

# **La incidencia de la wiki en el aprendizaje de la destreza escrita de ELE en contexto de Aprendizaje Cooperativo.**

Memoria de Máster

MÁSTER EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN  
LA ENSEÑANZA Y TRATAMIENTO DE LENGUAS.

2010-2012

FACULTAD DE FILOLOGÍA. UNED

Autora: Isabel Espinosa Arronte

Tutor: Raúl Santiago

Co-tutora: Elena Landone

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación no habría sido posible sin la ayuda y apoyo de varias personas. Gracias a mis tutores: el profesor Raúl Santiago y, en especial, a la profesora Elena Landone por su apoyo y su atenta y estimulante orientación. Me gustaría también agradecer la inestimable y profesional colaboración de mis colegas del departamento de español de la *Università degli studi di Sassari*; Andrea Charry y Pilar Suárez, por haber dedicado generosamente su tiempo a la evaluación de los textos escritos. Por último, gracias a Vincenzo por sus buenos consejos, su saber y su infinita paciencia.

## INDICE

AGRADECIMIENTOS .....	2
0. INTRODUCCIÓN .....	5
1. MARCO TEÓRICO. ....	6
1.1. Concepción constructivista de la enseñanza. ....	6
1.2. El enfoque comunicativo y socio-cultural. ....	8
1.3. Vygotsky y la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	12
1.3.1. El papel del profesor en la concepción constructivista de la enseñanza de lenguas extranjeras. ....	12
1.3.2. El papel de la cooperación en en la concepción constructivista de la enseñanza de lenguas extranjeras. ....	14
1.4. El Aprendizaje Cooperativo.....	15
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	19
2.1. Aprendizaje de lenguas y nuevas tecnologías.....	19
2.2. La wiki en la enseñanza y aprendizaje de ELE.....	23
3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. ....	28
3.1. Objetivos y preguntas.....	28
3.2. Metodología .....	29
3.2.1. Modelo de investigación. ....	30
3.2.2. Indicadores y variables.....	31
3.2.3. Instrumentos .....	32
3.2.3. Contexto .....	34
4. ANÁLISIS DE DATOS .....	35

4.1. Cooperación: ayuda mutua, satisfacción, participación.....	35
4.1.1. Ayuda mutua.....	35
4.1.2. Satisfacción.....	36
4.1.3. Participación.....	38
4.1.4. Conclusiones.....	39
4.1.5. Reflexiones.....	40
4.2. Motivación.....	43
4.2.1. Interés por la actividad, por el trabajo en grupo y por los instrumentos. ....	44
4.2.2. Reflexiones.....	45
4.3. La competencia escrita.....	45
4.3.2. Reflexiones.....	47
5. CONCLUSIONES, LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS. ..	48
6. REFLEXIONES.....	50
BIBLIOGRAFÍA.....	53
ANEXOS.....	56
ANEXO 1. CUESTIONARIO.....	56
ANEXO 2. CUADRO DE ESPECIFICACIÓN DE CONTENIDOS.....	58
ANEXO 3. ESCALA DE CALIFICACIÓN.....	60
ANEXO 4. GRÁFICOS.....	62
Cooperación.....	62
Motivación.....	63
Competencia escrita.....	65

## 0. INTRODUCCIÓN

Desde hace casi cuatro años trabajo como profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE). El presente trabajo nació de la necesidad de explorar el sugestivo universo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en ese ámbito y de la curiosidad por conocer los entresijos y desvelar los efectos de una de ellas, cada vez más popular en el universo de la enseñanza de idiomas: la wiki. Sin embargo, el proceso de indagación poco a poco se fue convirtiendo en un intenso ejercicio de reflexión acerca de mi práctica docente. En este sentido, la pregunta “¿cómo incide la wiki en el aula?” me obligó a un retroceso en el que tuve que revisar los principios pedagógicos en los que se asienta mi actividad didáctica. En este sentido, el presente trabajo está cargado de conceptos y recorridos teóricos que no pretenden aburrir al lector sino iluminar el lugar y la dimensión que le corresponde a la tecnología en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

El marco teórico que guía este proyecto parte de las teorías constructivistas del aprendizaje y enlaza con el enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta llegar a la metodología del Aprendizaje Cooperativo. Estos tres elementos se presentan en este trabajo en amigable conjunción y dan sentido tanto al diseño de la investigación como al modo de leer sus resultados.

En el análisis de los resultados se incluyen tanto las conclusiones derivadas directamente de los datos recogidos como otras reflexiones surgidas a partir de observaciones diversas que, sin embargo, pueden enriquecer el análisis.

## **1. MARCO TEÓRICO.**

### **1.1. Concepción constructivista de la enseñanza.**

El constructivismo, en epistemología, es una corriente que postula que el conocimiento es un proceso construcción mental del sujeto, que organiza y elabora esquemas mentales y conceptos a partir de su experiencia. Este proceso es dinámico, puesto que la experiencia puede alterar los esquemas ya construidos y reorganizar o modificar los conceptos. (Hernández, 2008). Este modelo difiere de las teorías que conciben el conocimiento como el acceso y almacenamiento de los datos de la realidad y el aprendizaje como un mecanismo pasivo de recepción.

La presente investigación se enmarca en el paradigma constructivista de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En las últimas décadas, teoría y práctica educativas se han visto dominadas por planteamientos que tienen su origen en este tipo de explicación de los procesos psíquicos. Tanto es así que hablar hoy en día de constructivismo en la enseñanza es ya un lugar común que apenas exige justificación. Sin embargo, como advierte Coll (1996:154), a menudo “coexisten explicaciones netamente distintas, cuando no contradictorias, bajo el mismo rótulo”. Es necesario, por tanto, precisar la naturaleza del término en el contexto de este trabajo.

