

Las TIC en la docencia universitaria de la lengua y literatura españolas (contextos ELE)

ICT in the Spanish as a Foreign Language and Literature Class at University (the ELE contexts)

Artículo recibido: 02/01/15 - Eval.: 05/03/15 - Publicado: 24/04/2015

[Cómo citar este artículo](#)

[Davinia Rodríguez Ortega](#)

Universidad Pública de Navarra
davinia.rodriguez@unavarra.es

[Álvaro Baraibar](#)

GRISO - Universidad de Navarra
abaraibar@unav.es

Resumen

El presente trabajo trata de mostrar algunos ejemplos de aplicaciones TIC a contextos ELE desde una mirada centrada en la necesaria coherencia entre pedagogía y tecnología, con el fin de afrontar el proceso de aprendizaje desde la más favorable posición. Las TIC y las Humanidades Digitales en general no son una moda ni un recurso que permiten al docente o al investigador una apariencia de modernidad, como desde algunos sectores críticos se ha llegado a afirmar. Esta investigación aborda, en primer lugar, los cambios que se han dado en las últimas décadas en lo que a la metodología docente se refiere. Y, en segundo lugar, sin una pretensión de exhaustividad, valora los avances y las posibilidades de futuro de la aplicación de las TIC, a partir de algunas iniciativas que ya se han puesto en marcha, ofreciendo ejemplos de éxito que tratan de poner en práctica esa confluencia entre el quehacer docente y los avances tecnológicos.

Palabras clave: Humanidades Digitales, TIC, ELE, Metodología, Tecnología.

Abstract

The present paper pretends to explore some examples of the implementation of ICT within the Spanish as a Second Language (ELE) class; this aspect is observed from a look focused on the essential coherence between pedagogy and technology, if we want to confront the acquisition process from a favorable position. ICT and Digital Humanities, in general, are not a momentary fashion or a resource that allow the teacher or researcher to have a modern appearance, as it has been expressed by some critical voices. This work analyzes, in first place, the changes that have taken place during the last decades in terms of language methodology. Secondly, not trying to be exhaustive, it values the advances and future possibilities in the ICT implementation, taking as an starting point some initiatives that have been developed and offering successful examples that try to put into practice the necessary confluence amongst the teaching work and the technological advances.

Keywords: Digital humanities, ICT, ELE, Methodology, Technology.

INTRODUCCIÓN

Las funciones básicas de la Universidad en cuanto a formación de las personas, generación de conocimientos y transferencia de los resultados a la sociedad en su conjunto viven un difícil equilibrio que se ve afectado por diferentes factores. Algunos de ellos responden a dinámicas propias del mundo académico, mientras que otras tienen que ver más con transformaciones que están aconteciendo en la propia sociedad y que obligan a repensar ciertas formulaciones. En las dos últimas décadas la aplicación de las TIC a la investigación y docencia universitarias han supuesto una verdadera revolución, provocando cambios importantes en la labor del investigador y del docente.

En el contexto actual -tan cambiado con respecto a los escenarios que dibujábamos hace 15 o 20 años sobre las posibilidades de la aplicación de las TIC-, el *Open Access*, el acceso abierto, inmediato y gratuito al conocimiento, cobra una especial relevancia a la hora de abordar la situación actual de las Humanidades y, concretamente, su puesta en valor ante la comunidad científica en particular y la sociedad en general. Y del mismo modo, hay otros elementos como el *blogging académico* o la presencia en las redes sociales que resultan de una trascendencia vital. Es evidente, en cualquier caso, que la comunidad científica posee serias prevenciones, en general, ante la aplicación de los blogs y las redes sociales a la labor académica. Como Elena Azofra ha señalado, muchos investigadores y profesores universitarios desconfían de un medio que podríamos definir como poco convencional:

el novedoso formato editorial de los blogs, el desarrollo fuera del mundo académico (o en su frontera), la brevedad, el tono conversacional y la ausencia de filtros para la publicación son algunas de las características que generan la desconfianza en el seno de la propia comunidad científica, muchos de cuyos miembros desconfían de la calidad de estas publicaciones poco convencionales (2013, p.42).

El presente trabajo abordará, en primer lugar, los cambios sucedidos en estas últimas décadas en lo que a la metodología docente se refiere. Y en segundo lugar, sin una pretensión de exhaustividad, valorará los avances y las posibilidades de futuro de la aplicación de las TIC, a partir de algunas iniciativas que ya se han puesto en marcha, desde la necesaria coherencia entre metodología y tecnología.

I. EL CONTEXTO METODOLÓGICO

Para comenzar a dibujar el panorama en el que se inscribe actualmente la aplicación de las TIC a la docencia de español como lengua extranjera, es preciso recapitular la evolución que han experimentado las cuestiones metodológicas en los últimos años.

