte, y aun reconociendo la denominación de nativos digitales que se viene aplicando a las generaciones más jóvenes, convendrá considerar qué usos de la tecnología hacen las mismas. En este sentido, el *Educational Testing Service* (Estados Unidos) publicó en 2006 algunos resultados reveladores recogidos en centros universitarios y de secundaria del país, según los cuales:

- Sólo un 49% de los estudiantes fueron capaces de juzgar si un sitio web era objetivo, tenía suficiente autoridad sobre un tema y ofrecía la información oportuna.
- Sólo un 40% fueron capaces de restringir una búsqueda para obtener resultados más pertinentes.
- Un 80% incluyeron cuestiones totalmente irrelevantes al crear una presentación sobre un tema.”

para concluir que (cito en su versión española de la Universidad Jaume I):

“En conjunto, estos datos confirmarían la sospecha de que, en gran medida, los estudiantes actuales saben cómo usar la tecnología, pero no saben gestionar la información que proporciona y por lo tanto carecen de las destrezas necesarias para alcanzar el éxito en sus carreras académicas y profesionales.”

algo que se complica desmesuradamente cuando los aprendientes manipulan información en una lengua en la que no son competentes.

En algunos casos, el rastreo de la internet se ha explicado, pero no siempre justificado, como un medio para el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Mi opinión es que si la navegación carece de la didactización apuntada puede resultar frustrante y generar ansiedad;

si dispone de ella, en los casos de que no se trate de material audiovisual –que comporta problemas, como he señalado-, tal vez es preferible aportar el material impreso, ya que el único elemento de “autonomía” es la navegación misma. La imprevisibilidad puede constituir un reto aceptable para aprendientes avanzados, si bien éstos, por su nivel, disponen, presumiblemente, de un aceptable grado de autonomía.

Beatty apunta en este sentido:

A now common example [...] is a teacher-assigned task that ask learners to use resources on the WWW [...] But learners using the WWW who lack clear direction can often become muddled, distracted and lost in the enormous sea of information. [Beatty, 2002: 148-149]

Algo que constataba también Jones:

Due to the Web's lack of structure, there is real potential for disorientation: learners, especially those of lower proficiency, may not have developed the navigational skill needed to find what they want; and even if they did manage to find it they may not know how to exploit the material. A learner's confidence and competence in dealing with the Web could easily be undermined by confusing, misleading or downright false information. [Jones 2001: 263]

Dos consideraciones más este asunto. La primera, qué buscar en la red, y cómo, para que la navegación y los logros sean efectivos. La internet no es un material didáctico en absoluto, aunque es susceptible de ser adaptado como tal, de modo que la preparación de esa búsqueda ha de estar ajustada a los parámetros del trabajo de materiales didácticos. Si se trata de una búsqueda abierta, las posibilidades de fracaso son notables para cualquier aprendiente que se ha de desenvolver en una lengua de la que no dispone una competencia suficiente; si, en cambio, la navegación propone una url concreta, se deberá valorar su estabilidad y si, como sugería, resultará más procedente la impresión y/o descarga de esos contenidos, tal vez a una red local que no exija conexión telefónica.

Es cierto que un número creciente de los contenidos en internet empieza a añadir interesantes desarrollos multimedia (animaciones, vídeos y audios e hipervínculos que más allá del hipertexto), pero no lo es menos que muchos de ellos son simplemente añadidos, archivos pesados que pueden comprometer la conexión telefónica del usuario y de su máquina. Lo dicho no es óbice, desde luego, para confirmar que sin las correspondientes explotaciones didácticas, específicas para lo multimedia, todo ese conjunto resulta poco relevante en el proceso de aprendizaje.

No obstante, y aun admitiendo que esas propuestas de navegación por la internet son motivadoras y estimulantes, la práctica acostumbra a desterrarlas fuera del aula, de modo que quedan despojadas de la interacción que el proceso mismo pudiera dar lugar entre iguales. Queda abierta por consiguiente la reconsideración del papel de los centros de autotutorización asociados a enseñanzas regladas, dotados de un tutor / facilitador y provistos de una completa zona de documentos previamente descargados.

Con todo, este uso generalista que de la internet se suele proponer a los aprendientes, en su novedad, parece habersele asignado un papel considerablemente tradicional, sin que el adjetivo tenga necesariamente connotaciones negativas.