Según Coll (1996), la cuestión del constructivismo en ámbito educativo no se resuelve con la simple elección, más o menos argumentada, de una corriente constructivista frente a otra, es decir, no basta con indicar Piaget, Ausubel o Vygotsky. Para Coll, se presupone erróneamente que una determinada teoría psicológica o un conjunto de ellas pueda guiar de manera completa y satisfactoria la práctica docente. Este reduccionismo psicológico tiene dos vertientes: la que selecciona una determinada corriente y la utiliza como único marco teórico

totalizador y la que intenta agrupar distintas corrientes para dar cuenta de la diversidad y complejidad de la experiencia educativa. La primera suele resultar insuficiente. La segunda, la más frecuente, y a la que a menudo se hace referencia cuando se habla de “constructivismo” en el campo de la enseñanza de lenguas, puede caer en contradicción. Inevitablemente, este intento ecléctico termina por convertirse en un catálogo de explicaciones sin hilo conductor.

Para Coll, estos intentos ignoran la necesaria aproximación multidisciplinar al campo educativo. La alternativa es adoptar un punto de vista más amplio, es decir, un tipo de explicación que no se limite a describir los procesos cognitivos sino que contenga también una toma de postura acerca del papel y naturaleza de la educación en la sociedad. Así, la “concepción constructivista de la educación” tiene como punto de partida la función socializadora de las instituciones educativas. La escuela sirve para proporcionar saberes pero estos:

solo pueden ser fuente de desarrollo personal en la medida en que potencien simultáneamente el proceso de construcción de la identidad personal y [...] en la medida en que les ayude a situarse de manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social del que forman parte.(Coll, 1996:170)

Es decir, no todos los saberes con educativos, si no solo aquellos capaces de impulsar el desarrollo de construcción personal y sociabilidad activa. La instrucción funciona aquí como elemento de estímulo para la construcción personal y no como acumulación de saber. En este marco, “los profesores tienen una clara conciencia de que los alumnos deben aprender ‘algo’ (contenidos curriculares) para ‘algo’ (objetivos)” (Serrano y Pons, 2008:29). Por tanto, es una visión que se nutre de las teorías constructivistas del desarrollo, pero toca necesariamente

otros campos “como la microsociología de la educación, la etnometodología, las didácticas específicas o el análisis institucional” (Coll,1996:177).

El presente trabajo tiene como marco teórico no una teoría psicológica constructivista sino una concepción constructivista de la enseñanza. Su punto de partida es, por tanto, la idea de que el la enseñanza formal de idiomas tiene la función de promover no solo el conocimiento de las nociones lingüísticas sino el desarrollo personal y social del alumno, es decir, sus capacidades comunicativas en una lengua extranjera, por medio de una acción educativa planificada. Esta perspectiva conecta directamente con el enfoque comunicativo.

## **1.2. El enfoque comunicativo y socio-cultural**

Con la expresión “enfoque comunicativo” muchas veces se hace referencia a distintos aspectos y se utiliza tanto para describir un método como para indicar las creencias que lo sostienen (Gabbiani, 2007). En este trabajo, se entiende “enfoque comunicativo” coincidiendo con Anthony (en Gabbiani, 2007:51) como “conjunto de presupuestos y creencias acerca del lenguaje, y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas”. Esta definición permite comprender que se trata de una auténtica concepción de la enseñanza y no de un simple método. Es una visión que, dadas sus características, puede considerarse, sin arriesgar demasiado, de corte constructivista. Su punto de partida es que la finalidad de la enseñanza de idiomas es promover un cierto tipo de desarrollo personal, la competencia comunicativa en una lengua extranjera, y que este proceso se construye en relación con los demás. Aprender un idioma no es acumular contenidos léxicos y gramaticales, sino desarrollar la capacidad de utilizar todos los aspectos de la lengua para comunicarse con los demás. Es un proceso dinámico de construcción y reordenación mental antes que una acumulación de datos. En este sentido, es plenamente constructivista.



Toda visión constructivista comparte tres hechos fundamentales: “[...] los procesos de enseñanza y aprendizaje: 1) tienen una función social y socializadora; 2) presentan un componente afectivo (atribución de sentido) y otro cognitivo (atribución de significado), y 3) son procesos mediados”. (Serrano y Pons, 2008:26)

El primer principio (función social y socializadora) obliga a plantear la relación entre desarrollo individual (en este caso, de la competencia comunicativa) y contexto socio-cultural. En el contexto de la enseñanza de lenguas, induce a abandonar perspectivas basadas exclusivamente en la gramática y sitúa en el centro el aspecto social, cultural y comunicativo de las mismas. Tal es la importancia de este aspecto del aprendizaje en este enfoque que, en los últimos años, los estudios sobre didáctica de las lenguas han iniciado a emplear el término “enfoque socio-cultural”, marcando así la superación del pragmatismo que ha caracterizado al enfoque comunicativo e intentando al mismo tiempo integrar las corrientes humanistas<sup>1</sup> (Dolci, 2004).

El segundo principio constructivista (doble componente de los procesos de enseñanza y aprendizaje) pone de relieve el factor afectivo y conduce a formular la pregunta “¿qué experimentan o qué sienten los alumnos cuando están en situación de aprendizaje?” (Serrano y Pons, 2008:706). Este aspecto invita al profesor a la reflexión sobre el clima relacional y material en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, este factor se relaciona con el interés y la relevancia que perciben los aprendientes sobre aquello que aprenden. De hecho,

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utilizará el término “enfoque comunicativo” en referencia a esta versión evolucionada del mismo, que, además, se encuentra en estrecha relación con el constructivismo socio-cultural vygotskiano.

los investigadores han comprobado hasta la saciedad que los aprendices parecen establecer una clara distinción entre el ‘mero hecho de aprender’ y ‘aprender realmente’. En este último caso se refieren a experiencias que les permiten ver, desde una perspectiva diferente algún aspecto de lo real (incluido ellos mismos) (Serrano y Pons, 2008:706-707)

El enfoque comunicativo tiene muy en cuenta este principio y asume explícitamente que se “debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas” (Canal, Merrill, 1980). La aplicación de este principio supone que “el estudiante de una segunda lengua ha de gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua plenamente competentes en intercambios significativos , es decir, de responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales” (Canal, Merrill, 1980).

