

FRANCISCO HERRERA

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y trabaja en la enseñanza del español desde hace más de dieciocho años. Dirige actualmente el centro de español La Janda International House en Vejer de la Frontera, Cádiz, y se ha especializado en las posibilidades de la web social dentro del aula de segundas lenguas, tema sobre el que ha impartido charlas y talleres en diferentes centros e instituciones, tanto en España como en el extranjero. Mantiene desde hace cinco años el blog ELE 2.0 Enseñando Español y dirige la revista para profesores en formato podcast *LdeLengua*. Es colaborador del máster para profesores de español de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

EMILIA CONEJO

Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid y se dedica a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera desde 1998. Ha trabajado en diversas universidades alemanas como lectora y autora de materiales en soporte digital. Actualmente es miembro de la Editorial Difusión, donde se dedica principalmente a la formación de profesores y a tareas de edición de materiales didácticos. Es colaboradora habitual del podcast para profesores de español *LdeLengua*.

RESUMEN

En este artículo los autores han buscado establecer una comparativa entre las características básicas de las nuevas aplicaciones de la web social y el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, haciendo especial hincapié en las actitudes y valores que conforman la competencia digital. Lo que este trabajo intenta establecer es la idoneidad de las tareas para conseguir que los aprendices de una lengua participen en la conversación digital y puedan desarrollar así su competencia comunicativa.

**PALABRAS CLAVE:** tareas 2.0, competencia digital, web social, enfoque por tareas, aprendizaje 2.0

ABSTRACT

In this article the authors have looked to establish a comparison between the basic characteristics of the new applications of the social web and the process of teaching and learning a second language, paying special attention to the attitudes and values which shape digital literacy. This study tries to demonstrate the suitability of tasks as a way for language learners to participate in digital conversations and thus develop their communication skills.

**KEY WORDS:** tasks 2.0, digital literacy, social web, task -based language teaching, learning 2.0

## 1. INTRODUCCIÓN

**D**urante mucho tiempo hemos considerado la web o Internet como una gran biblioteca universal de carácter borgiano: un almacén infinito de materiales de los que disponer, una fuente de input inagotable e inabarcable. Pero crear materiales para la red era algo complejo de lo que se encargaban profesionales del mundo de la informática con profundos conocimientos de programación y diseño web. Era la etapa de la web 1.0., que terminó oficialmente en el año 2004. Este panorama se ha visto sin embargo alterado por la nueva generación web, la llamada web 2.0, web social o web cooperativa. Si bien es posible que este término siga siendo nuevo para algunos profesionales del mundo ELE, no lo serán ya términos como blog, wiki, podcast o redes sociales; o sus marcas: Blogger, Wikipedia, Facebook o YouTube, que son en este momento las manifestaciones más palpables de esta generación. En esta nueva generación, la web sigue estando repleta de contenido, pero la diferencia es que ya no es necesario poseer conocimientos especiales para crearlo y participar. Cualquiera puede crear un blog, participar en un wiki, subir un vídeo a YouTube o abrir una cuenta en una red social y compartir información en forma de texto, imágenes o vídeo. Lo que define a la web 2.0 es por tanto la posibilidad de participar en la web no solo como receptor de contenido, sino como creador de este, y de compartirlo con los otros cibernautas en cualquier rincón del mundo<sup>1</sup>. Crear, compartir y participar son los principios básicos de esta segunda generación web.

Por su parte, la didáctica de las lenguas extranjeras en Europa se encuentra a su vez en un momento de cambio de perspectiva, propiciado por la publicación hace ya siete años del *MCER* y por su posicionamiento definitivo a favor de una perspectiva orientada a la acción<sup>2</sup>. Desde esta perspectiva se subraya el carácter instrumental de la lengua: los hablantes como agentes sociales utilizan la lengua para actuar y resolver con ella tareas de la vida cotidiana en un entorno social concreto y en cooperación y negociación con otros usuarios de la lengua, para conseguir un objetivo común. Más allá del uso comunicativo de la lengua, se enfatiza el carácter accional de esta.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Para saber más sobre este tema, véase: Francisco Herrera, "Web 2.0 y didáctica de lenguas extranjeras, un punto de encuentro", *Glosas Didácticas*, 16, Dilenguas, 2006, <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf> (última consulta en red, junio de 2009).

<sup>2</sup> Aunque el término adoptado en español es "enfoque orientado a la acción", optamos por la variante francesa "perspective actionnel", puesto que consideramos que no se trata de un enfoque nuevo en el sentido del enfoque comunicativo o el enfoque por tareas, sino un cambio o una evolución en la perspectiva dentro de este.

<sup>3</sup> Ollivier, C., "Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignants-apprenants" en: Coppola, Katia (coord.): *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*. Difusión, Barcelona, 2007, pp. 15-19, y Puren, C., "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle" en *Langues modernes*, 3, APLV Paris, APLV, 2002.

La perspectiva orientada a la acción se encuadra a su vez dentro del enfoque humanista, que considera que el aprendizaje de una lengua está íntimamente ligado a la construcción de la propia identidad del hablante. La lengua es una herramienta que el hablante utiliza para comprender el mundo, tomar una postura ante él y construir así su propia identidad. En el momento en que un hablante comience a participar en el entorno web, comenzará a construir su identidad digital. Si consideramos que tanto el uso de la lengua como el de la web 2.0 son fenómenos sociales que se basan en la interacción entre los individuos, quedará patente que las identidades lingüística y digital no pueden construirse de forma aislada.

Con la web 2.0 estamos por lo tanto ante un entorno social tecnológico formado por individuos - usuarios de la lengua y de la tecnología web - que interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales. A ellas les hemos dado el nombre de "tareas 2.0".

## 2. DOS PUNTO CERO

Es evidente que la etiqueta "web 2.0" se ha convertido en los últimos años en un cajón de sastre en el que con mejor o peor fortuna se han ido guardando los retales de muchas aplicaciones digitales de éxito. Si tuviéramos que resumir el proceso en pocas palabras, se consideran 2.0 aquellos servicios digitales que trasladan el centro del poder del *webmaster* al usuario de a pie, al que ya no se le exigen conocimientos en lenguajes de programación o diseño para crear y compartir contenidos en cualquier formato (texto, audio o imagen). En el centro de la red social están los CMS, siglas en inglés de los sistemas de gestión de contenidos, los auténticos distribuidores de información y opinión. Sin estas aplicaciones, ni blogs, ni Wikipedia, ni YouTube existirían o, al menos, no funcionarían de una manera tan simple e intuitiva como lo hacen en la actualidad.