## **2. Navegación por páginas específicas: docentes**

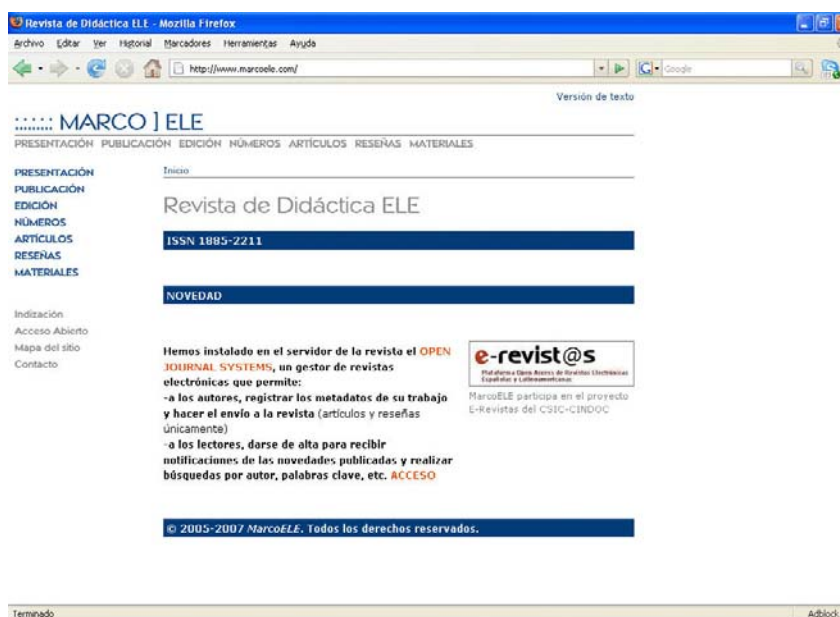
El segundo de los empleos de la internet se refiere a páginas específicas, y en este caso las destinadas al profesorado: para la autoformación (incluida la reflexión, en un sentido amplio) y para la docencia (generalmente páginas contenedoras de recursos o simplemente enlaces, además de las consultas a gramáticas o diccionarios en línea).

## 2.1. Navegación por páginas específicas: docentes y formación

Revistas electrónicas y publicaciones similares constituyen el material más habitual para la autoformación del profesorado de ELE. No obstante, y a diferencia de las ediciones electrónicas para la enseñanza del inglés o incluso del francés como LE, el repertorio del ELE es todavía raquítico.

En primer lugar, las entregas del Instituto Cervantes a través de su Centro Virtual, interesantes en la mayoría de los casos, pero también caracterizadas por una política editorial huraña, que resulta antipática para los internautas ya que esos trabajos no siempre se ofrecen como obras completas, sino como entregas en formato html, tal y como ocurrió con la edición del *Marco Común Europeo de Referencia*. Hurañas también en la no inclusión en su web de otras obras significativas, como es el caso de su reciente *Plan Curricular*.

El conjunto continúa -y se completa- con una incipiente y prometedora *MarcoELE*, recientemente incluida en el índice de E-Revistas del CSIC-CINDOC; *redELE*, con un trayecto irregular en su sección revista, carente de comité científico conocido que avale sus contenidos; algunas de las iniciativas vinculadas a Elenet; o esta misma, *Glosas Didácticas*, que sin ocuparse exclusivamente del ELE acoge contenidos propios de su enseñanza... Demasiado poco para las dimensiones internacionales del ELE, y en cualquier caso un conjunto que transmite una percepción convencional de estos recursos en la red, ya que el usuario prefiere imprimir los documentos para evitar la enojosa lectura en la pantalla, un problema aún no resuelto satisfactoriamente: quizá el concurso de diseñadores gráficos y diseñadores de páginas web pueda aportar ideas de cómo conseguir "legibilidad" en la pantalla para textos de dimensiones extensas y contenidos densos.



Si la autoformación ofrece los recursos mencionados, la formación es aún asignatura pendiente. La mayor parte de la oferta en la red es comercial, y su arquitectura (diversos campus virtuales definidos en mayor o medida por el fabricante) responde nuevamente a la de simple contenedores de materiales (comúnmente los textos de las asignaturas), más alguna herramienta accesoria, tipo foros, chats, cuestionarios cerrados o similares.

Los recursos de libre acceso, como los mencionados arriba, orientados al perfeccionamiento metodológico (y lingüístico) no son siempre adecuados para el perfil de muchos docentes del ELE en nuestro mundo actual. Coexisten profesores y profesoras con diversa competencia de la lengua, docentes con una formación inicial muy diferente, y con

ubicaciones (en relación con las políticas educativas locales), contenidos curriculares y grupos meta dispares... Sería francamente deseable que las instituciones educativas implicadas en la enseñanza del ELE emprendieran políticas sistemáticas de difusión y de utilización de esos recursos de libre acceso que ofrece la internet para la formación de los profesionales del ELE (desarrollos para, por ejemplo, seminarios presenciales). En la actualidad, esos contenidos, insuficientes pero valiosos, están infrautilizados en términos de formación.

