

Tareas digitales: comunicar también fuera del aula

CRISTINA MORENO CAMACHO
Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)
crimoren@hotmail.com

1. Introducción

El propósito de la comunicación y de las actas que la acompañan es presentar algunas tareas de aprendizaje realizadas por alumnos extranjeros, reflexionar sobre ellas y repasar algunas cuestiones teóricas del aprendizaje de lenguas en contexto web.

Nos parece que la incorporación de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TICs) en el proceso de aprendizaje del español es un argumento que no da lugar a discusión en el contexto de enseñanza en que se presenta en este trabajo, no obstante haremos alguna matización en relación con el modo en que se realiza. El desarrollo de la competencia digital y la incorporación de la tecnología no son fines en sí mismos del aprendizaje de lenguas, sino que son un medio para que los estudiantes de español participen en un contexto¹ real de uso de la lengua que necesitan conocer, igual que otros. Como veremos más adelante, entre los ejemplos de tareas que describimos, uno de ellos utiliza la tecnología solo como un medio para dar forma al producto final, sin embargo en las otras dos se utiliza la lengua y la tecnología como vehículo para participar en el contexto de la red. Creemos que en general, salvo casos muy particulares, los alumnos tienen necesidades y deseos de comunicación en situaciones concretas que pertenecen al contexto web, por lo tanto currículos y programaciones deben responder a esas necesidades. Para ello se deberán tener en cuenta los ámbitos y las situaciones de uso de la lengua. En el contexto que en el apartado 2 se describe, estos abarcan sobre todo el ámbito público y profesional, aunque en ocasiones también el personal, cuando los alumnos necesitan comunicarse con amigos y familiares utilizando el español, y el académico, en los casos de estudiantes que desean incorporarse al sistema educativo español.

Las tareas presentadas en este trabajo han sido propuestas por la misma docente y, aunque servirán para realizar una reflexión sobre algunos de los fundamentos teóricos, nos parece también que son representativas de una evolución por parte de la profesora en su competencia digital. Estas tareas se han realizado con un enfoque reflexivo de la práctica docente, con el apoyo de un instrumento como el diario para la explicitación de los procesos de pensamiento, por eso, los cambios incorporados en cada una de las tareas han sido fruto de la reflexión y la autoevaluación.

En ningún caso se proponen estas tareas como modelos ejemplares a seguir, sabemos que son todavía muy mejorables, sino que sirven más bien como punto de partida para la reflexión, que nos ayude a tomar decisiones en el aula para una actuación coherente con los principios teóricos.

2. Contexto de enseñanza y aprendizaje

Los trabajos que se presentan en el apartado 4 se han llevado a cabo en la UIMP, en la sede de Santander, en los cursos de español durante el otoño de 2010 y el invierno de 2011. Los cursos son extensivos, tienen una duración aproximada de noventa horas y se desarrollan a lo largo de varios meses. Los grupos en esta época son muy reducidos, una media de 5 alumnos, formados por adultos jóvenes, en su mayoría graduados universitarios en sus países de origen y estudiantes americanos del programa International Studies Abroad (ISA). Las motivaciones principales para estudiar español

son el deseo de mejorar el *curriculum vitae* y así ampliar las oportunidades de empleo en sus países. En algunos casos también se aprende la lengua como medio de integración en nuestra sociedad en todos sus ámbitos. En el caso concreto de los alumnos del programa ISA, el estudio del español es obligatorio dentro de sus programas universitarios en el extranjero y convalidan los créditos en sus centros de origen.

El enfoque didáctico adoptado por el claustro es el aprendizaje de la lengua extranjera a través de proyectos, interpretado por la docente en el ámbito del aprendizaje mediante tareas.

El aprendizaje de lenguas mediante tareas es un modelo didáctico orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones; está centrado en la acción y en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua. Organiza el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma que permite acompañar la enseñanza a los procesos psicolingüísticos de aprendizaje de los alumnos y utiliza tareas de comunicación como unidades de organización del aprendizaje. (Estaire, 2009: 9)

El diseño de los cursos corre a cargo de los docentes, que siguen las recomendaciones del *Marco Común de Referencia* y de las indicaciones del *Plan Curricular de Instituto Cervantes*, para la formulación de objetivos y selección de contenidos. Además, profesores y alumnos cuentan con un manual que varía en función del tipo de cursos, pero que oscila entre *Etapas* (Edinumen), para los cursos más breves, y *EnAcción* (EnclaveELE), para los cursos extensivos.