El componente afectivo está relacionado con la atribución de sentido (“¿para qué me sirve o me servirá esto? ¿tiene sentido para mí?”) (Serrano y Pons, 2008), es decir, tiene que ver con las metas del aprendizaje. A partir de este núcleo surge en el paradigma constructivista la noción de competencia:

La necesaria congruencia entre los objetivos y los contenidos (interacción contenidos-objetivos) determina el carácter competencial del aprendizaje. Las competencias aglutinan, en un todo coherente, los aspectos cognitivos y afectivo-emocionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no en vano la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (DESECO) en su estudio *Definition and selection of competencias* (DESECO), las define como “la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento [...], motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales”. (Serrano y Pons, 2008:708-709)

El enfoque comunicativo hace suyo este aspecto competencial y concentra su atención en promover la competencia comunicativa, que es compleja y se compone “al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y [...] competencia estratégica”. (Canal, Merrill, 1980). Para este enfoque,

no existen razones teóricas o empíricas para pensar que la competencia gramatical resulte ni más ni menos crucial para lograr el éxito en la comunicación que las competencias sociolingüísticas y estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz; tal resultado no parece que pueda obtenerse mediante la priorización de una forma de competencia frente a las demás a lo largo del programa de enseñanza. (Canal, Merrill, 1980)

Por último, el tercer principio de la concepción constructivista del aprendizaje insiste en el carácter mediado de este proceso. La mediación, en el contexto de la educación formal, significa acción educativa intencional y planificada. Hace referencia al papel del profesor y también al complejo de interacciones entre componentes cognitivos, afectivos, contenidos y metas de aprendizaje. Todos estos aspectos deben ajustarse a los principios precedentes (carácter socializador y competencial de la enseñanza). Por lo dicho hasta aquí, en un enfoque comunicativo el profesor ha de esforzarse por planificar su acción guiado por aspectos como: la relevancia de los materiales propuestos, la creación de contextos comunicativos lo más reales posibles, el fomento de la interacción, etc. (Canal, Merrill, 1980)

Para poder comprender mejor cuál es el corazón de este enfoque, puede resultar beneficioso recordar algunas de las herramientas teóricas de las que se nutre. Con este

propósito, se comentarán a continuación algunas ideas provenientes del constructivismo vygotskyano que es, quizás, el que más aportaciones ha hecho al enfoque comunicativo.

### **1.3. Vygotsky y la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.**

Uno de los autores que mayor entusiasmo despierta en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras es Vygotsky que, de hecho, inspira en muchos puntos al enfoque comunicativo socio-cultural. Para Vygotsky un concepto “no es una formación aislada, fosilizada e inmutable sino una parte activa del proceso intelectual puesta al servicio de la comunicación, el entendimiento y la resolución de problemas” (1995:134). Esta misma perspectiva es la que tiene el enfoque comunicativo acerca de la naturaleza de las lenguas.

#### **1.3.1. El papel del profesor en la concepción constructivista de la enseñanza de lenguas extranjeras.**

Vygotsky (1995) acuñó un concepto que ha tenido un gran éxito en ámbito pedagógico: el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En Vygotsky (1995:252) se define como “la discrepancia entre la edad mental de un niño<sup>2</sup> y el nivel que alcanza al resolver un problema con ayuda”. Es decir, para Vygotsky detectar lo que un alumno es capaz de hacer no es suficiente para establecer su nivel de desarrollo. Para determinarlo hay que averiguar hasta dónde puede llegar cuando se le plantea un problema que supera su nivel y se le ofrece un elemento de ayuda. La existencia de esta zona en la que el aprendiente demuestra la capacidad de resolver un problema en principio insuperable para él *con ayuda*, es la que abre el campo de acción didáctica. Es bien sabido que el constructivismo excluye la posibilidad de que el profesor pueda enseñar directamente algo (Vygotsky, 2006), puesto que el aprendizaje pasa por la experiencia y consiste en el andamiaje de conceptos nuevos sobre aquellos ya

---

<sup>2</sup> Vygotsky consideraba que sólo existe desarrollo cognitivo en la infancia, idea completamente superada hoy en día.

asimilados y esto es una operación que sólo el alumno puede realizar (Vigotsky, 2006,1995). Sin embargo, la ZDP pone a la luz cuál es el ámbito de intervención educativa: la “ayuda”, científicamente planificada, que se le ofrece al aprendiente para resolver el problema. Lejos, pues, de suponer una claudicación o un indicar un papel secundario del profesor, esta concepción aumenta la posibilidad de intervención por parte del docente, que, conociendo este mecanismo de influencia, puede actuar sobre él de manera controlada (Vigotsky, 2006). El papel del profesor, por tanto, se eleva “al punto más alto en la conquista de la actuación de los procesos educativos” (Vygotsky, 2006:98). La idea es que “con ayuda todo niño puede hacer más de lo que puede hacer por sí mismo” (Vygotsky, 1995:253).

En el campo de la enseñanza de lenguas implica que, incluso en contextos de inmersión lingüística (en que se puede suponer un contexto altamente significativo para el desarrollo espontáneo de la competencia comunicativa), el alumno siempre puede “hacer más” si existe la mediación didáctica. Lo importante es que esta mediación, en forma de ayuda, se ajuste al alumno, es decir, que sea significativa:

En efecto, si la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, la característica básica que debe cumplir para poder llevar a cabo realmente su función es la de estar de alguna manera vinculada, sincronizada, a ese proceso de construcción. Si la ayuda ofrecida no «conecta» de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido. (Onrubia, 1993:102)

Intervenir en la ZDP implica, por tanto, dos cosas: proponer a los alumnos retos, es decir, tareas que no dominan o no son capaces de hacer y, al mismo tiempo, ofrecer una ayuda ajustada. Es decir, la “ exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo, de

los instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que posibiliten a los alumnos superar esas exigencias, retos y desafíos”. (Onrubia, 1993:103). En el aula de lengua supone, por tanto, crear un contexto de aprendizaje rico, del que se puedan aprovechar los distintos alumnos con sus peculiaridades y también implica la necesidad de estimular a los alumnos con desafíos y tareas exigentes.