Desde principios de la década de los 90 del siglo pasado, comienza la implementación de un nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas, a partir de los trazados teóricos de un autor indispensable como David Nunan y su obra *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, en la que define el concepto clave en los siguientes términos:

una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando más su atención en el significado que en la forma. La tarea también deberá caracterizarse por el hecho de que constituye un todo completo, por lo que también puede considerarse por sí misma un acto comunicativo (Nunan 1996, p.10).

Sin embargo, Nunan no olvida la importancia que tiene la forma en la constitución del significado dentro del acto comunicativo, que bien podrían entenderse como en anverso y reverso de una misma moneda: "Utilizamos distintas formas gramaticales para señalar diferencias de significado. De hecho, un buen ejercicio oral de gramática puede y debe ser tanto significativo como comunicativo" (Nunan, 1996, p.10).

La razón de la mayor consideración que ha obtenido este enfoque¹ no es en modo alguno casual, sino que, como acertadamente afirma Willis, es el sucesor más natural del previo "enfoque comunicativo", que se manifestó a principios de los años 80. Ambos acercamientos presentan aspectos comunes:

- Las actividades en las que interviene la comunicación real son esenciales para el aprendizaje de los idiomas.
- Las actividades en las que se utiliza el idioma para realizar tareas con sentido contribuyen al aprendizaje.

¹ La comparación se establece con otros enfoques desarrollados en los últimos tiempos, como podrían ser el Aprendizaje cooperativo de la lengua, la Instrucción basada en contenidos o el Enfoque natural. La terminología ha sido tomada de la obra de Richards y Rodgers (2003), referencia indispensable en la descripción de los distintos métodos y enfoques sucedidos a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas.

- Una lengua que tenga sentido para el alumno sustenta el proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 1998, p. 219).

En aquel momento, tuvo lugar lo que podríamos denominar una pequeña revolución en la forma de enseñar lenguas extranjeras; hasta entonces, habían primado los rígidos métodos, de corte estructuralista, en los que se memorizaban y repetían estructuras, con fuerte implantación a ambos lados del océano gracias a los estudios de Chomsky. No obstante, con la incipiente creación de una Comunidad Europea, con objetivos claros como eran el libre tránsito de mercancías y ciudadanos, se planteó como una necesidad urgente reformar el sistema de docencia de lenguas extranjeras, a fin de lograr una mejor y mayor comunicación entre los diferentes estados que la integrarían. De este modo, la lengua dejó de contemplarse como un ente abstracto, regido por leyes y un tanto ajeno al hablante, mientras se alejaba de los estudios lingüísticos y se acercaba a las situaciones de comunicación reales y cotidianas. Lo más importante era ser capaz de hablar, de proyectar significado hacia aquel que escucha, dejando de lado la vertiente de la forma que tanto peso había tenido tradicionalmente.

Sin embargo, la evolución de un enfoque en otro, aunque atendiera a cuestiones lógicas y naturales, no evitó el desconocimiento inicial de algunos profesionales acerca del amplio abanico de posibilidades didácticas que traía consigo. Cuando se implanta un nuevo presupuesto metodológico, los docentes deben en primer lugar entender su funcionamiento y sus principios, para después ir incorporándolo paulatinamente en sus rutinas de aula (si están convencidos de su utilidad, o vienen determinados por instancias superiores; muchas veces se utiliza una determinada práctica en un mismo centro y es posible que no todos los profesores se sientan inclinados hacia ella). En las primeras fases las actividades que se trabajen partiendo de esta nueva metodología serán menos y más brevemente elaboradas, pero a medida que tanto el profesorado como los alumnos se sientan cómodos y estén familiarizados con determinada práctica, las opciones de explotación se multiplican. Sheila Staire, profesora e investigadora clave en el conocimiento e implantación de este nuevo enfoque, explica este proceso en un texto monográfico:

Entre muchos de los profesionales que están empezando a trabajar dentro de un enfoque mediante tareas existe la tendencia a limitar el término tarea a aquellas que van directamente y explícitamente encaminadas a desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos. Aun reconociendo el valor del desarrollo de un aprendizaje más consciente y autónomo, así como de la participación de los alumnos en el desarrollo del trabajo a realizar en el aula y en la evaluación del mismo, hay una tendencia a considerar que los

programas curriculares no dejan tiempo para este otro tipo de trabajo (Staire, 1999, p. 55).