Los foros para profesores pueden paliar en algún modo esta necesidad de formación. A pesar de ser una estructura "jurásica" en la internet, los foros siguen funcionando adecuadamente, en especial por su inmediatez y también porque representan para muchos suscriptores una implicación pasiva: la simple recepción en el correo electrónico entrante nacido de la buena voluntad de los suscriptores más activos, dispuestos a responder de forma altruista mensajes de terceras personas. Aunque sin estadísticas sobre el particular, tales foros constituyen, en términos numéricos, el entorno más participativo de la internet, por encima de las estructuras más modernas nacidas de la Web 2.0. Este hecho puede inducir a la reflexión acerca de los modos de participación, reales y efectivos, de los docentes en la internet, al menos los de la generación presente, la que aquí nos ocupa.

El Foro Didáctico del Centro Virtual Cervantes, últimamente receptor de muchas consultas de aprendientes, y Formespa, éste estrictamente para profesorado, representan un rico intercambio internacional, y –muy importante en mi opinión- una centralización de contenidos (frente a la dispersión actual de la red) de suma utilidad para la localización de los mismos: tanto el CVC como Formespa cuentan con archivos –y sus correspondientes buscadores- que albergan miles de mensajes. Los foros locales, habitualmente de orden geográfico, completan ese panorama de formación indirecta, que cubre un espectro amplio de profesores: Formespa, ELEBrasil, ProELE, Elenza, Platypus, Medele y alguna otra lista acogen a más de 3.500 miembros, todos ellos docentes que, a diferencia de lo que sucede con el CVC, han dado el paso previo, activo, de suscribirse a la lista correspondiente.

Sería por supuesto deseable un proceso de ordenación, discriminación y catalogación de esos miles de mensajes (también lo sería una investigación acerca de las actitudes, creencias, percepciones y un largo etcétera del profesorado participante a partir de los mensajes / respuestas remitidos a esos foros). Posiblemente un *wiki* podría ser el receptáculo, flexible y participativo, ideal para reconducir los contenidos de algunos foros, pero lo que es cierto es que las escasas iniciativas de poner en marcha *wikis* relacionados con el ELE no han prosperado. No hay aquí juicios de opinión, sino una simple constatación. De nuevo la pasividad de la recepción del correo –frente a la navegación en un web / *wiki* concreto- y la inmediatez parecen imponerse.

Por lo demás, y sin dudar del interés teórico y social del concepto de *wiki*, no podemos concluir que todo sean maravillas. Aquí va un ejemplo, puramente anecdótico, pero significativo:





Se trata de una entrada sobre el rey Boabdil recogida de la versión española de la *Wikipedia*, que fue usada -tengo constancia de ello- por al menos toda una clase de estudiantes. En ella se lee que *Abu la Cochina fue el último rey de Granada con el nombre de chupapollas segunda*, que *fue apresado por los reyes maricas* y que *exilia en las coñojarras*, entre otros muchos desprósitos y frases soeces.

La entrada fue enmendada a los pocos días (si bien se podría recuperar el texto original en el historial de edición), pero sirvió para atestiguar los riesgos de un proyecto compartido de estas características y la falta de madurez lectora de unos estudiantes, adolescentes en aquel caso.

## 2.2. Navegación por páginas específicas: páginas de docentes

La democratización de la internet -incluida la popularización del Web 2.0- ha dado pie a la proliferación de espacios personales, en los que cualquier persona puede alojar sus propios contenidos (textos, fotografías, vídeos, etc.): desde quiceañeros/as volcados en *My Space* hasta jubilados y empresas unipersonales se han hecho con un hueco en la internet, en gran parte en forma de blogs o cuadernos de bitácora.

La irrupción de tal aluvión de páginas personales -con un interés también estrictamente personal en la mayoría de los casos- es seguramente legítima, pero, con su saturación, acarrea algunos problemas para determinados usos de la internet, que se habían mostrado especialmente útiles hasta ahora. Además de la obvia dispersión, uno de los problemas más relevantes es que los resultados ofrecidos por los buscadores remiten sin cesar a esos blogs, rigurosamente sindicados, retroalimentando constantemente a buscadores como Google. La potencia de los buscadores actuales ha devenido un arma de doble filo si esa búsqueda global nos conduce a las fotos de las vacaciones de Miguelín en el río Duero, sobre todo si no son éstos los resultados perseguidos. En efecto, basta con teclear una búsqueda cualquiera para comprobar que buena parte de los resultados se asocian con términos contenidos en blogs, que no necesariamente pueden refrendar unos contenidos científicos y validados, si éstos eran los propósitos de nuestra búsqueda.