### **1.3.2. El papel de la cooperación en en la concepción constructivista de la enseñanza de lenguas extranjeras.**

La ayuda o mediación que se produce en la ZDP adopta, inevitablemente, la forma de cooperación, puesto que el profesor no puede imponer propiamente nada, sino tan solo cooperar con el alumno en el proceso de construcción del conocimiento. Lo importante es que “lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, lo podrá hacer solo [autónomamente] mañana” (Vygotsky, 1995:256). La cooperación es, por tanto, la base del aprendizaje, tanto espontáneo como formal. Se aprende en la relación con los demás, que ofrecen (conscientemente o no) mecanismos de mediación que permiten la resolución de problemas. La diferencia entre aprendizaje espontáneo y formal se basa en el carácter científico de la mediación ofrecida en el segundo caso por el profesor. La noción de “cooperación sistemática”, la que tendría lugar en el aula, resulta fundamental en Vygotsky, pues es la que explica los mecanismos operantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje formal e incluso la que justifica el desarrollo del razonamiento científico y la maduración de las funciones mentales superiores (Vygotsky, 1995).

El elemento de cooperación también está presente en el enfoque comunicativo, que hace suya la idea de la interacción con los demás como mecanismo de aprendizaje de las lenguas. Se podría decir, siguiendo el esquema, que en la interacción lingüística cada uno ofrece al otro ayuda para resolver el problema comunicativo, a través de mecanismos de retroalimentación,

estrategias de negociación de significado, etc., de tal manera que se favorece así la construcción del conocimiento lingüístico por parte de los distintos actores. En el aula, este proceso de mediación será eficaz en la medida en que esté diseñado y planificado adecuadamente. Por ello, este enfoque abraza sin dificultad los postulados del llamado “Aprendizaje Cooperativo”, que si bien encuentra sus raíces en la historia de occidente (Cassany, 2004) cobra una dimensión nueva a la luz de las ideas de Vygotsky.

#### **1.4. El Aprendizaje Cooperativo.**

El concepto de cooperación, como se ha visto, juega un papel fundamental para explicar el aprendizaje desde un punto de vista constructivista. El llamado “Aprendizaje Cooperativo” no nace directamente de esta corriente, sino que bebe de muchas fuentes antiguas y modernas (Cassany, 2004) pero sus propuestas metodológicas se integran cómodamente en una visión constructivista:

El Aprendizaje Cooperativo se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales. (Hiltz y Turoff citados por Landone, 2004)

Como se ve, en este modelo la cooperación en el ámbito del aula supera el binomio profesor-alumno e incluye a los iguales como parte de la acción educativa planificada. El Aprendizaje Cooperativo “hace hincapié en las relaciones interpersonales y en la experiencia colectiva como fuentes del crecimiento social y cognitivo de los estudiantes” (Landone, 2004). La interacción, como se ha visto, también es el mecanismo fundamental de aprendizaje de las lenguas para el enfoque comunicativo, por lo que encuentra en la metodología

cooperativa un poderoso recurso, de tal manera que “aunque [el Aprendizaje Cooperativo] no haya sido pensado como método específico para las lenguas extranjeras, podríamos ahijarlo sin reticencias a la familia de la enseñanza comunicativa” (Landone, 2004).

¿En qué consiste el Aprendizaje Cooperativo? Se trata de un conjunto de propuestas metodológicas en torno al concepto de “cooperación”, que adquiere un significado específico en este contexto. Para empezar, no se confunde con la simple colaboración, es decir, con la mera disposición o acción de trabajar con otros, sin reglas particulares ni estructuración. La cooperación, aquí, indica un tipo de interrelación marcadamente organizada. Así, el aprendizaje cooperativo

propone un acercamiento muy “estructurado” al trabajo de grupo, supliendo principios, técnicas y tareas para organizar la actividad didáctica de grupos pequeños. La idea central es que el grupo puede ser un multiplicador de resortes individuales, a condición de que se piloten intencionalmente las variables para obtener efectos determinados (Ovejero Bernal et al., 2002). Así que lo que diferencia un trabajo de grupo tout court de un trabajo de grupo cooperativo es el nivel de control que se intenta alcanzar sobre las dinámicas del grupo por medio de la tarea y de las “reglas” compartidas en el grupo. (Landone, 2004:3)

Se trata, por tanto, de un tipo de intervención pedagógica altamente estructurada y planificada, que mira a potenciar el desarrollo de los alumnos a través de técnicas específicas. Uno de sus núcleos centrales es el equipo, que se diferencia esencialmente del grupo (Cassany, 2004). Resumiendo las ideas de varios autores, Cassany (2004) propone el siguiente cuadro para clarificar los rasgos distintivos del grupo y el equipo en este contexto:



Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
1. Tiende hacia la <i>homogeneidad</i> y suele formarse de manera <i>azarosa</i> .	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la <i>heterogeneidad</i> .
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener <i>larga vida</i> .
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos <i>organizados</i> , sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. <i>Autoevaluación</i> . Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. <i>Formación y entrenamiento</i> . El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

Figura 1. Diferencias entre el grupo y el equipo (Cassany, 2004)

Como se observa, la diferencia entre las dos columnas está dada por el grado de planificación pedagógica, ausente en el caso del grupo, muy presente en el caso del equipo. El Aprendizaje Cooperativo, por tanto, prevé una alta implicación del docente, aunque paradójicamente deba resultar aparentemente invisible<sup>3</sup>. Este tipo de acción educativa prevé la formación específica de los alumnos en las destrezas cooperativas como “saber conversar, escuchar al otro sin interrumpirlo, saber ayudar a intervenir, etc.” (Cassany, 2004:9) y también una estructuración que permita la responsabilización individual en cada tarea. La idea es que la interacción adecuadamente organizada por el profesor dentro del aula puede constituir un elemento potenciador en la construcción del aprendizaje. Para que esto se cumpla en el trabajo cooperativo se han de seguir los siguientes principios (Landone, 2001):

<sup>3</sup> Esta noción de la desaparición aparente del docente en los procesos de enseñanza se encuentra explícitamente en Vygotsky, que se refiere al profesor como figura “invisiblemente presente” (1995:256)

- Interdependencia positiva: “cada uno está vinculado con los otros para conseguir el objetivo final: si un miembro del grupo no se compromete, tampoco los otros pueden lograrlo”.  
(Landone, 2001:3)

- Responsabilidad individual: el trabajo y las responsabilidades se distribuyen equitativamente y la aportación de cada uno ha de ser visible.