Teniendo en cuenta que la división tradicional del currículo se hacía en cuatro bloques: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, es necesario destacar que el enfoque comunicativo, por muy novedoso que resultara en comparación con los métodos precedentes, aún quedaba reducido por hacer uso solamente de los dos primeros aspectos. No obstante, con las posteriores indagaciones tanto de Staire (en otros tantos artículos y libros) como de otros investigadores: Zanón, Martín Peris, etc. la teoría de las tareas se llevó a la práctica mediante la confección de actividades de diverso cariz, lo que tuvo como consecuencia que de una vez por todas tanto la metodología como la evaluación también pudieran llevarse al aula de ELE.²

Uno de los preceptos esenciales en el momento de lograr tal propósito es la conversión del alumno en aprendiente autónomo, actante principal dentro de su propio proceso de aprendizaje, pero también contribuyente en gran medida del éxito del aula en la que se inscribe. Ahora los roles del docente y el alumno han cambiado, en favor de una mayor horizontalidad y trabajo en equipo, mientras que las dos partes del binomio colaboran en la enumeración de los objetivos, integración de contenidos y evaluación de los programas. Es necesario comenzar a implementar la estrategia metacognitiva ("saber aprender") en el aula, de manera que los alumnos comiencen a adquirir destrezas para ir tomando las riendas de su propio aprendizaje; de esta manera, al mismo tiempo, se sentirán menos desprovistos en los niveles iniciales de lengua, puesto que ahora son conscientes del gran bagaje en forma de recursos que pueden verter tanto desde el conocimiento de su lengua materna como de su experiencia del mundo en otros ámbitos.

En el documento que aplica de manera concreta el *MCER* (Marco Común Europeo de Referencia) a la docencia del español en el Instituto Cervantes, el Plan Curricular de esta institución, se hace referencia a este nuevo modo de entender el papel del

² Es posible mencionar la totalidad de la monografía en la que se inserta el texto citado de S. Staire, *La enseñanza del español mediante tareas* (Zanón, coord.), además del texto de esta misma autora publicado casi una década antes en conjunto de nuevo con Javier Zanón, y que los sitúa como pioneros en el conocimiento y difusión del enfoque metodológico de las tareas «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo» (1990). En el ámbito de la literatura (los anteriores estudios se centraban esencialmente en cuestiones de lengua y pedagogía), las publicaciones más interesantes respecto a la aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de la materia son más recientes; en este punto pueden destacarse los trabajos de Marta Sanz y Salvador Montesa, además de las muy útiles propuestas a modo de manual de Acquaroni, *Palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2* y Benetti et al., *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*.

alumno mediante al concepto de "aprendiente autónomo".³ Sus características principales serían: control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje,⁴ control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo.⁵ También Nunan reflexiona sobre este concepto mientras desglosa el procedimiento de las tareas:

Otra idea generada por este tipo de enseñanza es la del desarrollo de enfoques de la enseñanza de la lengua centrados en el alumno, en los que la información obtenida del alumnado se utiliza para la planificación, la aplicación y la evaluación de los programas de lengua (Nunan 1996, p. 19).

De este modo, el docente y el alumno trabajan de manera conjunta para lograr un aprendizaje óptimo, a través del trazado de los contenidos, objetivos y metodología más adecuados para el grupo concreto, que posteriormente serán evaluados con el fin de llevar a cabo las mejoras que fueran necesarias. Como consecuencia, este procedimiento no solo redundaría en beneficio de la adquisición de lengua (a nivel lingüístico), sino que también influye en los factores afectivos del alumno, que se siente parte responsable de su aprendizaje y miembro activo dentro del desarrollo y la planificación de la clase. El hecho de trabajar estos aspectos, como no puede ser de otra manera, contribuye a aumentar la motivación de los estudiantes, que afrontan el proceso de aprendizaje de un modo más favorable.

Paralelamente a todo este contexto de cambio metodológico en lo que a la enseñanza de las lenguas se refiere, las últimas décadas han sido también especialmente intensas en el desarrollo de nuevas tecnologías, fundamentalmente con la extensión del acceso y uso de Internet. Hasta tal punto esto es así que son ya muchas las voces que hablan de una transición hacia un nuevo paradigma en la creación, transmisión y difusión del conocimiento, precisamente debido a las posibilidades que abren las TIC en un entorno virtual en red.

Desde hace unos años, la etiqueta que ha tomado fuerza para referirse a los trabajos que caminan en ese amplio espacio de contacto entre lo humanístico y lo tecnológico, es la de Humanidades Digitales. No nos detendremos aquí en profundizar qué son las Humanidades Digitales, un aspecto que está dando lugar a

³ Asimismo, aparte de la consulta de estos dos documentos oficiales y esenciales, el *MCER* y el *PCIC*, podemos añadir la investigación de Martín Peris, «La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta».

⁴ Se relaciona con el componente estratégico mencionado en el párrafo anterior.