En lo referente a la competencia digital con que los alumnos comenzaron esta experiencia de uso de tecnología, el análisis de necesidades reveló que en su mayoría eran usuarios de la red básicos. Utilizan Internet para consultar información relativa a los ámbitos privado y académico; sobre todo para comunicarse con amigos y conocidos a través del correo electrónico o redes sociales (con una presencia dominante de Facebook) y para llevar a cabo los trabajos académicos en sus universidades. En muy pocas ocasiones los alumnos utiliza la red para crear contenidos, como por ejemplo abrir y mantener un blog. Además, no dejan comentarios en las entradas que leen, en los vídeos que ven o los artículos leídos. Por todo lo anterior, podemos asegurar que la mayoría de estos estudiantes son sobre todo consumidores de información. Para concluir, diremos que ninguno de ellos ha utilizado antes herramientas de la web 2.0. para aprender una lengua extranjera en un contexto formal.

3. Algunas cuestiones terminológicas

Entendemos que una tarea es digital cuando presenta las características descritas por Ellis (2003:9), presentadas en la figura 1, y además, el formato del producto final es digital (un *videocurrículo*), en contraste con la tarea analógica (un *curriculum vitae* en papel).

- Una tarea:

- es un plan de trabajo,
- presta atención principalmente al significado,
- implica procesos de uso de la lengua análogos al mundo real,
- implica cualquiera de las cuatro destrezas,

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• pone en marcha procesos cognitivos,• tiene un producto comunicativo claramente definido. |
|---|

Figura 1. Definición de tarea de Rod Ellis

Esta definición es muy amplia e incluye tareas que han sido inspiradas por una filosofía 2.0., pero también las que proponen el uso de la red solamente para la consulta de información, web 1.0., o incluso tareas que no utilizan la red, sino que únicamente proponen la utilización de algún dispositivo digital para la ejecución del producto final.

Por otro lado, y como hemos apuntado en el párrafo anterior, las tareas 2.0 son un tipo de tareas digitales. Nos parece que la definición de este tipo de tarea realizada por Herrera y Conejo (2009:9) es muy útil en los límites de este trabajo. A la definición de tarea de Ellis, los autores añaden lo siguiente:

La web 2.0 es tanto una actitud como un estadio de la tecnología web. Para que una acción se inscriba dentro de la filosofía web 2.0 no basta con realizarla empleando alguna de sus herramientas (blog, redes sociales, wiki, podcast, etc.), sino que es fundamental que sea coherente con los principios en los que se apoya la web 2.0.: dar la posibilidad de generar o publicar contenido, compartirlo con otros usuarios de la web y participar en la “gran conversación digital”. Solo en este caso podremos hablar de “tareas 2.0”. (Herrera y Conejo 2009:9)

4. Descripción de las tareas

La primera experiencia que vamos a compartir se llevó a cabo en un grupo de cuatro estudiantes americanos del programa ISA, de nivel A2. La tarea final consistía en la elaboración de un *videotutorial*. Para la selección del tema del *videotutorial* se pidió a los alumnos que pensasen en actividades que sabían realizar muy bien y pudiesen enseñar a personas con un manejo precario de dispositivos electrónicos. El proceso de selección del tema fue compartido por todos los alumnos, aunque cada uno eligió una actividad. Después vieron algunos ejemplos de este género web y analizaron sus características. Diseñaron la estructura básica de su texto, decidiendo qué información incluirían, qué fórmulas de saludo y despedida usarían, qué elementos visuales utilizarían para la descripción, etc. En referencia a los recursos lingüísticos, hay que decir que la propuesta digital vino en sustitución de la analógica, redactar unas instrucciones de uso de un aparato, por lo que el trabajo de atención a la forma partía, con algunas adaptaciones, de las tareas del libro. Con estos recursos lingüísticos, los alumnos tomaron apuntes para apoyar el texto oral de descripción del procedimiento. Ensayaron el monólogo, repitiéndolo varias veces, y realizaron ajustes en la producción. Para terminar, hicieron las grabaciones² de sus diferentes trabajos con el apoyo técnico de los compañeros y los editaron con Imovie y Windows Live Movie Maker. Alumnos y profesora hicieron una sesión de proyección de los trabajos³, los evaluaron e hicieron comentarios.

La segunda tarea fue llevada a cabo por dos alumnas, una americana y otra alemana, clasificadas en un curso de nivel C1. La tarea propuesta era elaborar un vídeo de una excursión por Santander que sirviera de recuerdo para los compañeros. En uno de los casos, por una incorporación repentina a la clase, la profesora facilitó a la estudiante las imágenes grabadas con la cámara de vídeo durante la excursión y secuenciadas en una película. La alumna preparó individualmente un guion que

describía lo que narraban las secuencias, pidió ayuda para conseguir una mayor corrección, después lo leyó y grabó el audio con la ayuda de la profesora. Para terminar lo insertó a la película y la profesora lo publicó en su propio canal de YouTube.