Algunos profesores de ELE no se han sustraído a esa fiebre de crear blogs, que con frecuencia son presentados como una poderosa herramienta didáctica. Sin poner en duda la afirmación, habría que, por una parte, esbozar los fundamentos para justificarla y, por otra, examinar si los cuadernos de bitácora existentes cumplen esa expectativa. A falta de investigaciones sobre este particular, nuevamente la observación de los efectivamente publicados ha de ser la fuente que nos permita establecer algunas conclusiones.

Existe un par de intentos de inventario en los sitios web de Formespa y de Todo ELE, en este último con algunas propuestas de clasificación. A partir de esos inventarios podemos configurar las siguientes categorías:

- a) blogs de profesores para sus respectivas aulas, a modo de diario de clases o simplemente tablón de avisos
- b) blogs de reflexiones docentes -en un sentido amplio- no dirigidas a aprendientes
- c) blogs con propuestas docentes -en un sentido amplio también-, entre las que sobresalen los audios en formato *podcast*
- d) blogs misceláneos (experiencias vitales y profesionales en un país extranjero, por ejemplo), que no entraremos a considerar aquí, por su irrelevancia para lo didáctico, por lo demás declarada, esto es, sin otras pretensiones que las anunciadas

El uso previsto en a) no es el más común según los inventarios consultados, pero posiblemente es más que sensato como concepto si el grupo meta reúne las características

pertinentes (conocimientos informáticos, equipos adecuados, etc.) y si en el aula se ha promocionado un clima de cooperación y de tolerancia al error (público, extremadamente público, en este caso), si los contenidos del blog parten de -y retornan a- la clase en los modos pactados y si el diseño de entradas por parte del administrador comporta capacidad de acción para los aprendientes, más allá de una transferencia unidireccional de información. Con tales premisas el número de blogs de este grupo parece reducirse, a pesar de que son éstos datos inferidos del redactado de las entradas. Lo que sí es constatable es que el modelo no parece funcionar en la práctica totalidad de los casos, un dato que es mesurable con el control del número de comentarios publicados, muy bajo en los blogs observados, y que puedo ratificar con mi experiencia en el blog creado para mis estudiantes de nivel intermedio-avanzado, con un perfil bien conocido. En síntesis, y al margen de ciertas individualidades, la experiencia no parece haber funcionado hasta la fecha: se trata de una herramienta potencial, pero no real.

b) Otro posible grupo de blogs lo constituyen los creados por docentes para suscitar algún tipo de reflexión. Los contenidos aquí son extremadamente dispersos, pero son frecuentes los que se centran en el uso de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación en general, transportados con resultados irregulares a la enseñanza del ELE. Además de escritos sobre esos temas (con predominio de los informáticos sobre los didácticos), es frecuente la incorporación de determinados accesorios informáticos (y enlaces a los desarrolladores de los mismos) que muchas veces no tienen más justificación que la “espectacularidad” formal. Por ejemplo, la inclusión de visualizadores de presentaciones PowerPoint en línea tiene como resultado un blog o un web más vistoso; no obstante el tamaño de la presentación –pequeño- acostumbra a ser un castigo para las dioptrías de cualquiera y regocijo para todas las compañías telefónicas puesto que el blog o el web tiene una carga mucho más lenta, y es un proceso que se debe repetir cada vez que se visita la página. Es sin duda más operativo y rentable en términos didácticos permitir la descarga de la presentación al disco duro para que pueda estar disponible en todo momento sin conexión a internet. Y más saludable para la vista. Lo mismo podría decirse de las capturas en miniatura de los enlaces de destino, las opciones de grabación de audio o vídeo, etc.

Por otra parte, la revisión general (sin datos estadísticos en este estudio) de un buen número de estos blogs permite atestiguar que son comunes las entradas reproducidas de otros blogs, esto es, sin aportación de nueva información. Asimismo es constatable que una parte significativa de la información procede de otras fuentes, si bien es reproducida sin citarlas.

El escenario dibuja pues un panorama de información sumamente disperso y medianamente repetitivo. Afortunadamente, alguna brillante iniciativa, como el Metablog de Todo ELE, que recoge las novedades de los blogs de ELE recopilados, puede dar cuenta de lo publicado, sin que el usuario / docente interesado deba iniciar un largo peregrinaje para detectar posibles novedades relevantes. Un peregrinaje que se puede volver poco menos que imposible con la proliferación de estos cuadernos de bitácora: desde hace años los cursos de formación de profesorado referidos a didáctica y nuevas tecnologías se limitan obstinadamente a los aspectos técnicos en detrimento de los didácticos: el resultado, la creación de una página web o un blog, sin apenas contenidos, que no responde a ningún proyecto didáctico establecido. Los cadáveres de blogs abandonados se amontonan en la red; a pesar de su carácter reciente constituyen ya uno de los grandes lastres de la internet. Así lo muestra, de forma plástica la siguiente ilustración extraída del artículo *If The World Wide Web Were A City...* ([http://www.irony.com/article\\_worldwideweb.html](http://www.irony.com/article_worldwideweb.html)).