⁵ Todas ellas se dividen en tres fases: aproximación, profundización y consolidación, que se aplican a todos los niveles desde A1 hasta C2. La información al respecto se encuentra incluida dentro de los «Objetivos generales» del Plan Curricular, divididos en tres volúmenes dependiendo de los seis niveles.

un importante debate.⁶ El concepto, en cualquier caso, se ha aplicado fundamentalmente a ámbitos que tienen que ver más con la investigación y con la visibilidad y la difusión de los resultados de aquella, que con la docencia. En el campo de las Humanidades Digitales existe, por ejemplo, una interesante reflexión sobre la autoría, la autoridad, la creación colectiva (*co-working*) o la participación de personas que responden a diferentes niveles de conocimiento (expertos y no expertos) en proyectos de investigación en Internet,⁷ ideas que enlazan también con el cambio de rol que se produce dentro del aula en el proceso de aprendizaje.

Algunas de estas cuestiones llegan a las Humanidades desde otras áreas científicas, sobre todo de las Ciencias Experimentales; otras, en cambio, como ya hemos dicho, tienen que ver con el movimiento de acceso abierto al conocimiento y con el efecto de Internet sobre nuestra sociedad. Unas y otras tienen un importante recorrido en la creación de contenidos digitales y en la docencia universitaria. Y, en este sentido, es interesante comprobar cómo las ideas que transitan por estos campos son, en cierta medida, muy cercanas a iniciativas que, bien con esta etiqueta de Humanidades Digitales o sin ella, están experimentando en la aplicación de nuevas herramientas a la docencia de las lenguas extranjeras.

II. INICIATIVAS DE APLICACIÓN DE LAS TIC EN ELE

Las Humanidades Digitales representan, en todo caso, una gran oportunidad no solo en el campo de la investigación sino también en el de la docencia, y no únicamente en los planteamientos de carácter más teórico sino en cada sesión concreta de aula. De esta manera, en un ejercicio de responsabilidad, con la actualidad metodológica pondríamos en práctica con los alumnos la enorme cantidad de avances que se nos ofrecen desde el mundo digital. No obstante, a pesar de que en el panorama actual las TIC estén presentes en nuestra vida, tanto en el ámbito de lo privado como en el de lo público (académico y docente en el caso que nos ocupa), conviene al menos tener en cuenta que existen ciertas dificultades a la hora de llevar dichas herramientas a la clase de ELE. En primer lugar, del mismo modo que el humanista digital, un profesor experto en su materia (lengua española) también necesita de cierto dominio y conocimiento del abanico de aplicaciones, software, plataformas, etc. que resultan operativas para mejorar el

⁶ Ver a este respecto el *Digital Humanities Manifesto 2.0*, junio de 2009; Galina Rusell, 2011; Azofra, 2013; Spence, 2014a; entre otros muchos trabajos. Spence (2014a, p. 57) se ha referido a la existencia de al menos tres manifiestos sobre las Humanidades Digitales. Ver este último trabajo citado para más bibliografía.

⁷ Ver al respecto Spence 2014c.

desarrollo de sus horas lectivas. Frente a esta situación, algunos docentes podrían mostrarse reticentes por falta de confianza en el nuevo medio o por hallarse cómodos en una metodología que, aunque pueda parecer obsoleta desde ciertas perspectivas, a ellos les resulte suficiente. Lo cierto es que esta situación, fácil de encontrar en otras disciplinas humanísticas (Literatura, Historia, etc.), no es tan frecuente en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde, como expresaban Richards y Rogers, existe una mayor preocupación por las novedades metodológicas:

Los diferentes enfoques y métodos de enseñanza que han aparecido en los últimos sesenta años aproximadamente, aunque muchas veces poseen distintas características en cuanto a metas, ideas básicas de cómo se aprende una segunda lengua y técnicas docentes favoritas, tienen en común la creencia de que el perfeccionamiento del aprendizaje del idioma se conseguirá por medio de los cambios y mejoras de la metodología docente (Richards y Rodgers 1998, p. 24).

Y en este mismo sentido, resulta pertinente citar unas palabras de José Silvio:

los métodos que implican más profundamente a los estudiantes en la gerencia de su aprendizaje y el uso de ciertas facilidades ofrecidas por las TIC, sea en tiempo real o diferido, son caminos que deben ser explorados y fertilizados a través del intercambio de experiencias (Silvio 2000, p. 128).

Una segunda dificultad hace referencia a una cuestión puramente económica, tanto en lo que tiene que ver con infraestructuras que permitan la implementación de las TIC en el aula (y fuera de ella, a la hora de que el alumnado pueda desarrollar sus tareas y completar el aprendizaje de forma autónoma más allá de las horas lectivas) como con la necesaria formación del profesorado en las constantes novedades a las que deben enfrentarse. Un ejemplo a destacar lo encontramos en el caso del Laboratorio de Lenguas Modernas de la Universidad de Nebraska, que supone una actualización del ya existente, pero no únicamente en los medios, sino también en la disposición física de las zonas de estudio, dando lugar a un espacio con mesas redondas y sofás, propiciando el trabajo colaborativo de los alumnos de un modo más distendido. Se trata de un aspecto muy interesante, pero que nos alejaría excesivamente del objetivo de estas líneas.