- Desarrollo de la competencia cooperativa (o destrezas sociales): como saber escuchar, incluir y animar

- Clima psicológico positivo: ambiente de disponibilidad y mutua ayuda.

- Revisión y evaluación: el equipo ha de tener el control del propio proceso de aprendizaje.

En este trabajo se adopta el punto de vista metodológico del Aprendizaje Cooperativo, no solo por su gran afinidad con el enfoque comunicativo sino también por las características de la wiki, que, como se verá<sup>4</sup> invitan a la experimentación de formas cooperativas de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>4</sup> Ver después, p. 23

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. Aprendizaje de lenguas y nuevas tecnologías.

La tecnología ha incidido siempre en el mundo educativo, modificando los entornos didácticos: por ejemplo, “la impresión de textos permitió la creación de libros como herramientas para el aprendizaje, y la sustitución de pizarras y tiza por lápiz y papel permitieron que se preservara nuestra escritura.” (Hernández, 2008:2). En efecto, la didáctica se ha servido siempre de tecnologías, entendidas como recursos, ayudas y como ambientes de aprendizaje. Su uso e integración dependen, claro, del desarrollo de la tecnología misma pero, sobre todo, de las teorías en las que se basan las concepciones didácticas. (Dolci, 2004) De este modo, las sucesivas etapas en la historia de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO), no corresponden perfectamente con las distintas etapas de desarrollo tecnológico, sino más bien con la evolución en los enfoques pedagógicos. Así, Warschauer (citado por Castrillo, et al., 2008) distingue tres etapas: ELAO conductista, comunicativa e integradora.

La ELAO conductista, nace en los años cuarenta del s.XX pero se implanta entre los sesenta y setenta. La enseñanza se basa aquí en ejercicios de repetición de estructuras en los que el ordenador ejerce el papel de “tutor mecánico e incansable que nunca cesa de repetir estructuras y permite a los alumnos trabajar a su propio ritmo” (Castrillo et al., 2008:15)

La ELAO comunicativa surge a principios de los ochenta e incluye varios tipos de programas acordes con una concepción del aprendizaje basada en el descubrimiento y la expresión individual. Se amplía el modelo de ordenador-tutor en el que el alumno debe proporcionar una respuesta correcta pero, a diferencia del enfoque anterior, esta requiere una

gran elaboración e interacción por parte del alumno. Además, este enfoque contempla el uso del ordenador como herramienta, por medio de los procesadores de textos, programas de edición y concordancia, etc.

Por último, en la ELAO integradora el énfasis se pone en la creación de contextos sociales de uso real de la lengua, actividades basadas en tareas e integración de destrezas y con un uso predominante de internet.

Esta división no supone exactamente una división en periodos, puesto que “algunos de los nuevos conceptos se han ido añadiendo a los anteriores” (Castrillo et al., 2008: 19). En efecto, en el ámbito de la ELAO en la actualidad conviven diferentes enfoques y no es extraño encontrar actividades y usos de la tecnología de corte conductista.

La etapa que Warschauer denomina ELAO integradora sería la más próxima al enfoque comunicativo socio-cultural en la enseñanza de lenguas. El ordenador permite el acceso a gran cantidad de información, lo que consiente que el aprendiente pueda indagar y descubrir autónomamente aspectos culturales, léxicos o gramaticales de una lengua a través de contenidos significativos (por ejemplo, leyendo el periódico on line). Sin embargo, quizás lo más interesante es que la tecnología, ahora, proporciona la posibilidad de comunicarse, participar y generar contenidos lo que, en principio, resulta particularmente prometedor desde esta perspectiva. Así,

en los últimos diez años, muchos investigadores han explorado el papel que puede desempeñar la tecnología en el aprendizaje constructivista, demostrando que los ordenadores proporcionan un apropiado medio creativo para que los estudiantes se expresen y demuestren que han adquirido nuevos conocimientos. Los proyectos de

colaboración en línea y publicaciones web también han demostrado ser una manera nueva y emocionante para que los profesores comprometan a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. (Hernández, 2008:4)

Si bien la ELAO de corte constructivista cobra impulso con la aparición de internet, lo cierto es que la colaboración y el compromiso con el propio aprendizaje adquieren una dimensión nueva con la evolución de la red hacia usos participativos, esto es, con el surgimiento de la llamada “web 2.0”. La web 2.0 se puede definir como “una segunda generación en la historia de los servicios que ofrece Internet, con la aparición de nuevos servicios como las redes sociales, los blogs o wikis, las web para subir y compartir contenidos (vídeos, documentos, fotografías...) que fomentan la colaboración y el intercambio ágil entre los usuarios.” (Vaqueiro, 2011). El término fue acuñado en 1999 por DiNucci, pero se popularizó en 2005 cuando O'Really y la empresa MediaLive organizaron la primera conferencia Web 2.0. (Santiago y Navaridas, 2012).

Siguiendo a Santiago y Navaridas (2012), en la web 2.0 se pueden identificar algunas características fundamentales que la diferencian de la etapa anterior (web 1.0). En primer lugar, cambia el modo de visualización y la clave ya no es el navegador sino el lector RSS, que busca por nosotros la información. Es un modo de acceso que se llama *Sindicación de Contenidos* y permite “que toda la información que deseemos recibir llegue en modo automático a nuestros ordenadores”. (Santiago y Navaridas, 2012:6). Se trata de funciones como suscripciones a un blog o una página web para recibir automáticamente las actualizaciones. Por otro lado, en la web 2.0 cambian los editores, que ya no son los expertos o *webmasters* sino todos los usuarios. La participación activa de los internautas es el corazón de esta etapa de internet. El protagonista es el usuario. Otro rasgo que cambia es la arquitectura: la web se presenta ahora como “plataforma” y muchas aplicaciones y servicios

dejan de estar enjaulados en el ordenador personal y se encuentran disponibles en la red desde cualquier lugar. Por otra parte, con la web 2.0 se hace la transición hacia una web dinámica, las páginas web en esta etapa están organizadas con funciones orientadas a las comunidades de usuarios que tienen a su disposición multitud de herramientas para la creación de contenidos que, por tanto, cambian continuamente. Otro elemento que distingue a la web 2.0 es que su unidad de contenido mínima ya no es la página web sino el artículo, *post* o mensaje.