Es sabido que la primera andanada de servicios colaborativos se agrupó en torno a tres formatos básicos: dos de texto (blogs -de marcado carácter vertical- y wikis, o editores de texto horizontales) y uno de audio (podcasting). Algo más adelante se consolidaron los grandes repositorios de imágenes: YouTube para vídeo y Flickr para fotografías, sobre todo. En una tercera etapa, la actual, la información personal estructurada, ahora sí, en forma de red es la que prima por encima de otros formatos: es el momento de las aplicaciones sociales como Facebook y del microblogging al estilo Twitter.

Desde que Tim O'Reilly tuvo su momento de inspiración y decidió lanzar la marca "web 2.0" para englobar una serie de servicios centrados en la creación masiva y no necesariamente profesional de contenidos, así como en la necesaria separación entre datos y forma, ha pasado ya todo un lustro. Por supuesto, ese no es el momento en el que la llamada web social nace, si no más bien el punto de inflexión a partir del cual los usuarios empiezan a darse cuenta de que ha

llegado la hora de cambiar las reglas del juego, al menos en parte. De hecho, los primeros blogs (weblogs como se llamaron originalmente) ya habían hecho su aparición en la segunda parte de la década de los noventa. Debemos tener en cuenta que entre la creación del primer blog (el de Justin Hall, según la mayoría de los especialistas) y el *eureka* de Tim O'Reilly pasaron diez años.

Como era de esperar, el uso abusivo y generalizado de la etiqueta 2.0 ha dado pie en algunos casos a una infravaloración de las tecnologías que nacieron bajo esa denominación. Mejor suerte no han corrido los adjetivos "social" o "colaborativo", aunque fijen de manera más precisa la naturaleza de las aplicaciones digitales que han surgido en los últimos años. En cualquier caso, nos encontramos en un punto en el que la adopción de esos formatos ya no crece tan espectacularmente como en los primeros momentos. Como ocurre con cualquier organismo, a la web colaborativa le ha llegado el momento de madurar y ha pasado de ser un objeto de moda a consolidarse como una estupenda plataforma de intercambio de contenidos, pero sin el halo de originalidad superficial que la acompañaba en sus inicios.

Lo que es evidente es que entre el primer estadio de la web y la llamada red social hay una continuidad natural jalonada de pequeños y grandes saltos en su evolución, así que sin temor a equivocarnos podemos afirmar que el momento actual, el de la consolidación y generalización de los servicios colaborativos, no es más que un punto en la línea vital de la digitalidad. El hecho de que para muchos Facebook haya tomado el relevo a la blogosfera no significa que los blogs hayan muerto, sino más bien que estos últimos simplemente han encontrado su lugar como herramienta de edición y distribución de contenidos, cosa que aún no se puede decir de la mayoría de las redes sociales actuales.

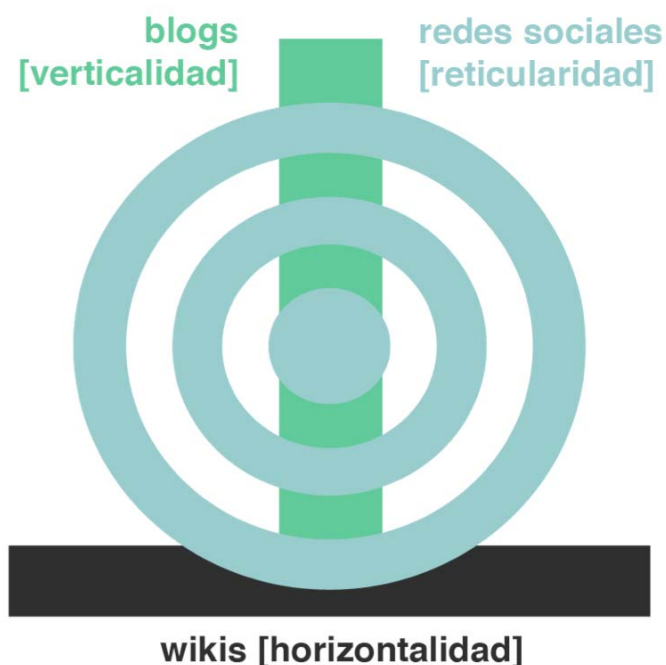
Como ocurre a menudo con los conceptos que se ponen de moda, la web 2.0 ha acabado convirtiéndose en algunos momentos en la caricatura de lo que podía haber sido. Sin duda, se puede decir que se ha hecho de ella una lectura tan superficial como inconsistente. Este proceso de desvalorización progresiva ha tenido lugar porque en demasiadas ocasiones se ha enfocado toda la atención en el formato y no tanto en lo realmente novedoso del asunto. Dentro de la nueva web es el contenido lo que se valora y, en especial, la manera en el que este se distribuye. Si hay una palabra que puede definir certeramente a este fenómeno es el término "conversación".

En los estudios realizados hasta el momento la red colaborativa se ha encorsetado en una taxonomía rígida, centrada en el formato, que da una imagen de cajonera digital absolutamente falsa. Debemos entender que la conversación se da no solo entre personas sino también entre medios: del blog a Twitter, del podcast a la red social. Importan más los perfiles de los autores y, lógicamente, su comunidad de intereses que la plataforma o el canal que usen para conversar. Nosotros, como ya hemos apuntado anteriormente, hemos preferido clasificarlos de acuerdo a la manera en la que estos instrumentos permiten a los usuarios hacer circular la información, teniendo en cuenta que todas estas aplicaciones tienen siempre puntos en común:

HERRAMIENTAS VERTICALES: blogs, videoblogging y podcasting, en los que existe una línea editorial, más o menos clara, dependiendo del campo de interés y de la intención de los autores. La información circula todavía desde arriba hacia abajo, pero esta verticalidad se ve frenada por la participación de la comunidad mediante comentarios, habituales en los blogs, aunque más escasos en los otros dos formatos. Un caso extremo es el tumblelog (Tumblr) en el que rara vez se admite la participación del lector.

HERRAMIENTAS HORIZONTALES: wikis, etiquetado social al estilo delicious y repositorios de contenido, entendidos estos en un sentido amplio (YouTube, Flickr, Wikipedia, Jamendo). La figura del editor aquí se desdibuja y la responsabilidad recae ahora de manera íntegra sobre la comunidad de usuarios. Naturalmente, los participantes siguen dejando su huella en este tipo de herramientas (en el histórico del wiki, en la cuenta de YouTube), pero en estos casos con un valor secundario.