Y habría una tercera dificultad, relacionada con el trabajo necesario en torno a la competencia cognitiva del alumno. En párrafos anteriores, se había hecho referencia a la cualidad de "aprendiente autónomo" y educación en cuestiones de estrategias metacognitivas imprescindibles para el alumno desde el punto de vista de la metodología por tareas. Ahora, en una situación de aula de idiomas de

carácter digital, dicha estrategia se ve acotada, llevada a una fase primigenia, en la que el alumno ya no tiene que ser capaz solo de gestionar su proceso de aprendizaje, es decir, de contar con recursos y aptitudes que le permitan llevar a su dominio los contenidos ofrecidos, sino que también precisa de habilidad crítica para discernir, evaluar y elegir entre la inmensa multitud de contenidos que nos ofrece la red. Este hecho puede suponer una dificultad al situar al estudiante ante un inmenso océano. Y aunque se trate de un aprendiente en un nivel de educación universitaria, con destrezas para manejarse con soltura en ese mare magnum de materiales que representa la red, la labor del profesor como guía a la hora de discernir lo más apropiado resultará fundamental.

Finalmente, hemos querido analizar las posibilidades de las TIC en el aula de ELE desde la perspectiva de las destrezas que se pretende conseguir con su aplicación. Un caso un tanto diferente, en el que no nos vamos a detener en esta ocasión es de la gramática.⁸ En la mayor parte de los casos, las actividades que se encuentran en la web para el estudio y repaso de las reglas y usos gramaticales siguen la estructura de los ejercicios de "rellenar huecos", con importantes carencias desde los planteamientos del enfoque comunicativo y las tareas. Mientras se ha trabajado en el modo de ofrecer al estudiante contextos y situaciones para practicar las destrezas, en lo que a la forma gramatical se refiere, se tiende a mantener dinámicas basadas en la memorización, aunque este planteamiento se encuentra cada vez más en entredicho. Un ejemplo de ello lo encontramos en manuales como *Gramática Básica del Estudiante de Español*,⁹ impulsado desde la Universidad de Granada.

Pasando a un terreno esencialmente comunicativo, hallamos otro tipo de herramientas que sí operan a través de las destrezas de la lengua. Las dos que más posibilidades encuentran en la red son la comprensión oral y escrita, por la esencia misma de internet como gran compilador de información y contenidos. De este modo, el aprendiente de ELE tiene a su disposición tantas muestras reales de lengua en formato oral o escrito como desee, aunque como cabe deducir las posibilidades se verán reducidas en el caso de estudiantes con un nivel más bajo de

⁸ Desde la concepción más pura del enfoque comunicativo podría refutarse esta afirmación, ya que no sería necesaria la corrección ortográfica para lograr la comunicación entre hablantes; no obstante, desde nuestro punto de vista, la comunicación y la gramática no deben entenderse como excluyentes sino complementarias. La confluencia de ambas dará como resultado una provechosa comunicación, transmisora de ideas con corrección formal.

⁹ Esta obra, de reciente publicación, es fruto del esfuerzo y las investigaciones llevadas a cabo por un grupo de expertos en lingüística y enseñanza de ELE, que proponen entender la gramática desde una perspectiva cognitiva, lo que contribuirá en el beneficio de su aprendizaje. Dichos autores encauzan su labor a través de un proyecto de investigación de la Universidad de Granada, «Gramática cognitiva: español como lengua extranjera. Guía de referencia para la presentación y práctica de la gramática de español LE».

lengua, porque al tratarse de material real, en esencia está diseñado y tratado teniendo como objetivo un receptor nativo de español. No obstante, las herramientas son sencillamente eso, medios adaptables al uso que se les quiera procurar; así, el docente será el encargado de llevar a su aula y a sus alumnos – como entes concretos con necesidades específicas– dichos instrumentos. La comprensión oral puede trabajarse a través de podcasts,¹⁰ radio y televisión en línea, canciones, películas, etc., mientras que también existen posibilidades para trabajar la comprensión y la expresión escrita de nuestros aprendientes a través del uso de blogs (de clase o personales) o wikis.