Por último, quizá la característica más importante de la web 2.0, y la que permite todo lo anterior es el “modo”:

Cuando hablamos de “modo” nos estamos refiriendo a la manera de editar y publicar los contenidos. Este aspecto es la causa de todo lo visto anteriormente. Mientras que en la web 1.0 el modo era de escritura, en la web 2.0 es de escritura compartida: cualquier usuario puede participar en la elaboración de un sitio web, de editar contenidos elaborados por otros, corregirlos, aumentarlos o mejorarlos. (Santiago y Navaridas, 2012:9)

La colaboración, en sus distintas formas (indirecta, instrumental, como fin en sí misma) es el engranaje fundamental de esta nueva generación de Internet (Santiago y Navaridas, 2012). En este sentido, su naturaleza encaja a la perfección con el alma de la concepción constructivista de la enseñanza, que ve en la cooperación y la mediación social los principales mecanismos del aprendizaje y el desarrollo personal. De ahí el entusiasmo que se ha despertado en los últimos tiempos en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas se perciben como herramientas “preñadas de futuro” en el ámbito didáctico:

En una teoría de enseñanza/aprendizaje de las lenguas de matriz constructivista, por tanto, el ordenador se ve como la herramienta que permite llevar a cabo todavía mejor los principios del desarrollo socio-cultural, del diálogo, la interacción y la mediación, de la integración en contextos reales y auténticos, proporcionando a los aprendientes los instrumentos para adquirir las competencias para vivir y gestionar la sociedad de la información y la comunicación telemática en una era de globalización y, por tanto, en una sociedad intercultural. (Dolci, 2004:9)<sup>5</sup>

## **2.2. La wiki en la enseñanza y aprendizaje de ELE.**

La wiki<sup>6</sup> es una de las herramientas nacidas en la era web 2.0 y concebida desde el principio como instrumento de participación y construcción social del conocimiento. Una wiki es “una aplicación informática colaborativa en un servidor que permite que los documentos allí alojados puedan ser trabajados por los usuarios pudiendo crear, editar, borrar o modificar el contenido de la página de manera sencilla, interactiva y rápida” (Vaqueiro, 2011: 7) El término fue acuñado por Ward Cunningham en 1995, cuando creó la primera WikiWikiWeb, un sistema de creación e intercambio de datos fácil, accesible y veloz. De ahí deriva el término, puesto que “wiki-wiki” en hawaiano significa “rápido” (Vaqueiro, 2011). Sus principales características se pueden resumir así:

---

<sup>5</sup> “In una teoria apprendimento/insegnamento linguistico di matrice costruttivista quindi, il computer è visto come lo strumento che permette di realizzare ancora meglio i principi di sviluppo socio-culturale, di dialogo, interazione e mediazione, di integrazione in contesti reali ed autentici, fornendo agli apprendenti gli strumenti per acquisire le competenze per vivere e gestire la società dell'informazione e della comunicazione telematica in un'era di globalizzazione e quindi in una società interculturale.”Traducción mía.

<sup>6</sup> Según el *Manual de estilo para nuevos medios*, de la Fundeu (<http://www.fundeu.es/consultas-W-wiki-2436.html>) no existe todavía un uso asentado del masculino o el femenino del término “wiki”, por lo que el manual considera aceptable ambas formas, aunque expresa predilección por el femenino. Por tanto, por una simple preferencia personal, se ha decidido utilizar aquí el término wiki en femenino, asociado al término “página web”, impropriadamente usado para denominar los sitios web, pero sin duda muy difundido.

son páginas de redacción abierta, lo que, en la práctica, significa que su información puede ser consultada, reestructurada y actualizada por cualquier usuario; en segundo lugar, cuentan con una serie de metafunciones específicas que facilitan la colaboración y el seguimiento del trabajo y, en último lugar, no están sujetos a una estructuración predeterminada, sino que la organización de las páginas va surgiendo progresivamente como resultado de la participación de los usuarios. (Martínez Carrillo, 2009:1)

La wiki es una herramienta fácil de usar, con una estructura que permite la participación asíncrona de los usuarios. Dadas sus características, se ha asociado a actividades de tipo colaborativo (Godwin-Jones 2003, Martínez-Carrillo 2008, et al.) en todos los ámbitos (científico, laboral, etc). En el campo de la enseñanza, su implantación es relativamente reciente y sus principales usos se basan en actividades para el desarrollo de las destrezas escritas, la realización de proyectos de curso y en el ámbito de la educación a distancia (Parker y Chao 2007). A pesar de que su uso en educación está mucho menos extendido que el de otras aplicaciones *on line* como los blogs, varios autores reivindican su mayor adecuación al contexto educativo, hasta el punto de considerarla una de las herramientas más “académicas” en el universo web 2.0 (Barberá, 2009). Su potencialidad “se encuentra en sus tres características principales: accesibilidad, instantaneidad y memoria” (Roig Vila citado por Guasch, 2009: 36). La accesibilidad y la instantaneidad la enmarcan plenamente en el paradigma participativo de la web 2.0. La memoria, representada con algunas metafunciones de la herramienta como la historia de la página y la comparación de versiones, resultan particularmente prácticas en entornos cooperativos puesto que pueden favorecer el “intercontrol” de los participantes y, en el ámbito de la educación, permiten al profesor el seguimiento grupal pero también individual.



Por todas las características que presenta, la wiki ha sido asociada directamente con el paradigma constructivista:

La naturaleza colaborativa de las wikis representa la construcción de conocimiento con y para los demás, con un enfoque más dirigido a formar parte de una comunidad que al aprendizaje individual. Las wikis son uno de los éxitos en el mundo del constructivismo social, dado que se pueden desarrollar rápidamente y los estudiantes pueden ser operativos en poco tiempo. (Notari citado por Parker y Chao, 2007:59).<sup>7</sup>

De todo ello deriva el interés creciente hacia las wikis en educación. Existe ya una discreta literatura sobre el tema. Parker y Chao (2007) enumeran una larga lista de estudios realizados en torno a las posibilidades educativas de la wiki. Sin embargo, la mayoría de ellos son proyectos de implementación de la herramienta y solo una pequeña parte son estudios experimentales comparativos con datos que arrojen luz sobre la efectiva eficacia didáctica del instrumento.