HERRAMIENTAS RETICULARES: servicios al estilo Digg, microblogging y redes sociales (Facebook, MySpace, Xing, Tuenti). Estos servicios tienen en común que, partiendo del perfil individual se llega a la red de amigos, conocidos o seguidores. Los resultados del uso de estas redes dentro de la red son muy variados y van desde la gestión compartida de la información hasta la escritura casi sincrónica de Twitter. Buena parte de estos servicios resultan opacos a la red, porque se encierran en su comunidad de usuarios y no permiten la libre circulación de los contenidos.



Si tuviéramos que obtener los denominadores comunes de las herramientas 2.0 podríamos quedarnos con los siguientes:

- LECTO-ESCRITURA

Los usuarios, que en los primeros años de la web se limitaban a leerla, ahora exigen tener la posibilidad de participar en ella, es decir, han pasado de ser meros consumidores a *prosumidores* (productores + consumidores) de la información. Cualquiera puede crear productos comunicativos y compartirlos con la comunidad en las tres dimensiones que hemos visto con anterioridad (verticalidad, horizontalidad, reticularidad). Se invierten las relaciones de autoría, propiedad, y jerarquía.

- CONTENIDOS COMPARTIDOS

Esta creación se comparte con otros para aprender con ellos hasta que se crea una comunidad, a través de aplicaciones de marcado carácter social, como veremos más adelante. Esto permitirá un aprendizaje cooperativo y la creación social del conocimiento. En este sentido, es fundamental el uso de las licencias Creative Commons o las GFDL (GNU Free Documentation License), que facilitan la circulación libre y la reutilización de la información.

- FORMA VS. CONTENIDO

El hecho de que para crear un blog o subir un vídeo a YouTube no necesitemos ningún conocimiento de lenguajes de diseño web o de programación tiene unas repercusiones que van más allá de la facilidad de uso. El hecho de permitir el acceso a la producción y gestión de contenidos ha significado un auténtico movimiento de democratización de la red y, por lo tanto, la inclusión de millones de voces a la gran conversación. Sin lugar a dudas, la generalización de los CMS o gestores de contenidos ha permitido que se dé ese traspaso de poder del webmaster -dueño y señor de la información en la web primigenia- al usuario sin amplios conocimientos tecnológicos, pero probablemente con mucho que contar a su comunidad de intereses.

- SOCIAL

En este segundo estado de la web, se ha conseguido establecer una relación realmente reticular entre los usuarios, los cuales además se han convertido en auténticos nodos distribuidores, consumidores y generadores de información. Así pues, podemos afirmar que la red 2.0 se centra en el usuario y, sobre todo, en la conversación entre esos nodos, creando una vastísima interacción digital.

- EN RESUMEN, ES UNA ACTITUD

Si tenemos en cuenta los presupuestos anteriores podemos llegar a la conclusión de que como dice Christian Van Der Henst, *la web 2.0 no es una tecnología, es una actitud*<sup>4</sup>. Y como tal solo se da cuando se produce un cambio de paradigma, una forma distinta de ver las cosas. La red social no es solo una panoplia de formatos o aplicaciones y, por lo tanto, va más allá de las herramientas digitales.

---

<sup>4</sup> Maestros del web en <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/> (última consulta, junio de 2009).

### 3. APRENDIZAJE Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Si hay una visión sobre la educación que en los últimos años ha llegado a convertirse en tópico es la de la necesidad de adaptar una estructura de origen decimonónico, el sistema de enseñanza que hemos heredado, al momento histórico actual, calificado con excesivo optimismo por algunos como la sociedad del conocimiento. Puesto que para que haya conocimiento debe haber aprendizaje, parece lógico que repasemos antes qué propuestas se han ido incorporando al acervo teórico de los profesionales de la enseñanza con respecto a esta cuestión. Llama la atención que un proceso tan largo (teniendo en cuenta que la nueva pedagogía nace en las primeras décadas del siglo anterior) haya venido a cristalizar en un momento como este, en el que la tecnología, junto a otros elementos sociales, culturales y económicos, está provocando un replanteamiento de la cuestión educativa.

Uno de los conceptos centrales que ha desarrollado la psicología de la educación es, sin duda, el de LA SIGNIFICATIVIDAD DEL APRENDIZAJE. Para Ausubel, Novack y Hanesian<sup>5</sup>, en el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Según estos autores, el aprendizaje significativo es el mecanismo humano para la aprehensión de conocimiento, por excelencia, y con él se adquiere y almacena la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Definiremos, pues, el aprendizaje significativo como el proceso a través del cual una nueva información, es decir, un nuevo conocimiento, se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

Se entiende por no arbitrariedad la idea de que el material potencialmente significativo se relaciona de forma adecuada con el conocimiento ya existente en esa estructura cognitiva. O sea, la relación no es con cualquier aspecto de ese sistema cognitivo sino con conocimientos específicamente relevantes conocidos como subsumidores. De esta manera, los nuevos datos, sean proposiciones, conceptos o ideas, solo se anclan eficazmente cuando lo hacen en conocimientos relevantes previamente existentes en la mente del aprendiz.

Sustantividad significa que lo que se añade a la estructura cognitiva es el contenido del nuevo conocimiento, no las palabras precisas para expresarlo. O lo que es lo mismo, un concepto podrá declararse de diferentes maneras, pero será su sustancia la que se ancle al sistema de conocimiento. Es por eso que el aprendizaje significativo no depende del uso exclusivo de determinados signos en particular.

Una de las grandes corrientes de la psicología educativa ha sido sin duda el INTERACCIONISMO O CONSTRUCTIVISMO, cuyos principios básicos fueron fijados por

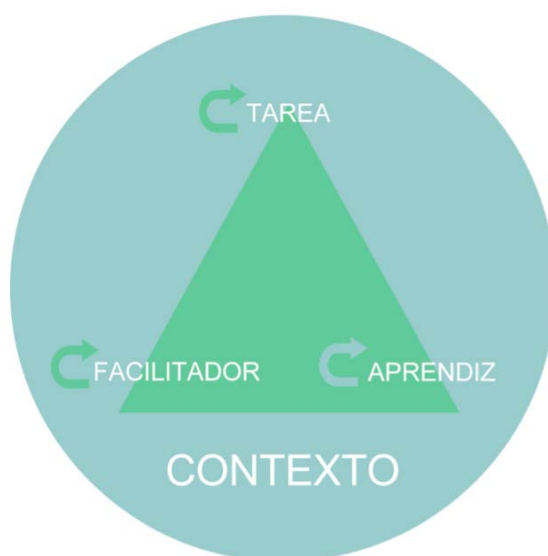
---

<sup>5</sup> *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.

Lev S. Vygotsky, pero que ha contado con aportaciones fundamentales de otros grandes teóricos de la construcción social del conocimiento. En palabras de este autor *podríamos decir que la característica básica de la conducta humana en general es que las personas influyen en sus relaciones con el entorno, y a través de dicho entorno modifican su conducta, sometiéndola a su control* <sup>6</sup>. Conceptos como mediación social o zona de desarrollo próximo significaron en su momento avances espectaculares para la pedagogía contemporánea.