En este último caso, resulta especialmente interesante la posibilidad de operar de forma colaborativa, abierta a la participación de todos los estudiantes, incluso aquellos que en una situación de clase física se mostrarían más reacios a tomar parte en la actividad por motivos varios. Aquí radica uno de los aspectos tan positivos que nos ofrece la tecnología en el entorno de aprendizaje, la posibilidad de adaptarse a los diferentes ritmos, tanto de vida como de estudio, además de la fácil accesibilidad a todos los contenidos desde cualquier lugar y a la hora más conveniente. Un excelente ejemplo del uso de blogs en la clase de ELE es el desarrollado por Beatriz Monreal en la Universidad Autónoma de Madrid a través del blog “Muchaclase” (<http://www.muchaclase.es/>). Como la docente indica, es importante para motivar al alumno durante su aprendizaje, el hecho de enfatizar el aspecto significativo del mismo: aquello que hace sirve para algo en el mundo real, no es únicamente una actividad de lengua restringida al ámbito de clase. Hay que señalar en estos casos es importante tener en cuenta la frecuencia de las entradas y los comentarios, imprescindibles para crear un espacio dinámico y atractivo, que transmita esa sensación de conversación y trabajo colaborativo.

Respecto a la utilización de las wikis para la enseñanza del español la encontramos en la página <http://webquest-ele.net/>, que a pesar de su nombre no contiene únicamente este tipo de actividades, sino que aloja cuatro apartados dando cabida a actividades sobre gramática y vocabulario, vídeos más ejercicios de comprensión oral/audiovisual, una webquest sobre cómo organizar un viaje a España y por último una sección de “Aprende español por ti mismo” que reúne herramientas y enlaces a multitud de páginas web útiles para el propósito de aprender español de manera autónoma.

Pasando rápidamente a la expresión oral, si bien es cierto que existen posibilidades de trabajarla con nuestros estudiantes en el espacio virtual, mediante una

¹⁰ Un interesante caso de página con podcast para todos los niveles A1-C2 es la siguiente: <http://www.ticele.es/category/podcast/>.

conversación por Skype u otras aplicaciones, no hemos encontrado casos en los que esta posibilidad haya sido explotada de un modo sistemático. Existen iniciativas en las que se utiliza la videollamada, pero reproduciendo un esquema de clase magistral o de entrevista y no tanto un espacio abierto al debate a diferentes bandas.¹¹ Por otro lado, desde nuestro punto de vista, resulta más efectiva su práctica dentro del espacio de la clase física, ubicada dentro de una situación comunicativa lo más cercana posible a la experiencia real, con el receptor potencial situado enfrente; es decir, recreando de la manera más cercana las coordenadas de lo que podía ser una situación comunicativa extrapolable a cualquier ámbito de nuestra vida (lo que en realidad persigue el enfoque comunicativo).

Por último, existen otras herramientas que nos permiten operar con las destrezas de la comprensión y expresión escritas de nuestros alumnos en una situación comunicativa real con respuesta inmediata o enclavada en un lapso de tiempo breve. En un inicio este tipo de entornos se generaban acudiendo a correo electrónico, foros o chats (en el marco de plataformas de docencia *online* o fuera de ellas). Hoy en día son las redes sociales, en este caso sobre todo Facebook, las que permiten trasladar situaciones comunicativas a un entorno virtual. Redes sociales como Facebook permiten al alumno entablar conversación con otros estudiantes o con personas nativas de un modo significativo y de acuerdo a sus intereses personales, por tanto resulta útil promover su utilización dentro de los aprendientes de nuestra clase. Así, los beneficios que nos ofrece Facebook son los mismos que si nos encontrásemos en una situación comunicativa en nuestra propia lengua: intercambio de información, publicación de contenidos (escritos, fotos, enlaces), interacción con otros miembros, posibilidad de contacto por chat o mediante mensajes privados, etc. Sin embargo, Pero si lo llevamos al ámbito de la clase, es importante tener en cuenta que el contexto afectivo es diferente, puesto que el resto de compañeros no son (a priori) nuestros amigos (elegidos por nosotros, aquellos con los que disfrutamos de tiempo libre, etc.). Sin embargo, es posible utilizar provechosamente esta situación, pues mediante la creación de un grupo o página de Facebook para nuestra clase contribuimos a configurar a un conjunto de estudiantes como un grupo de personas con un aspecto en común. Les ofrecemos un espacio, aparte del aula, para que hagan confluír sus materiales, ideas, experiencias, etc., lo que puede mejorar los factores afectivos y ayudar al sentimiento de pertenencia a un grupo. En este apartado, es necesario valorar la experiencia llevada a cabo por Álvaro Llosa (perteneciente a *The Littera Project*, ya mencionado anteriormente) en la realización de los cursos "Fantasía e imperio",

¹¹ Ver el caso de *The Littera Project*, Poza Diéguez 2013, p. 365.