Por otra parte, la interacción –el intercambio de comentarios / mensajes- a que acostumbran a dar lugar estos blogs de docentes de ELE es la de otros *bloggers*, otros administradores de cuadernos de bitácora, con intercambios de agradecimientos y comentarios similares.

Nada que objetar a todo ello, al contrario, incluso suponen cierto aire fresco, desenfadado, y estimulan la curiosidad y la camaradería entre docentes. No obstante, queda por determinar cuál es su papel, en el modo formulado hasta ahora, en la didáctica del ELE.

Existen, no obstante, algunas excepciones sumamente valiosas. Por una parte, las que se deben a la riqueza y el rigor de los contenidos, como el blog de La Janda, volcado en la tecnología pero con el punto de mira puesto en la docencia: observaciones que denotan una investigación subyacente, discutibles o no; también aquellos blogs que han asumido un papel de servicio público, difundiendo propuestas, conclusiones de cursos, propiciando debates, etc. (es el caso, por ejemplo, de *Marcando el Marco*, del profesor Slagter, desgraciadamente sin la respuesta esperada; o de *METECO* y *Destranjis*, entre otros). Por otra parte, son significativos aquellos blogs que han logrado suscitar un número importante de reacciones y comentarios, de debate en definitiva, que los acerca a los foros o listas de distribución (aunque aquí en una plataforma más atractiva): es el caso del blog de *Encuentro Práctico*.

c) Vinculados con el grupo anterior, la red dispone de ciertos blogs que apuntan a la inclusión de propuestas para el aula. La realidad no es tal en la mayoría de los casos, o, cuando lo es, resulta dudosa. En efecto, una serie de blogs proponen enlaces en la red para proponer alguna sugerencia de explotación (comúnmente sin descripción de objetivos, preactividades, tareas facilitadoras, exponentes...; carentes, en definitiva, de elementos de programación); en otros, se trata de enlaces con vídeos de YouTube –un repositorio audiovisual que ha conmocionado a todos los internautas-, pero, de nuevo, no hay sugerencias de explotación (o ésta se limita a completar huecos en el audio del vídeo) ni tampoco justificación clara del porqué de la selección.

El segundo segmento de blogs asociados con algún tipo de propuesta se organiza en torno a los *podcast* o, en menor medida, los *videocast* dirigidos a estudiantes (no me refiero a los creados por estudiantes). En la práctica totalidad de los casos estos audios inciden sobre el problema mencionado de la lentitud de carga de la página (de nuevo es preferible facilitar la descarga para usar esos documentos sin conexión a internet o incluso para transferirlos a un cedé de audio que pueda ser apto para un reproductor común). Asimismo no presentan explotaciones didácticas de ningún tipo, de modo que los aprendientes no pueden desarrollar una tarea de aprendizaje sin una mediación docente. Con todo, el problema más grave en mi

opinión es la falta de criterio en el momento de elaboración de muchos de estos audios, que parecen responder únicamente a cierta vocación radiofónica de sus autores y autoras. En unos momentos en los que la tecnología nos permite capturar –en muchos casos de forma legal- audios auténticos de programas de radio, mensajes publicitarios, etc., y además segmentarlos y alterarlos en el modo deseado, hay que encontrar razones muy específicas para crear audios nuevos. No me ha sido posible encontrar justificaciones didácticas que legitimen tal decisión, ni tampoco, como apuntaba, explotaciones que la validen. Al contrario, los contenidos de muchos *podcast* reflejan una amalgama compleja de exponentes lingüísticos –e incluso deslices culturales- sobre la cual sería difícil generar actividades de aprendizaje. Entiendo que la realización de un audio nuevo es un proyecto didáctico sumamente complejo, que exige gran planificación para que el *input* presentado sea útil a unos determinados objetivos de unos aprendientes también concretos. El panorama es similar para los *videocast* disponibles en la red: un blog dedicado a modismos españoles es seguramente el más constante en este soporte visual; sin embargo, muchos de sus contenidos se hubieran podido resolver más fácil y cómodamente en unas pocas líneas de texto.

### 2.3. Navegación por páginas específicas: recursos para el aula

La internet como repositorio de materiales didácticos elaborados por otros docentes es posiblemente uno de los usos más valorados. Representa, en la mayoría de los casos, un uso “tradicional” de la red en tanto que en la mayoría de los casos el proceso concluye con la impresión de unas hojas de trabajo preparadas para el aula, a veces complementadas con indicaciones didácticas.