Es evidente que el constructivismo social incorpora también la idea de la significatividad del aprendizaje: *aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. (...) En este proceso, no solo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuevo* <sup>7</sup>.

De todos los conceptos desarrollados por esta teoría del aprendizaje, el que mejor refleja el proceso de adquisición de una lengua extranjera es, sin duda, el de interacción. Es evidente que la relación entre los elementos del proceso se convierten en el aula de lenguas en el elemento primordial de aprendizaje. Como escenifican Williams y Burden<sup>8</sup> en una imagen muy aclarativa (que nosotros hemos redefinido), la interacción dinámica entre profesor, alumno y tarea, enmarcada dentro del contexto produce un aprendizaje más eficaz.



Resulta revelador que ya hace veinte años un investigador como Ángel Riviere supiera ver las posibilidades de esta corriente de pensamiento en relación con la dimensión digital, cuando anunciaba que *la teoría cognitiva social parece*

<sup>6</sup> *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica, Barcelona, 2003.

<sup>7</sup> Isabel Solé y César Coll, "Los profesores y la concepción constructivista", en *El constructivismo en el aula*, Editorial Graó, Barcelona, 1993.

<sup>8</sup> *Psicología para profesores de idiomas, Enfoque del constructivismo social*, Cambridge University Press, Madrid, 1999.



*especialmente adecuada para explicar la influencia que puede tener en el desarrollo humano las nuevas tecnologías de la comunicación, que presentan modelos cada vez más diversos y lejanos del contexto espacial y temporal inmediato de las personas. Estos medios inducen experiencias vicarias a través de modelos que van mucho más allá de los proporcionados directamente por la familia y la escuela*<sup>9</sup>.

Por supuesto, además de la relevancia de estas dos grandes conceptualizaciones, la de la significatividad y la de la construcción social del conocimiento, debemos tener en cuenta las teorías que promueven un aprendizaje cooperativo, la autonomía del aprendiz, la importancia de la dotación de estrategias y la relevancia del aprendizaje por descubrimiento.

#### 4. TAREAS 2.0

Comencemos este apartado con una suma algebraica y la explicación de sus factores para obtener su producto:

Tarea + web 2.0 = tarea 2.0.

El concepto de "tarea" es uno de los más polisémicos de la didáctica de ELE y de las lenguas extranjeras en general. Nos parece por ello fundamental explicar qué entendemos nosotros exactamente por este término. Una tarea no es un ejercicio; ni siquiera una actividad significativa es siempre una tarea. Una tarea es una actividad o serie de actividades que conducen a un objetivo concreto y común a varios participantes, para cuya consecución será necesaria la cooperación, la comunicación y la negociación entre estos<sup>10</sup>. Escribir mi receta preferida puede ser una actividad significativa para mí, pero solo formará parte de una tarea si esta actividad está imbricada en una secuencia didáctica conducente a la consecución de un objetivo más allá de la receta en sí, que implique el trabajo con otros usuarios de la lengua. La tarea en este caso podría ser, por ejemplo, la elaboración de un libro de las recetas de los actores preferidos de cada miembro de una clase. En concreto, compartimos la opinión de Ellis, según el cual una tarea es aquella actividad que reúne los siguientes criterios<sup>11</sup>:

1. *La tarea es un plan de trabajo.* Cuando se lleva a cabo una tarea, se hace con un objetivo en mente. Alcanzar este objetivo requiere una cierta planificación (que podrá variar en función de la complejidad del mismo), y unos pasos generales que habrá que seguir. Sin embargo, esta planificación es general, y aporta un hilo conductor, pero no constriñe en cuanto, por ejemplo, a los

---

<sup>9</sup> "La teoría cognitivo social del aprendizaje: implicaciones educativas" en *Desarrollo psicológico y educación, II, Psicología de la Educación*, compilado por C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Alianza, Madrid, 1990.

<sup>10</sup> Adaptado de Zanón, J. *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid, 1999.

<sup>11</sup> Ellis, R. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.

recursos lingüísticos precisos que se deben emplear. Según sus necesidades, los usuarios de la lengua irán escogiendo los recursos lingüísticos que necesiten. Por lo tanto, las tareas crean un marco de acción, pero en él los usuarios de la lengua se mueven libremente.

2. *Está centrada fundamentalmente en el significado.* Utilizamos la lengua porque la necesitamos para conseguir un objetivo que nos interesa, que es, por tanto significativo para nosotros. Al utilizarla con este fin comunicativo, nos veremos obligados a reflexionar y negociar la forma, a pensar y discutir qué formas del imperativo necesito para mi receta, por ejemplo. Es este el orden que se da en la vida real y el que se propone en las tareas.

3. *Implica procesos reales de uso de la lengua.* De este punto se ha hablado mucho y consideramos especialmente importante aclararlo. No se trata de que no haya lugar para la fantasía: las tareas planteadas pueden ser similares a las que se llevan a cabo en el mundo real, como preparar una fiesta de cumpleaños sorpresa para un amigo, o diferentes, como diseñar una campaña publicitaria para un producto (lo que solo haremos en el mundo real si trabajamos en el sector de la publicidad). Sin embargo, los procesos comunicativos que empleamos en el proceso son los que usamos en el mundo real: por ejemplo, en una conversación auténtica tenemos que intentar explicarnos de forma que los demás nos comprendan, o hacer bromas si es este nuestro carácter, pero no solemos recitar la conjugación de un verbo determinado o memorizar diálogos enteros.

4. *Puede requerir el uso de cualquiera de las actividades de la lengua, así como de varias a la vez.* Es decir, de nuevo, según el objetivo final, es posible que tengamos que escuchar un programa de radio (comprensión auditiva) y transmitir una cierta información a otra persona (interacción o mediación oral, según el caso), o tal vez necesitemos además enviar un mensaje de correo electrónico con esa información (expresión escrita) y leer las respuestas que recibamos (comprensión lectora), etc. En la vida real no solemos llevar a cabo estas actividades de forma aislada: a menudo hablamos o escribimos sobre algo que hemos escuchado o leído, etc. y tampoco lo hacemos, por tanto, en las tareas.

5. *Pone en marcha procesos cognitivos, es decir, de pensamiento.* Si los aprendientes tienen que llevar a cabo un objetivo común, tendrán que ponerse de acuerdo en cómo hacerlo, qué pasos seguir y en qué orden, seleccionar la información que consideren necesaria, defender su opinión, llegar a conclusiones comunes, etc. Esto implica la puesta en marcha de procesos mentales mucho más complejos que los que se activan, por ejemplo, en un ejercicio para cuya resolución sea necesario simplemente repetir un patrón lingüístico determinado con pequeñas variantes.