“Cervantes on the road” y “Literatura en acción” mediante la administración de un grupo de Facebook.¹²

Sin abandonar las posibilidades que nos ofrecen las redes sociales y pasando concretamente a Twitter, son destacables las investigaciones de la facilitadora y pedagoga Ana Rodera, quien trabaja en la implementación de TICs en el aula. Las propuestas que ofrece alcanzan a diversas materias (economía, arquitectura, ciencias naturales, etc.) incluyendo también una importante variedad de actividades a través de esta red social que nos pueden ser útiles en la clase de ELE. Por ejemplo, como vemos en la presentación de su curso sobre el uso de Twitter para crear actividades educativas,¹³ hay algunas explotaciones didácticas específicas para el ámbito que nos ocupa. Por la disposición de las mismas cabe suponer que son experiencias extraídas de los talleres que imparte y diseñadas por los asistentes. En cualquier caso, en un primer ejemplo se propone crear un hashtag en la clase de español, para ir recopilando vídeos que reflejen situaciones reales de lengua, que después se comentarán en esta misma red social por el resto de usuarios. Por último, toda esta información se unirá en un mismo documento a través de otra aplicación. También se expone una idea para trabajar los tiempos de pasado, pretérito e imperfecto, a través de una tarea personal en la que el alumno tiene que responder preguntas con opción múltiple o a un nivel más global, cuando tras consultar los *trending topics*, tiene que elaborar una noticia por escrito y grabar un vídeo a partir de un tema elegido. Asimismo, al consultar dicha presentación también es posible encontrar actividades para la clase de lengua materna, que con una adecuación de contenidos al nivel de nuestros alumnos, también se podrán trabajar con eficacia en la clase de ELE.

Por último, una breve referencia a las aplicaciones para los diferentes dispositivos móviles. Entre la multiplicidad de ellas que existe, cabe destacar una por la inmensa popularidad de la que goza: Duolingo. Se trata de un proyecto ideado por Luis von Ahn, responsable igualmente de los proyectos de Captcha y re-Captcha. Este tipo de herramientas suelen ser aplicables a diversos idiomas: suponen invertir una cantidad importante de tiempo y presupuesto, por lo que tras su desarrollo, pretenden abarcar una variedad de público lo más amplia posible.

A través de la aplicación Duolingo, el usuario realiza traducción adaptadas a su nivel de lengua de diversos materiales publicados en la red, por tanto, trabaja con material real. Según explica su creador, el uso activo de Duolingo puede llevar al aprendiz desde un nivel inicial hasta un intermedio-alto (lo que corresponde a B1-

¹² Ver <<http://thelitteraproject.weebly.com/>> [28/12/2014].

¹³ Ver <<http://es.calameo.com/read/000330336165ac5b798a9>> [28/12/2014]

B2 según los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia, MCER*), un incremento que resulta a todas luces destacable, más aún si tenemos en cuenta que el aprendizaje se reduce a una vía, la traducción. Tal es el impacto y eficacia de Duolingo, que según afirma una investigación llevada a cabo por la City University of New York (CUNY), una cantidad tan asumible de tiempo, como son 34 horas de uso de esta herramienta, produce un aprendizaje en el alumno equivalente a un semestre universitario con clases presenciales. Se trata quizá de una noticia matizable, puesto que siempre depende de la disposición del alumno y de su capacidad de aprendizaje. En cualquier caso, nos encontramos frente a un modo de quehacer educativo revolucionario.

III. CONCLUSIONES

En la docencia y la investigación en Humanidades, en un momento de transición como el que vivimos, hay ocasiones en que la aplicación de las TIC reproduce esquemas y maneras propios de un mundo analógico trasladándolos a un contexto digital. Como bien dijera Mónica Poza,

la desconexión entre pedagogía y tecnología produce, en consecuencia, el aberrante efecto del aula "frankenstein", al dotar a las instituciones académicas de todo tipo de materiales electrónicos forzando así al profesor a un reciclaje tecnológico, aunque no necesariamente pedagógico. Así, el docente suele inclinarse a usar el aparataje en sus clases tradicionales y de forma tradicional, lo que constituye un error epistemológico (Poza Diéguez 2014, p. 363).

En el presente trabajo hemos tratado de mostrar algunos ejemplos de aplicaciones TIC a contextos ELE desde esa necesaria coherencia entre pedagogía y tecnología, entre el contexto metodológico y el tecnológico. Porque la aplicación de las TIC, las Humanidades Digitales, no son una moda ni un recurso que permitan al docente o al investigador dar una apariencia de modernidad ni son unos fuegos artificiales, como desde algunos sectores críticos se ha llegado a afirmar.

Son cada vez más las voces que se preguntan acerca de lo nativo digital. Especialmente interesantes son las reflexiones de Daniel Escandell cuando afirma que la condición *sine qua non* para que un texto sea verdaderamente digital radica en que no fuera viable en papel sin que en el proceso de conversión y adaptación de una plataforma a otra se perdiera una parte importante de las opciones que permite en el entorno para el que fue creado. La condición, por tanto, de nativo digital se referiría a una diferencia cualitativa, además de cuantitativa, de modo que la versión digital no sería una traslación directa de un producto pensado y creado para un entorno analógico y puesto a disposición del lector también en un

entorno digital. En este punto se encuentra precisamente el reto en estos momentos (en contextos ELE y en las Humanidades en general), aunque los constantes cambios y novedades hagan difícil, si no imposible, saber hacia dónde caminarán los avances en los próximos años.

BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI, Rosana. *Palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Salamanca, Santillana, 2007.

AZOFRA-SIERRA, María Elena: "El blogging especializado, en los límites de la ciencia", *Cuadernos hispanoamericanos*, 2013, Nº 761, p. 35-52, <https://www.academia.edu/5639036/El_blogging_academico_en_los_limites_de_la_ciencia> [16/12/2014].

BENETTI, Giovanna *et al.* *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*. Barcelona, Difusión, 2004.

ESCANDELL MONTIEL, Daniel: "El libro en la pantalla: hacia un nuevo ensayo en el siglo XXI con la escritura y edición digital". En Baraibar, Álvaro (ed.). *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar*. Janus, Anexo 2, 2014, p. 73-83.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [28/12/2014]

MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia ELE*, Nº 13, p. 3-30.

MONTESA, Salvador: "Antiguos y modernos. El texto clásico en la clase de español como lengua extranjera". *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio, Baroni, 1998, pp. 157-169.

NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, CUP, 1996.

POZA DIÉGUEZ, Mónica: "The Littera Project: Webpapers o trabajos académicos 2.0". En López Poza, Sagrario y Pena Sueiro, Nieves (eds.). *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. Janus, 2014, Anexo 1, pp. 361-372, <http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion/descargar.htm?id=33> [28/12/2014].

RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, CUP, 1998.

SANZ PASTOR, Marta (2000): "La literatura en el aula de ELE", *Frecuencia L*, Nº 14, pp. 24-27.

SANZ PASTOR, Marta: "Competencia literaria y competencias interculturales: propuestas didácticas a partir de las *Cartas marruecas*". En Jordán Sierra, José Antonio et al. (eds.). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, Ministerio de Educación y Deporte, 2004, pp. 181-220.

SILVIO, José (2000). *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformas la educación superior con la tecnología?* Caracas, IESALC.

SPENCE, Paul (2014a): "Centros y fronteras: el panorama internacional", en López Poza, Sagrario y Pena Sueiro, Nieves (eds.). *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. *Janus*, Anexo 1, p. 37-61, <<http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion.htm?id=6>> [15/12/2014].

SPENCE, Paul (2014b): "Edición académica en la era digital: modelos, difusión y proceso de investigación", *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, 20, pp. 47-83. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/anuariolopedevega.74>> [15/12/2014].

SPENCE, Paul (2014c): "La investigación humanística en la era digital: mundo académico y nuevos públicos", en Baraibar, Álvaro (ed.). *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar*. *Janus*, Anexo 2, pp. 117-131 <<http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion.htm?id=50>> [15/10/2014].

STAIRE, Sheila: "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". En Zanón, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, 1999, pp. 55-72.

ZANÓN, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, 1999.

ZANÓN, Javier y Sheila STAIRE. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, p. 55-90.

Davinia Rodríguez Ortega

Doctora en Literatura Hispánica por la Universidad de Navarra, obtuvo en ella una beca de investigación FPI dentro del proyecto "Edición de los autos sacramentales completos de Calderón", llevado a cabo por el grupo de investigación GRISO. Recientemente ha publicado el libro *Edición crítica del auto "La semilla y la cizaña" de Calderón* como resultado del trabajo desarrollado en los últimos años. Además, ha cursado el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Con anterioridad, fue lectora durante dos cursos en la Universidad West Virginia, donde también cursó estudios de máster. En la actualidad es profesora asociada de la Universidad Pública de Navarra.

Álvaro Baraibar Echeverría

Es doctor en Historia por la Universidad de Navarra, donde ha sido Profesor de Historia y Director del Laboratorio de Investigación y Multimedia en Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras. Desde el año 2003 trabaja como Investigador en el GRISO (Universidad de Navarra) y, además de su trabajo sobre crónicas de Indias, es el responsable del área de Humanidades Digitales. En este ámbito ha editado trabajos como *Visibilidad y divulgación de la investigación desde las Humanidades Digitales. Experiencias y proyectos* (Pamplona, 2014) y *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar* (*Janus*, Anexo 2). Ha sido, además, el director del Congreso Internacional "Humanidades digitales: visibilidad y divulgación de la investigación", celebrado en Pamplona en el año 2013.

[Subir](#)

Cómo citar este artículo:

RODRÍGUEZ ORTEGA, Davinia y Álvaro BARAIBAR: "Las TIC en la docencia universitaria de la lengua y literatura españolas (contextos ELE)", *SIGNOS ELE*, abril 2015, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3128>, ISSN 1851-4863, 16 págs.

[Subir](#)