Ciertamente es un uso convencional, pero a mi juicio muy valioso. En primer lugar, y sobre todo, porque se trata de un proceso sencillo gracias al cual muchos docentes poco o nada familiarizados con el uso de la red han tenido acceso a materiales y planes de clase para sus aulas. Como es obvio, la colección de estos recursos en la red es desigual: conviven actividades sensatas con otras que no lo son tanto, pero se puede afirmar que existen algunos sitios que ofrecen un compendio interesante no solo en lo que se refiere a contenidos sino también en lo relativo a metodología: determinación de objetivos, secuenciación, integración de destrezas, propuestas de organización del grupo, etc. La revista *Materiales*, de la Consejería de Educación del MEC en Estados Unidos, algunas de las secciones del Centro Virtual Cervantes, Elenet, Formespa, Marco ELE y algunos otros webs con menor frecuencia de renovación albergan un repertorio amplio y honrado de propuestas. Muchas de ellas han servido para completar una clase o para ahorrar algo de trabajo al profesor, pero sobre todo para reflexionar acerca de la propia enseñanza, para que algunos de esos docentes detectaran otras formas de desarrollar actividades y otros modos de abordar el trabajo de la lengua y la cultura, en especial los más aislados de los entornos hispanohablantes, los más alejados de planes de formación locales... Esas actividades, modestas en términos tecnológicos, han podido reportar un importante proceso de renovación pedagógica – imposible de cuantificar- que ha tenido la internet como medio.

El objetivo inmediato sería propiciar el crecimiento de esos bancos de materiales, su catalogación, la localización y –mucho más difícil- su validación. De nuevo Todo ELE es el web que mayor esfuerzo ha realizado en este sentido.

### 3. Navegación por páginas específicas: recursos para aprendientes

El panorama de los usos de la internet en la enseñanza del ELE se completa con la navegación por páginas destinadas a aprendientes, tanto de contextos reglados como de situaciones de autoaprendizaje.

Una parte importante de esos sitios escapa de cualquier análisis porque su acceso está restringido, es el caso del Aula Virtual de Español, desarrollada por el Instituto Cervantes. En general, se trata de compendios variados (ejercicios gramaticales, lecturas y similares, articulados en pizarras electrónicas o minicampus, o simplemente como páginas html) asociados a Universidades con estudios de español. Por lo general suelen ser los docentes del Departamento los encargados de la confección de esas páginas, esto es, a priori personal no especializado / no profesional en asuntos informáticos).

Estos sitios web se reparten en dos grandes categorías asociadas con la autoría.

a) Sitios web "individuales", que se caracterizan por:

- Una autoría que corresponde a un docente con conocimientos no profesionales de informática, que no obstante puede, en algunos casos, ofrecer resultados más que meritorios

- Repertorios de actividades centrados sobre todo en la competencia gramatical, principalmente para niveles inicial e intermedio, que acostumbran a tomar como unidad de trabajo la frase

- Repertorios de actividades referidos a vocabulario, principalmente para nivel inicial y con frecuencia descontextualizado, apoyado en imágenes

- Repertorios de actividades de baja capacidad de interacción usuario-máquina, limitados a respuestas de selección múltiple en menús desplegables o similares, *drag and drop*, etc., habitualmente programados con Java, medianamente agresivo para algunos ordenadores o sistemas.

Multimedia and Internet-based computer-mediated learning can become so obsessed with the richness of the information sources they provide that they can often obscure a shallow treatment of the language, and a pedagogically passive set of activities –click here, click there, listen, read, click. [Carrier, 1996]

- Repertorios, en otros casos, que se decantan por el empleo de webquests, de coherencia irregular, y en que cualquier caso entrañan los riesgos ya mencionados para la navegación autónoma

- Uso de software no especializado o aplicaciones accesorias, con frecuencia gratuitas

Como es natural, esta caracterización no contempla la totalidad de los casos, pero sí traza los perfiles básicos para muchos de ellos. El panorama en conjunto no es como para tirar cohetes, pues se trata de actividades de corte muy tradicional, incapaces de acoger las destrezas productivas y sin apenas retroalimentación significativa para el aprendiente (su único rasgo valioso es la inmediatez en términos de corrección o incorrección de la opción marcada). Este tipo de actividades, que en muchos casos podrían haber sido presentadas en formato papel –y con ventajas-, responden, desde la reflexión del análisis de materiales, a una concepción sumamente obsoleta; sin embargo, con la pátina del medio en que se presentan – la internet- son catalogadas como renovadoras. Así lo atestiguaba Slagter

Cuando se habla de los nuevos medios, es fácil caer en la trampa de las grandes promesas mesiánicas. Los nuevos medios no aportan nada si sólo se destinan a ser soporte nuevo de viejas tareas. [Slagter, 1998b]

y lo confirma Beatty:

To a surprising degree, CALL seems uninfluenced by development in applied linguistics, linguistic methodology, etc. Many CALL exercise types have changed little since the early

1960s. Conferences on CALL frequently papers of the type 'Me and my programs', which would not be accepted at other conferences. The essential conservatism and unimaginativeness of many of the programs is depressing. [Fox, citado por Beatty, 2003: 2]

Tales propuestas son, desde luego, una muestra valiosa del esfuerzo individual de algunos docentes por proponer otros modos de comunicación, aunque debemos concluir que ese esfuerzo atañe más a lo tecnológico que a lo didáctico. La gran inversión personal no parece ser rentable en relación con los resultados didácticos obtenidos... Los electrodomésticos –el ordenador lo es hoy en día- deben ayudarnos a que nuestra vida sea más fácil: así lo hacen los aspiradores, los microondas o los lavavajillas. No es el caso, en cambio, para estas actividades en línea, ni de su diseño como concepto –que exige gran dedicación- y ni como producto de aprendizaje.

b) Sitios web institucionales, que se caracterizan por:

- Una autoría en la que han intervenido especialistas en informática.
- El empleo de programas de autor (comerciales o desarrollados por la propia institución).
- Repertorios de actividades similares a los señalados para el apartado anterior, aunque con mayor inversión en calidad visual y funcional, y con incremento de la interactividad y riqueza de inputs (auditivos y audiovisuales)
- Contenidos asociados directa o directamente a determinadas ordenaciones curriculares en las que la institución interviene de algún modo, y que da lugar, en ciertos casos, a que las propuestas establecidas se articulen como complementarias a otras

Excepcionalmente, dentro de este grupo, existe un puñado de sitios web que logran sobrepasar esa concepción mecánica de las actividades más comunes para el ELE presentes en la internet y brindar una percepción de mayor interacción y riqueza multimedia. Se trata de webs complejas, desarrollados con alta tecnología, comúnmente productos de *Adobe Macromedia* (los programas *Flash*, y sobre todo, *Director*), que exigen una gran preparación por parte del programador y que son prácticamente “ciencias ocultas” para el resto de los mortales, entre los que, por supuesto, me incluyo.

Así sucede, por ejemplo, con muchos de los recursos en línea para el aprendizaje del español presentes en el web de la BBC, si bien muchos de ellos resultan un tanto fragmentarios, o, sobre todo, con los desarrollados por el Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique de Montreal: *1000 imágenes en la punta de la lengua* o, singularmente, *Viaje al pasado: los aztecas* [Yagüe, 2004]. Se trata de proyectos, según las conversaciones que mantuve con una de las autoras, nacidos de la cooperación entre didactas e ingenieros informáticos. Con todo, la complejidad de los mismos (en especial el *Viaje al pasado*) hacía y hace prácticamente imposible la navegación, incluso con conexiones a internet de banda ancha, de modo que las autoras optaron por dar salida al mismo en soporte cederrón, lo que de algún modo vuelve a ratificar que la internet es, todavía hoy, un soporte que presenta demasiados problemas incluso en los casos en los que los contenidos se muestran didácticamente impecables.

### **A modo de conclusión, o un deseable continuará**

Este repaso, aquí muy sumario, se funda en muchas horas de navegación por la internet, anotaciones y comparaciones. El lector podrá sin duda proponer excepciones y matices a lo que se ha dicho, pero posiblemente podrá coincidir en los dos aspectos básicos que se han

querido sustentar ahora: el primero, que la internet puede tener un potencial didáctico relevante para la enseñanza del ELE; el segundo, que en la actualidad, no parece que existan (demasiadas) muestras reales (significativas) de ese potencial didáctico a pesar de que se insista machaconamente en ello.

Isn't the Internet just a recycling of old material in a new format? It is important that language lessons have a linguistic objective, and it is clear that most Internet sources, and most Internet activities do not have a discrete-point linguistic objective. Despite the excitement at the information revolution, there is not evidence that the mere locating and gathering of information from the Internet improves language competence. There has to be a linguistic purpose behind the surfing. [Carrier, 1997: 281]

Con todo ello, podemos apuntar una serie de sugerencias fundadas en el sentido común:

- Acotar el uso de la internet a aquellos entornos donde es técnicamente posible y rentable (en este sentido, algunas de las prestaciones de la internet podrían tener un mayor rendimiento en zonas aisladas o subdesarrolladas que no el mundo industrializado, donde el acceso a otros recursos resulta más sencillo) y descartar aquellas inversiones en que otros soportes –incluido el papel- pueden desarrollar el mismo cometido didáctico con garantías
- Consolidar el papel de la internet como simple medio, al menos por el momento y mientras que los desarrollos tecnológicos y su difusión no indiquen lo contrario, y procurar modos de navegación simples que faciliten el trabajo en redes locales sin conexión
- Acometer un sistema de evaluación –crítico y objetivo- de los contenidos esencialmente dedicados al ELE presentes en la internet del que extraer conclusiones orientadas a confeccionar criterios de elaboración de esos contenidos
- Asumir la necesidad de la intervención de especialistas profesionales en informática, capaces de extraer rendimiento a los programas más ricos en interacción, siempre en diálogo con los docentes y sus requerimientos
- Emplazar un espacio natural de aprendizaje para el trabajo con la internet, preferentemente el aula o los centros de autoaprendizaje, con las consiguientes reformulaciones de las características de ambos espacios (dotaciones y redes de intranet)
- Establecer, en relación con lo anterior, entornos de cooperación entre iguales durante el trabajo en internet

Early experiments show that students are motivated to spend longer reading from Internet sources, will listen to long audio passages from multimedia or Internet sources, and will therefore benefit, as with other media input, from exposure to the authentic language they encounter. Students working together in groups on e-mail or web activities, will also be developing project and research skills as they locate and sift information. They will develop cooperative skills. [Carrier, 1997: 282]

- Adecuar las consideraciones que aporta el análisis de materiales didácticos a las características de la red y desarrollar actividades constructivistas de aprendizaje, con inputs variados y ricos, susceptibles de manipulación y negociación

The Internet cannot teach students to speak English, but as a resource in the hands of a skilled teacher it can provide a wealth of authentic materials, with which the skilled teacher can build motivating and productive activities. [Carrier, 1997: 281-282]

- Aceptar, en relación con lo anterior, las limitaciones del medio (es especial las referidas a las destrezas productivas) y, en el otro extremo, incidir en sus bondades (la inmediatez de la

retroalimentación, la riqueza del input multimedia, la ejercitación en actividades mecánicas de “bajo contenido comunicativo”, etc.)

- Impulsar el desarrollo de bancos de materiales didácticos y suscitar debates acerca de la validez de los mismos en el aula, e incrementar los recursos –y sus oportunos desarrollos– para la formación del profesorado.

### Referencias bibliográficas

(Todos los enlaces indicados estaban activos en marzo de 2007)

- Bartolomé, Paz [2004]: “Nuevas tecnologías y educación: Internet en el aula de ELE”, en *Biblioteca Virtual redELE*, número 2, segundo semestre.  
<http://www.mec.es/redele/biblioteca/bartolome.shtml>
- Beatty, Ken [2002]: “Describing and Enhancing Collaboration at the Computer”, en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 28 (2), Spring.  
<http://www.cjlt.ca/content/vol28.2/beatty.html>
- Beatty, Ken [2003]: *Teaching and Reasearching. Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education Limited. Edimburgo.
- Carrier, Michael [1997]: “ELT online: the rise of the Internet”, en *ELT Journal*, volumen 51/3, julio, Oxford University Press; páginas 279-309.
- Chapelle, Carol [2001]: *Computer Applications in Second Language Acquisiton. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, Rod [2005]: *Instructed Second Language Acquisition. A literature review. Report to the Ministry of Education*. Research Division, Ministry of Education. Wellington.
- Hubbard, Philip y Bradin Siskin, Claire [2004]: “Another look at tutorial CALL”, en *ReCALL*, vol. 16, núm. 2, noviembre, Cambridge Univesity Press; páginas 448-461.
- Long, Michael [2005]: “Adquisición de segundas lenguas (ASL) y nuevas tecnologías”, en *Biblioteca Virtual redELE*, número número especial, mayo.  
<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape.shtml>
- Slagter, Peter Jan [1998a]: “Modelos de adquisición y modelos de ELAO. ¿Café para todos?”, en Scaramuzza Vidoni M. (ed.): *Didattica della lingua spagnola. Ricerche 2*, Istituto di Lingue e letterature iberiche e iberoamericane, Universita degli Studi, Milano & Librerie CUEM, Milán; páginas 1-31.  
<http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates/cafe.html>
- Slagter, Peter Jan [1998b]: “¿Interactuar y negociar el significado con un PC?”, en *Actas del Tercer Congreso de Lingüística Aplicada*, Salamanca;marzo.  
<http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates/salamanca.html>
- Yagüe, Agustín [2004a]: “El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0, marzo.  
<http://www.mec.es/redele/revista/yague.shtml>
- Yagüe, Agustín [2004b]: “ ELE y ELAO. *Hablando por los codos*: enseñar gestos en la clase de español”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 1, junio.  
<http://www.mec.es/redele/revista1>