6. *Termina con un producto claramente comunicativo,* realizado por todos, para el cual cada usuario ha contribuido con una parte. Ese producto palpable es la muestra de todo el proceso realizado hasta llegar a él, y puede ser muy diferente

según el grupo que lo haya realizado: una página web para una asociación cultural, un capítulo para un programa de radio, una canción compuesta y tocada por el grupo, un plan de negocio para una nueva empresa, el libro de recetas del que hemos hablado antes, una lista de recomendaciones para encontrar trabajo y vivienda al llegar a un país, un debate sobre un tema de actualidad, etc.

Imaginemos que la tarea consiste en elaborar el primer número de la revista de nuestro grupo (puede ser una clase entera o un grupo de personas dentro de una clase). Para ello será necesario investigar los diferentes tipos de revistas, sus partes, el registro que se suele emplear en cada una, el diseño, decidir si será una revista en papel o digital, si será gratuita o costará dinero, qué aspecto va a tener, con qué frecuencia aparecerá, qué secciones tendrá, quién se encargará de cada sección, etc. Todas las actividades que se lleven a cabo conducirán a ese objetivo final: la elaboración de la revista (criterios 2 y 6). Será necesario que el grupo se organice y decida cuál va a ser el plan de trabajo (criterio 1), que irá evolucionando junto con la tarea en sí y según las negociaciones, decisiones y discusiones que tengan lugar en el grupo (criterio 5). Es decir, tanto si en la vida real se publica una revista o no, durante el proceso se estarán llevando a cabo procesos de lengua reales (criterio 3) para los cuales será necesario leer revistas, escribir artículos, discutir, escuchar la opinión de otros compañeros, aclarar a otros aquello que no hayan entendido, etc. (criterio 4). Será por lo tanto una tarea que cumpla con todos los requisitos mencionados anteriormente.<sup>12</sup>

Vayamos ahora con el segundo factor de la suma: la web 2.0. Como se ha explicado en el apartado correspondiente, 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”.

Si decíamos que en la perspectiva orientada a la acción no se trata de utilizar la lengua porque sí, como fin en sí mismo, sino como una herramienta para conseguir un objetivo extralingüístico, el objetivo de una tarea 2.0 no puede estar descrito en términos exclusivamente tecnológicos: abrir un blog o crear un wiki sin más. Se trata de utilizar el blog para crear un portfolio digital, por ejemplo, o una revista de la clase (en forma de podcast), o un libro de recetas (en forma de wiki). La tecnología, al igual que la lengua, es un medio para conseguir el producto final, comunicativo y, en este caso, digital. Escogeremos la tecnología que mejor se adapte al objetivo final que queremos conseguir.

---

<sup>12</sup> Para un análisis similar y la comparación con una actividad que no es una tarea, véase Conejo E. “Manos a la tarea”, en *Klett Tipps*, Klett, Stuttgart, 2006.

Una situación habitual en el uso de algunas herramientas de la web 2.0, como los blogs, es trasladar a ellas actividades y prácticas del aula que no son realmente comunicativas, algo que a nosotros nos parece realmente inconsecuente con todo lo que hemos tratado hasta ahora en este artículo. Imaginemos un profesor que crea un blog de aula, publica una entrada con una pregunta acerca de la información que aparece en ella y pide a sus alumnos que escriban sus respuestas en los comentarios. A menudo, el resultado es una repetición casi idéntica de la respuesta de los demás, sin que se genere interacción ni entre los alumnos, ni con el profesor ni – he aquí el quid de la cuestión – con el resto de la blogosfera. Sería un intento bienintencionado de emplear una herramienta 2.0, pero que pasaría de largo por la filosofía de la web 2.0, tocándola apenas.

Como ya hemos dicho anteriormente, tanto en la perspectiva orientada a la acción como en la web 2.0 se considera al usuario como agente social, que genera, crea o construye un contenido (lingüístico) en colaboración con otros y en un entorno social determinado. Esta afirmación, que escuchamos hasta la saciedad, tiene unas implicaciones para el uso de la web 2.0 en los procesos de aprendizaje y enseñanza de ELE que pasan desapercibidas en gran medida. Crear, generar, construir productos comunicativos digitales en la web implica un cambio de paradigma en el uso de la misma: significa dejar de utilizar la web exclusivamente como fuente de input (lo que sin duda también es), y centrarse en las posibilidades que ofrece para crear y publicar contenidos que se integren en un entorno virtual. Por tanto, el aprendiente tendrá que desarrollar una cierta alfabetización en el uso de estas herramientas, que necesitará a su vez para elaborar tareas comunicativas digitales, las tareas 2.0.

Y es que mucho se ha hablado de que los profesores tenemos la tendencia a monopolizar el tiempo de la clase con nuestro tiempo de habla, de la dificultad de apartarnos de una clase de rasgos claramente frontales. Para alejarnos de esta clase frontal y favorecer un aprendizaje más constructivo y autónomo es necesario que el profesor pase a un segundo plano, se vea más como facilitador que como director de orquesta y permita que los alumnos participen de forma más activa en la construcción de su propio conocimiento. Si trasladamos estas ideas al trabajo con la web 2.0 en la clase de ELE, deberíamos dejar que fueran los alumnos quienes crearan (con ayuda del profesor, cuando esta sea necesaria) sus propias tareas 2.0: que creen sus propios blogfolios, que elaboren entre todos un diccionario en forma de wiki, que graben un podcast sobre un tema de su interés y comenten en otros de la podcastfera hispana sobre el mismo tema, que graben sus vídeos de viajes a países de habla hispana y los publiquen en Youtube u otro almacén similar, que creen su propia cuenta en una red social para el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc.

El profesor, en este caso, deberá igualmente poseer una cierta alfabetización en el uso de estas herramientas, de forma que sea capaz de orientar a sus alumnos cuando estos lo necesiten. Sin embargo, es muy posible que, sobre todo en el caso de alumnos de generaciones posteriores a la del profesor, aquellos sepan más que este. Esto no debe asustarle, al contrario; puede ser una forma de

ayudar a romper la frontalidad de la clase tradicional y de que el profesor sea un aprendiz más. Lo que el profesor debe tener en todo momento claro es la tarea final, los objetivos comunicativos que quiere cubrir con ella, la secuenciación de las actividades en la unidad didáctica y la gestión de los grupos.