Aunque la tarea de la otra estudiante era la misma, la elaboración fue más autónoma. Por ejemplo, ella misma tomó sus fotos y decidió libremente los contenidos que quería contar en su descripción, realizó un guion del texto a partir del trabajo formal que había hecho en clase, pero también explorando otros recursos lingüísticos nuevos que necesitaba, y también pidió a la profesora que corrigiese aspectos formales de una versión definitiva. La leyó en voz alta, grabándola con Audacity en su propio ordenador, se ocupó del montaje y de la edición. La alumna entregó a la profesora la tarea terminada y esta subió el trabajo, junto al vídeo de la compañera, a su canal de YouTube. Después, los dos trabajos se enlazaron al blog⁴ de los cursos de español, para que el resto de compañeros que habían asistido a la excursión y otras personas pudieran verlos.

La última tarea tiene como autoras a las mismas alumnas que en el caso anterior. El punto de partida de esta tarea fue distinto a los casos anteriores. La profesora les contó a las alumnas que iban a hacer una excursión a la redacción de un periódico y les pidió que pensasen en una tarea que les sirviera para hacer una visita más activa y aprender español. En el caso de la alumna alemana, decidió repetir el formato en vídeo, porque quería poner en práctica destrezas orales. Entre la alumna y la profesora, planearon que la alumna también encontraría situaciones de interacción oral durante la visita, formularía preguntas a la guía durante la visita y preguntaría al resto de compañeros por sus opiniones al final. Además, como la alumna quería mejorar su pronunciación, leería en voz alta y grabaría el texto de apoyo a las imágenes de la visita. Con estos objetivos, la alumna imaginó antes de la visita lo que encontraría en la redacción del periódico y decidió cómo podría incorporar esa información, decidió tomar fotografías y preparó algunas preguntas. El día de la visita, tomó sus imágenes, formuló preguntas a la persona que les acompañó y a sus compañeros. Con este material elaboró un guion y solicitó la ayuda de la profesora para enriquecer su texto con recursos lingüísticos y para conseguir un mayor grado de corrección. De manera autónoma, montó la película. Cuando terminó, subió el vídeo a su propio canal⁵ y lo enlazó a su blog⁶, la profesora también lo publicó en el blog⁷ de los cursos de español.

Por otro lado la alumna americana prefirió hacer una tarea final más parecida a la que haría en su vida normal y que tuviese como producto final una producción escrita. Por eso prefirió crear un álbum en su perfil de Facebook, comentar cada fotografía y así compartirlo no solo con los compañeros de la clase, sino también con el resto de sus amigos. Durante la visita, la alumna también interactuó con la guía y tomó notas y fotos. Después, subió sus fotos a la red social y varias personas las comentaron, como puede verse en la figura 2, extendiendo la conversación a situaciones de uso fuera del aula.



Figura 2. Ejemplo de conversación a propósito de las fotos publicadas

5. Comparación de las tareas

Con el fin de comparar las tareas y sacar algunas conclusiones que nos ayuden a tomar decisiones, más adelante nos centraremos sobre todo en las diferencias que observamos entre las propuestas descritas y explicaremos los motivos por los que creemos que algunas decisiones son más acertadas que otras.

Sabemos por la autoevaluación de la alumna de la primera tarea que esta tuvo la sensación de haber mejorado su español durante el proceso de creación del *videotutorial*, y cita como aspectos muy positivos que fomentaron su motivación haber creado un producto real y haber implicado a personas de su entorno personal. Estamos seguros de que así fue, pero también nos parece que la propuesta es mejorable, sobre todo en relación con la publicación. Tal y como se realizó, la tarea es digital, pero no presenta un espíritu 2.0., provocando una vida demasiado corta y un número de interlocutores muy reducido, solamente los alumnos de esa clase y la profesora vieron el trabajo. Después de la evaluación y los comentarios de los compañeros, el trabajo descansa en el disco duro de la alumna y no está disponible para una persona que quiera aprender a hacer una videoconferencia a través de Skype. Es decir, en la fase final, se traicionó la intención con la que fue creado el contenido y no ha llegado a las personas para las que fue elaborado. Su publicación se circunscribió al espacio físico del aula, lo que limita sus posibilidades de ser visto más veces en el tiempo y por más personas.