Algunos beneficios de la wiki señalados en los proyectos comentados por Parker y Chao(2007) son: las múltiples oportunidades que ofrece en los contextos de escritura colaborativa (por ejemplo una historia puede tener varios finales, se pueden incluir imágenes, etc.); permite la crítica constructiva, a través de los comentarios; en el trabajo por proyectos, facilita la percepción del propio aprendizaje; en los grupos de trabajo on-line puede funcionar como rompehielos y estimula la interacción social entre los estudiantes; su accesibilidad, sencillez y carencia de estructura facilita su uso en las escuelas. En general, se observa que

---

<sup>7</sup> “The collaborative nature of wikis means that they enact knowledge building with and for others, with the focus being on the community rather than on the individual learner. Wikis are one of the success stories in the world of social constructivism since they can be rapidly deployed and students can be very quickly operational.” Traducción mía.

puede facilitar la colaboración, aunque algunos estudios (Notari citado por Parker y Chao, 2007) indican que esta tiene que ser guiada y, en cualquier caso, se debe superar la resistencia a mostrar el propio trabajo a los demás y tener la buena voluntad de permitir a los demás intervenir y modificar el propio texto.

En cuanto a los estudios experimentales, Rick, et al. (citados por Parker y Chao, 2007) registraron una mejora en los resultados en trabajos de expresión escrita y Byron (citado por Parker y Chao, 2007) observó una mayor precisión y completud en su curso a distancia de lógica simbólica.

En el contexto español, resulta muy interesante el proyecto piloto emprendido por la *Universitat Autònoma de Barcelona* en el año 2004 basado en la implantación de la wiki para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Robles, Borrell et al., 2009) En el marco del citado proyecto se están desarrollando numerosas experiencias docentes que están sacando a la luz los beneficios de la herramienta, como la mejora del rendimiento académico en algunas materias, pero también sus carencias, como las dificultades para llevar a cabo la evaluación del alumno.

Por último, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE cabe mencionar el proyecto llevado a cabo en la Universidad de Oulu (Martínez Carrillo, 2008) que puso en evidencia cómo los alumnos a través del uso de la wiki pueden desarrollar múltiples competencias (lingüística, tecnológica, cooperativa).

Aunque la literatura en materia está llena de promesas acerca de los beneficios de la wiki, lo cierto es que todavía no se conoce bien de qué manera incide realmente en el aprendizaje

en general y en el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, lo que es común al universo de las TIC:

A pesar del volumen de investigación generado en torno a la ELAO y otros enfoques de acento tecnológico en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, aún no queda claro cómo las nuevas tecnologías de la comunicación puedan ser de mayor utilidad a los estudiantes y profesores de idiomas en el ejercicio específico de aprender una lengua. La pregunta de si el uso de la tecnología potencia el aprendizaje de lenguas no tiene una respuesta sencilla. De hecho, hay una notable carencia de evidencia empírica respecto a si las tareas con acento tecnológico facilitan el aprendizaje de lenguas en un modo en el que no son capaces de hacerlo las tareas no-tecnológicas. (Van Compernelle y Lawrence, 2008:15)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> “Despite the body of research that has been generated on CALL and other technology-enhanced approaches to language learning and teaching, it remains unclear how new communication technologies best serve language learners and teachers for the specific activity of *language learning*. The question of whether using technologies improves language learning does not have straightforward answer. In fact, empirical evidence is notably lacking that technology-enhanced tasks facilitate language learning in ways that non-technology-enhanced tasks cannot.” Traducción mía.

### **3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.**

#### **3.1. Objetivos y preguntas.**

En una concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras cobra especial importancia el contexto didáctico<sup>9</sup>. Desaparece la figura del profesor experto, del transmisor de conocimiento y aparece con gran fuerza el entorno mediador, cargado de oportunidades para estimular el aprendizaje y el desarrollo comunicativo del aprendiente. El profesor lleva sobre sí la responsabilidad de organizar y gestionar adecuadamente este contexto, del que forman parte diversos elementos: la metodología adoptada, los materiales propuestos, las herramientas utilizadas, etc. El componente tecnológico, que ha adquirido una dimensión insólita en los últimos años, es una de las piezas que forman parte de este delicado conjunto. En este trabajo nos proponemos observar la incidencia en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE de una de las herramientas tecnológicas nacidas en la era web 2.0: la wiki. Las otras piezas del entorno didáctico en que se desarrolla este estudio son: el conjunto de propuestas metodológicas del Aprendizaje Cooperativo y los materiales inspirados en el enfoque comunicativo.

El objetivo general del proyecto es observar la incidencia de la wiki en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza escrita de ELE. Por tanto, la pregunta que se plantea es: ¿cómo influye el uso de la wiki en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza escrita de ELE en un contexto de Aprendizaje Cooperativo? Se trata de una investigación exploratoria, puesto que no se parte de hipótesis alguna sino que se pretende observar los efectos de la irrupción de la wiki en el contexto didáctico.

---

<sup>9</sup> Ver antes, p. 6

En el presente marco teórico, como se ha visto, el concepto de enseñanza-aprendizaje se articula a través de nociones como la motivación y la cooperación, que explican los mecanismos de desarrollo de competencias en los alumnos. Como se ha mencionado, en este caso se prestará particular atención al desarrollo de la competencia escrita. Por todo ello, la presente investigación tiene como objetivos específicos observar los aspectos indicados, en cuanto ilustrativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se plantean tres preguntas subordinadas a la pregunta general de la investigación: ¿cómo influye el uso de la wiki en la cooperación entre estudiantes? ¿cómo influye el uso de la wiki en la motivación de los estudiantes? ¿cómo influye el uso de la wiki en los resultados de la destreza escrita de ELE?