## 5. GENTE 2.0

Para ilustrar el concepto de tarea 2.0 nos basaremos en la carpeta “Gente 2.0”<sup>13</sup>, que hemos elaborado partiendo de tareas ya existentes en el manual *Gente 2*, de la editorial Difusión. En dicha carpeta se incluye una colección de once tareas 2.0, una por unidad de dicho manual. Cada tarea 2.0 parte de una tarea ya presente en el manual (sea la final u otra) y está diseñada para realizarla una vez terminada la unidad.

En concreto, las propuestas siguen el siguiente esquema:

UNIDAD	TAREA BASE	TAREA 2.0
1	Elaborar un cuestionario para conocer a los compañeros del curso	Crear un blog personal
2	Decidir entre todo el grupo qué quieren hacer a lo largo del curso a partir de sus intereses y objetivos de aprendizaje	Abrir una cuenta en una red social para el aprendizaje de lenguas, buscar una persona con quien comenzar un intercambio lingüístico y escribir en el blog sobre un recurso interesante
3	Planificar un fin de semana en una ciudad española	Crear una audioguía de una ciudad del mundo e integrarla en el blog
4	Crear una campaña para la prevención de accidentes o de problemas de salud	Elaborar una presentación de la campaña y compartirla en la web
5	Completar y escribir greguerías según el modelo de Ramón Gómez de la Serna	Elaborar y compartir una presentación multimedia de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna
6	Investigar un caso criminal y redactar una historia	Escribir una historia colaborativamente o grabar un podcast para un sitio web
7	Crear una empresa y diseñar un anuncio para la televisión	Grabar el anuncio, colgarlo en un repositorio de vídeos e integrarlo en el blog
8	Elaborar y debatir un programa de actuación para preparar un futuro mejor para la sociedad	Escribir un comentario en un podcast de un tema de interés para el alumno y una reseña sobre el podcast

<sup>13</sup> Esta carpeta se puede descargar desde el siguiente enlace:  
<http://www.difusion.com/?download=4712> (última comprobación, junio de 2009).

9	Investigar los problemas y conflictos de una serie de personas y proponer soluciones	Jugar a adivinar títulos de películas, libros o canciones grabando un vídeo en el que se representa mímicamente el título. Enviarlo después a YouTube y colgarlo en el blog
10	Escribir una postal o un correo electrónico a toda la clase y referir su contenido	Escoger un discurso o una canción famosos y referir su contenido en el blog
11	Hacer un concurso en equipos sobre conocimientos culturales	a) Elaborar y compartir un trabajo de investigación sobre un tema del mundo hispano, b) participar en la versión en español de la wikipedia, c) hacer un wiki sobre temas interesantes del mundo hispano

### *Tarea 1: crear un blog personal*

Antes del éxito de las redes sociales, los blogs fueron para muchos internautas la puerta de entrada en la web 2.0. Muchas personas crean un blog para anotar sus reflexiones y compartirlas (o no) con otros o para escribir sobre un tema determinado de su interés (hay blogs sobre actualidad, arte, lingüística, tecnología, música, deporte y los temas más insospechados). Los blogs son plataformas de publicación muy sencillas y flexibles, que admiten contenido en forma de texto, audio, imágenes o vídeo. Por ello son una buena forma de entrar en la web 2.0. Lo que nosotros sugerimos es que el aprendiz cree su propio blog, que le servirá como dossier o carpeta de trabajos digital. En él podrá ir integrando los productos de todas las tareas 2.0 que realice a lo largo de su aprendizaje, pero además podrá publicar otros contenidos interesantes que quiera compartir o simplemente no olvidar; podrá crear enlaces a los blogs de otros compañeros, incluir referencias a recursos interesantes, y todo ello quedará en la web como prueba de su progreso en el aprendizaje. Al crear su propio blog, el estudiante comienza a construir su identidad digital como aprendiz, su espacio personal de aprendizaje, y se incorpora al entorno de la web. Se sitúa así en un entorno tecnosocial auténtico, que no tiene una limitación geográfica clara (al contrario del aula de cuatro paredes)<sup>14</sup>. Si el contenido es relevante, invitará a participar a personas que nada tienen que ver con la clase de español, a nativos o hablantes de español que pueden estar en cualquier lugar del mundo.

Pero incluso si esto último no sucede, el estudiante tendrá al final una película de su aprendizaje de español, compuesta a base de diferentes fotogramas (los productos finales que integre) que le darán tanto a él como a sus compañeros y profesores una idea de su experiencia de aprendizaje, y que quedará como prueba palpable del trabajo realizado.

<sup>14</sup> Somos conscientes de que las limitaciones en este caso son de otra naturaleza: en ciertos países algunos sitios web están censurados, en otros no existe la infraestructura necesaria para trabajar con Internet.

*Tarea 8: Escribir un comentario en un podcast de un tema de interés para el alumno y una reseña sobre el podcast en su propio blog.*

Pero no siempre es necesario crear un producto desde cero para llevar a cabo una tarea 2.0. Basta con participar en la conversación digital. En la unidad 8, sugerimos simplemente que el alumno busque un podcast de su interés (para lo cual le indicamos un sitio especializado), escuche uno o varios programas y envíe un comentario sobre alguno de los temas tratados al blog del podcast. Se trata de una tarea muy sencilla, pero que permite al alumno crear contenido en forma de comentario y participar en la conversación de la web de forma auténtica.

## 6. EVALUANDO LAS TAREAS SOCIALES DIGITALES

Siendo consecuentes con los principios hasta ahora expuestos de confluencia entre la web social y las características de un aprendizaje significativo, la evaluación de las tareas 2.0 debe seguir unos parámetros similares, lo que significa que este proceso evaluativo, de marcado carácter pedagógico, ha de construirse a partir de los siguientes principios:

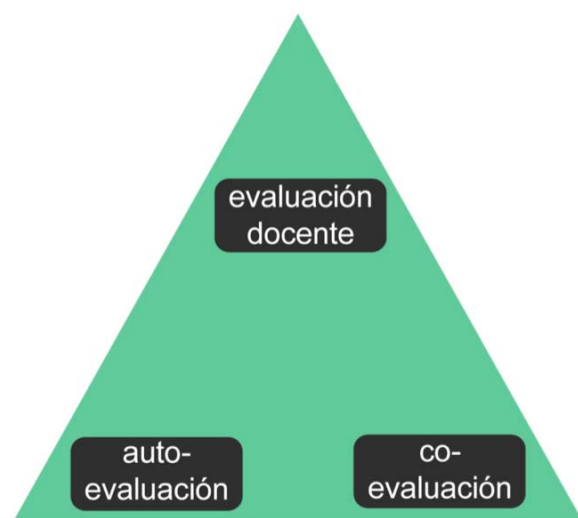
**FOCALIZACIÓN EN EL APRENDIENTE.** La evaluación de las tareas sociales digitales se caracteriza por estar centrada en los estilos de aprendizaje del alumno y en sus necesidades. Lo que implica un uso individualizado y contextualizado de las herramientas evaluativas.