En contraste con lo anterior, la segunda tarea contó en su primera semana de publicación con un quinientos por ciento más de visualizaciones que la primera. Como se ha visto, el trabajo se publicó en el blog de los cursos, actualmente está disponible en un repositorio de vídeos y creemos que correctamente etiquetado podría seguir teniendo visitas y conseguir comentarios por parte de los usuarios de la red en el futuro. De esta manera, sus oportunidades de participar en situaciones de comunicación se amplían enormemente. Sin embargo, como aspecto negativo y por el convencimiento de que la publicación de contenidos en la red es una actividad que contribuye a la formación de una identidad digital por parte de los usuarios, es llamativo que los vídeos se hayan

publicado en el canal de la profesora y no en los canales de las propias alumnas. De hecho, este fue uno de los aspectos que la docente modificó en las propuestas posteriores; invitó a sus alumnos a iniciar sus propios espacios de publicación en los servicios disponibles, personalizándolos y tomando conciencia de la importancia de su propia imagen en la red.

Para concluir con la comparación, creemos que la última propuesta incorpora un elemento que es fundamental para el aprendizaje, la posibilidad de que los alumnos negocien con el profesor el tipo de tarea que quieren realizar. Esta negociación promueve la autonomía en el aprendizaje y otorga al profesor un papel distinto al tradicional. Es, en este caso, el propio alumno el que analiza su situación, rastrea distintas posibilidades, atiende a sus necesidades y a su estilo de aprendizaje, controla la ejecución de la tarea, autoevalúa su aprendizaje. El profesor adopta un papel fundamental como guía y experto, asesorando al alumno en todo el proceso, ayudándole en la planificación, poniendo a su alcance las herramientas necesarias, proponiéndole alternativas si cree que existen caminos más eficaces. De este modo nos parece que adopta un papel menos directivo, más flexible, más adecuado en el trabajo con estudiantes que quieren tener el control sobre su aprendizaje.

6. Conclusiones

El análisis anterior nos lleva a pensar que el aprendizaje mediante tareas es una opción didáctica adecuada para que los estudiantes de español como lengua extranjera aprendan a comunicarse en un contexto de uso de la lengua como es la red, pero nos parece también que la concepción de este enfoque debe ser flexible y promover la negociación de todos los aspectos (planificación, evaluación, etc.) entre los agentes implicados.

Internet, en su estado de desarrollo actual, es una “plataforma abierta, construida sobre una arquitectura basada en la participación de los usuarios” (Cobo y Pardo 2007:15) y los alumnos de lengua son también usuarios de la red, por lo que parece obvio pensar que deban participar con sus contenidos y productos comunicativos reales en esa construcción de la red. La web ofrece una gran diversidad de productos textuales propios del contexto que pueden convertirse en propuestas motivadoras que promuevan el aprendizaje de lenguas: *videotutoriales*, perfiles en redes sociales, comentarios a la publicación de un vídeo o artículo de periódico digital, una entrada en un blog, una página web, interacción a través de un chat, videoconferencia, etc.

La interacción para el aprendizaje colaborativo es un aspecto fundamental en el aprendizaje y en la incorporación de una actitud coherente con el uso que actualmente se hace de la red. Nos parece que las tareas analizadas adolecen en todas sus propuestas de este elemento y desaprovechan las posibilidades que la web ofrece. Es cierto que las posibilidades de trabajo colaborativo dentro del aula pueden estar muy determinadas por el contexto de aprendizaje, como es el caso de grupos muy reducidos o clases individuales, pero conviene hacer lo posible para que los aprendientes de lengua interactúen y colaboren en la creación de conocimiento también fuera del aula, en ese “espacio de intercreatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo” (Cobo y Pardo 2007:101) que es Internet.

Bibliografía

- Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Barcelona / México DF: Flacso México y Universitat de Vic. Disponible en www.planetaweb2.net.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Herrera, F. y Conejo, E. (2009). *Tareas 2.0.: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera*. Marcoele. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, O'Reilly Network. Disponible en <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

¹ MCER, p. 48.

² Con el servicio Screenr, disponible en www.screenr.com

³ Se ha subido a Youtube un ejemplo para que los lectores puedan ver un ejemplo de producto final <http://www.youtube.com/watch?v=v9cZQ9VM70s>

⁴ Ejemplos visibles en <http://uimp20.es/cursosdeespanol/2011/01/de-visita-por-santander/>

⁵ <http://www.youtube.com/user/bratschina>

⁶ <http://c1uimpbratschina.blogspot.com/2011/02/excursion-diario-montanes.html>

⁷ <http://uimp20.es/cursosdeespanol/2011/02/excursion-a-el-diario-montanes/>