**PARTICIPACIÓN.** Una evaluación vertical impide el desarrollo del verdadero carácter instrumental de la herramienta, es decir, no nos sirve para transformarla en un instrumento didáctico y superar el nivel de simple marcador certificativo. La horizontalidad de este tipo de evaluación es parte fundamental de su naturaleza.

**NEGOCIACIÓN.** Si el objetivo es incluir al aprendiente en los procesos de monitorización y retroalimentación de su aprendizaje debemos ser capaces de establecer unos mecanismos de acuerdo y contrato entre las partes. El verdadero carácter social de la evaluación se demuestra en la presencia de esta piedra de toque. Tiene sentido, además, que no sólo se negocie qué o quién evalúa, sino también cómo y cuándo se evalúa.

**PROCESO.** Resulta lógico que nos ocupemos no solo de evaluar el producto final comunicativo de las tareas 2.0, sino también todo el proceso de consecución de este. La naturaleza procesual de este tipo de seguimiento pedagógico es absolutamente consecuente con el carácter de plan de trabajo de las actividades significativas que estamos monitorizando.

**TRIANGULACIÓN.** En una evaluación horizontal y de marcado carácter social, como esta que estamos definiendo, la responsabilidad se comparte entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, lo que la convierte en un proceso más rico y variado.



REALIDAD. Como muy bien explica Fernando Santamaría<sup>15</sup>, las herramientas digitales colaborativas, al ser aplicaciones que los aprendices ya están usando en la vida diaria, nos permiten dotar al proceso evaluativo de un claro sentido realista y auténtico. El propio Santamaría insiste en este aspecto para llegar a la conclusión de que de esta manera se consigue un resultado mucho más ajustado y fiable del seguimiento. A nosotros nos interesa más, en este sentido, resaltar la significatividad del uso de unas herramientas que el aprendiz puede emplear en sus actividades cotidianas, independientemente de su utilidad para el aprendizaje o la evaluación.

Siguiendo estos criterios hemos creado una plantilla para evaluar el planteamiento de una tarea 2.0 (cuadro 1):

<b>Evaluación de la tarea 2.0</b>			
<b>Tarea 2.0</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Plan de trabajo</b>	¿existe un plan de trabajo?		
	¿está claramente secuenciado?		
	¿son coherentes los diferentes puntos del plan?		
<b>Significado</b>	¿se hace más hincapié en el significado que en la forma?		
<b>Uso real de la lengua</b>	¿se hace un uso real de la lengua?		
	¿se hace en los contextos adecuados a la tarea?		
	¿da pie a interacciones auténticas?		
<b>Destrezas</b>	¿integra las destrezas lingüísticas?		
	¿lo hace de forma coherente y natural?		
<b>Procesos cognitivos</b>	¿activa procesos cognitivos?		
	¿lo hace de manera que son parte sustancial del trabajo?		
<b>Producto final</b>	¿hay un producto final?		
	¿es de naturaleza comunicativa?		
	¿se integra en la conversación digital?		

<sup>15</sup> "Herramientas web 2.0 para la evaluación educativa" en *Gabinete de informática*, <http://gabinetedeinformatica.net/wp15/2007/04/09/herramientas-web-20-para-la-evaluacion-educativa/> (última comprobación, junio de 2009).



En este sentido también nos hemos planteado la necesidad posibilidad de evaluar el producto final comunicativo creado por los alumnos (cuadro 2), siempre teniendo en cuenta que se trata de una propuesta para negociar en el aula:

<b>Evaluación del producto final comunicativo:</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>Indicadores</b> El aprendiente...	<b>Nota</b>
<b>En relación con el objetivo de la tarea</b>		
<b>En relación con el género discursivo y la situación comunicativa</b>		
<b>En relación con la coherencia textual</b>		
<b>En relación con el uso de los recursos lingüísticos</b>		
<b>Total</b>		.../100

Esta parrilla se completa con un ejemplo<sup>16</sup> desarrollado de manera más extensa (cuadro 3):

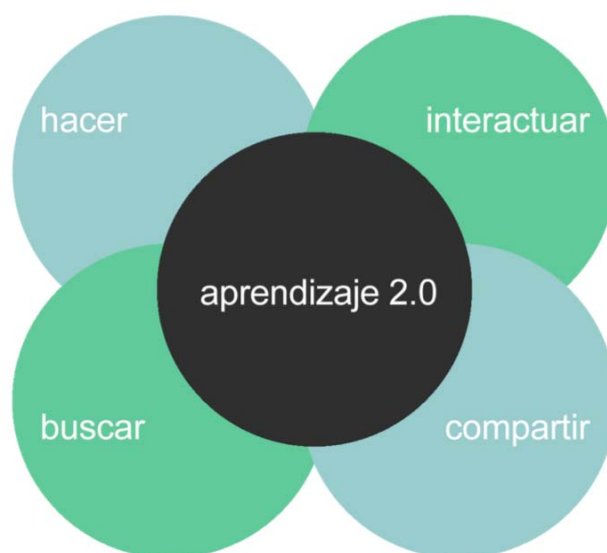
<b>Evaluación del producto final comunicativo: anuncio televisivo sobre una empresa</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>Indicadores</b> El aprendiente...	<b>Nota</b>
<b>En relación con el objetivo de la tarea</b>	<p>presenta la empresa que ha montado junto a su grupo transmitiendo la información sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el nombre de la empresa .../5</li> <li>• el producto que vende .../5</li> <li>• el lema de la empresa .../5</li> <li>• la ventaja sobre sus competidores .../5</li> <li>• una característica especial de la empresa .../5</li> </ul>	
<b>En relación con el género discursivo y la situación comunicativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estructura la presentación siguiendo los modelos del género publicitario televisivo .../10</li> <li>• organiza su discurso de manera que transmite eficazmente el mensaje publicitario .../10</li> <li>• hace uso de elementos extralingüísticos (visuales y auditivos) para reforzar el mensaje .../10</li> </ul>	
<b>En relación con la coherencia textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dispone de manera adecuada la presentación, haciendo uso de los conectores y de las pausas .../15</li> </ul>	
<b>En relación con el uso de los recursos lingüísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pronuncia de manera clara e inteligible .../10</li> <li>• hace uso de un léxico apropiado al mensaje publicitario .../10</li> <li>• emplea los elementos lingüísticos adecuados para transmitir su mensaje .../10</li> </ul>	
<b>Total</b>		.../100

<sup>16</sup> Para esta parrilla hemos tomado como base las propuestas que aparecen en *Les évaluations Rond-Point* de Filomena Capucho, Monique Denyer y Christian Ollivier, Editorial Difusión, Barcelona, 2008.

## 7. APRENDIZAJE 2.0 Y TAREAS

Veamos ahora en qué estado se encuentra la investigación en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los últimos años, cuando ya se ha visto la profundidad del cambio que ha significado la irrupción de la red en nuestra vida cotidiana. Es curioso que dos propuestas de estudio de las relaciones entre la web y los escenarios de aprendizaje tan alejadas entre sí como la coordinada por Carles Monereo<sup>17</sup> y la recopilación de artículos editados bajo el nombre de *Planeta 2.0*<sup>18</sup> llegaran, cada una por su lado y en momentos y circunstancias bastante diferentes, a conclusiones muy cercanas sobre los cambios que la dimensión digital está provocando. Podemos sintetizar ambas investigaciones en cuatro puntos fundamentales, que nosotros vamos a adscribir al aprendizaje 2.0:

- APRENDER HACIENDO: muy relacionado con el constructivismo social y con el enfoque orientado a la acción, se centra en la dos dimensiones de la creación, la personal y la colectiva.
- APRENDER INTERACTUANDO: interacción con otras personas, no solo con la máquina, y siempre dirigida hacia una construcción social del conocimiento.
- APRENDER BUSCANDO: organizar, filtrar y leer críticamente la web, aprender es un proceso continuo de búsqueda. Esta dimensión está en relación obvia con el aprendizaje por descubrimiento.
- APRENDER COMPARTIENDO: además de las relaciones evidentes de este punto con el aprendizaje cooperativo, la red 2.0 no se entiende sin el acto de compartir la creación con la comunidad de usuarios.



<sup>17</sup> Internet y competencias básicas, Editorial Graó, Barcelona, 2005.

<sup>18</sup> Cristóbal Cobo y Hugo Pardo, *Planeta 2.0, Inteligencia colectiva o medios fast food*, <http://www.planetaweb2.net/> (última comprobación, junio de 2009).

Para comprender la naturaleza compleja de esta nueva caracterización del acto de aprender debemos tener en cuenta tres líneas de investigación que, a nuestro entender, se han convertido en las más productivas del panorama actual:

Por un lado el concepto de E-LEARNING 2.0 desarrollado por Stephen Downes<sup>19</sup>, que se aleja de una concepción institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje para fijar la atención en la dimensión personal:

*The e-learning application, therefore, begins to look very much like a blogging tool. It represents one node in a web of content, connected to other nodes and content creation services used by other students. It becomes, not an institutional or corporate application, but a personal learning center, where content is reused and remixed according to the student's own needs and interests. It becomes, indeed, not a single application, but a collection of interoperating applications—an environment rather than a system.*

Es fundamental también la relevancia del APRENDIZAJE INFORMAL, investigado en profundidad por Jay Cross<sup>20</sup>. Si este tipo de aprendizaje generalmente ha sido la base de la adquisición del conocimiento humano, en la sociedad de la información, su importancia se duplica:

*Informal learning is the unofficial, unscheduled, impromptu way most people learn to do their jobs. Informal learning is like riding a bicycle: the rider chooses the destination and the route. The cyclist can take a detour at a moment's notice to admire the scenery or help a fellow rider.*

Y por último, hay que tener en cuenta la teoría del CONECTIVISMO de George Siemens<sup>21</sup>. Para este autor las características del aprendizaje son el caos, la continuidad, la coparticipación de los aprendices en el proceso de creación, la complejidad, la especialización conectada y la puesta en suspenso de la certeza absoluta. Siemens define así su visión del aprendizaje:

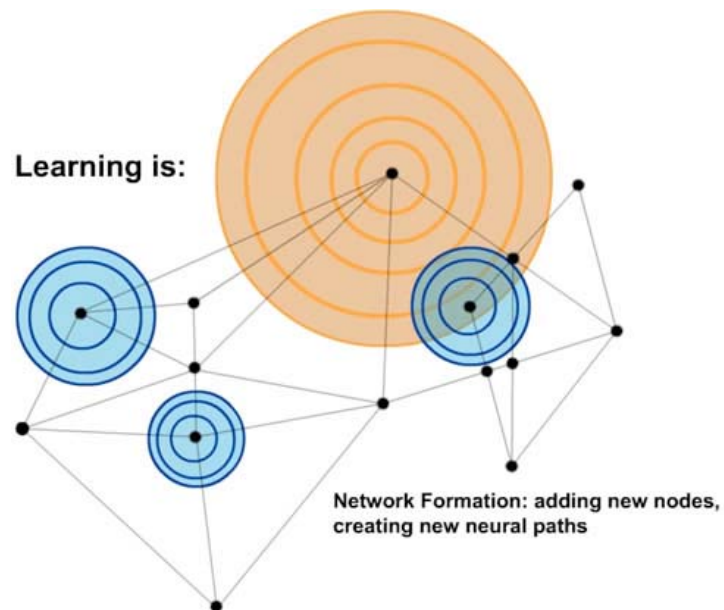
*Learning is the process of creating networks. Nodes are external entities which we can use to form a network. Or nodes may be people, organizations, libraries, web sites, books, journals, database, or any other source of information. The act of learning (things become a bit tricky here) is one of creating an external network of nodes—where we connect and form information and knowledge sources. The learning that happens in our heads is an internal network (neural).*

---

<sup>19</sup> <http://www.downes.ca/post/31741> (última comprobación, junio de 2009).

<sup>20</sup> <http://www.informl.com/2006/05/20/what-is-informal-learning> (última comprobación, junio de 2009).

<sup>21</sup> <http://ltc.umanitoba.ca/wikis/KnowingKnowledge/index.php/Learning> (última comprobación, junio de 2009).



Es evidente que la investigación ha sacado a la luz la complejidad del proceso de aprender y que estamos en un momento de ebullición de ideas gracias a la sinapsis entre aprendizaje y red social. En cualquier caso, y nos lleven donde nos lleven las teorías, no cabe duda de que estamos ante un panorama deslumbrante que nos obligará a mantener abierta nuestra concepción del aprendizaje. O como concluyen Gardner, Weigel y James: *any culture that wishes to survive will ensure that learning takes place, but the forms and formats remain wide open*<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> "Learning: Peering Backward and Looking Forward in the digital era", *International Journal of Learning and Media*, The MIT Press, <http://ijlm.net/keywords/doi/abs/10.1162/ijlm.2009.0005> (última comprobación, junio de 2009).