### **3.2. Metodología**

Para responder a las preguntas de la investigación se ha observado durante casi dos meses a un grupo de estudiantes universitarios de ELE de nivel A2 participantes en un taller de escritura. Los alumnos, organizados en equipos, debían completar diferentes actividades y finalmente, elaborar conjuntamente un texto. Este esquema de trabajo se repitió cuatro veces, por lo que cada equipo debía escribir un total de cuatro textos. Las actividades y las tareas propuestas a los alumnos han sido creadas expresamente para el taller. Todas ellas respetan los requisitos del enfoque por tareas, simulan contextos reales y tienen vocación de estimular el interés de los alumnos y favorecer la creatividad. Por otra parte, tienen en cuenta los principios del Aprendizaje Cooperativo, por lo que prevén la distribución del trabajo y de las responsabilidades individuales dentro del equipo. El taller ha constado de doce sesiones presenciales, divididas en cuatro fases: en dos tenían a su disposición la wiki y en las dos restantes trabajaban sin ella. A las horas presenciales se añadían horas de trabajo en casa. Por

otro lado, los estudiantes tenían la posibilidad de comunicarse conmigo a través del correo electrónico para comentar cualquier aspecto relacionado con el funcionamiento general del taller.

### **3.2.1. Modelo de investigación.**

Para observar los efectos de la wiki se ha adoptado un diseño de investigación cuasi-experimental, con recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Como se ha anticipado, se ha realizado un estudio de caso, sin grupo de control, en el que el grupo experimental ha sido sometido en fases alternantes a la intervención de la wiki. Es el diseño que se conoce como ABAB (Cohen, Manion, Morrison, 2011), en el que se parte de la observación de la situación de base (fase A) y se alterna con la observación de la situación modificada con el elemento novedoso (fase B) en un esquema reiterativo. La repetición alternada de las fases A y B es un mecanismo para aumentar la validez de los resultados sobre la incidencia de la intervención observada (fase B). Este tipo de investigación requiere mediciones continuas, en cada una de las fases, con el fin de establecer inferencias por comparación (Cohen, Morrison et al., 2011)

En el caso del taller de escritura, a la fase A (sin wiki) se le ha dedicado un total de seis sesiones presenciales (dos fases de tres sesiones cada una) y a la fase B (con wiki) el mismo número de sesiones. En ambos casos parte del trabajo había de realizarse fuera del aula. Además, se ha dedicado una sesión a la familiarización de los estudiantes con la herramienta, permitiéndoles practicar y experimentar con ella antes de iniciar la fase B. También se ha creado un video-tutorial alojado en la página inicial de la wiki con el fin de ilustrar el manejo de algunas funciones básicas.

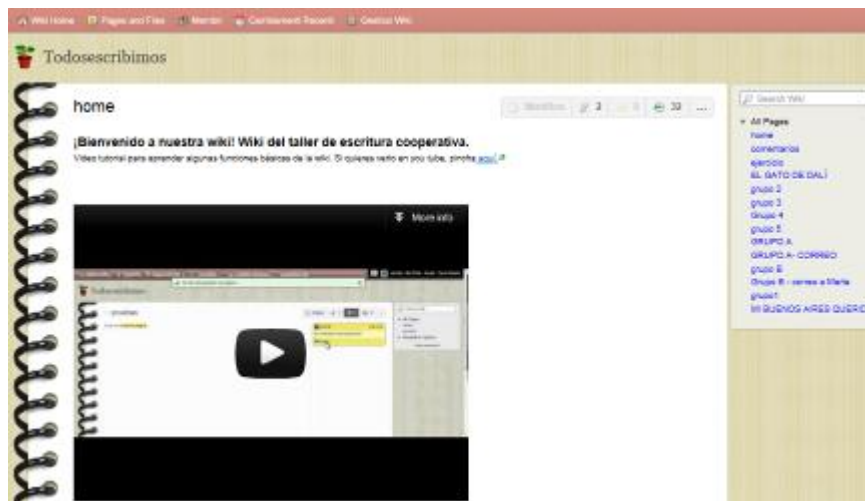


Figura 2 . Página inicial de la wiki creada

### 3.2.2. Indicadores y variables.

De acuerdo con lo dicho, para poder observar las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las dos situaciones, se han seleccionado como indicadores el grado de motivación, el grado de cooperación y el grado de competencia escrita resultante en cada una de las fases. Para poder medir estos indicadores se han delimitado las variables que dan cuenta de ellos.

Para medir la cooperación se han tomado en consideración la ayuda recíproca dentro del equipo, la satisfacción personal y la participación. Para observar la motivación de los alumnos se han considerado las variables del interés suscitado por la actividad, el interés suscitado por los materiales y herramientas y el interés suscitado por la dinámica de grupo (trabajo en equipo). Por último, para medir el grado de competencia escrita se han evaluado las variables de corrección gramatical, competencia léxica, competencia discursiva y competencia funcional y sociolingüística de los textos elaborados en el taller.

### 3.2.3. Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado para medir las variables han sido: cuestionarios a los alumnos, cuadro de abandonos y escala de calificación de los textos con descriptores y parrilla. Los cuestionarios (anónimos) se suministraron al final de cada fase con la herramienta “Google Docs”, a través de un *link* enviado por correo electrónico a los alumnos al final de cada tarea. Se trata del mismo cuestionario repetido en cada una de las fases. Está formado por dieciséis preguntas con escala de 1 a 10 y una pregunta abierta<sup>10</sup>. El cuadro de abandonos, por su parte, sirve para registrar las variaciones en los grupos en cuanto al número de componentes al inicio y al final de cada tarea.

Por último, la escala de calificación de los textos escritos, creada expresamente para este proyecto, contiene descriptores para las cuatro competencias evaluadas y una escala de 1 a 10. Se ha desarrollado un sistema de evaluación basado en los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) elaborado por el Consejo de Europa y en los contenidos especificados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para el nivel A2. Se trata de un tipo de evaluación subjetiva, es decir, realizada por un examinador, pero guiada, esto es, en relación a unos criterios específicos (Consejo de Europa, 2002). La calificación la han realizado dos examinadoras ajenas al proyecto y ha sido una calificación “a ciegas”, es decir, no tenían conocimiento del origen de los textos. Siguiendo las indicaciones del MCER (Consejo de Europa, 2002) con el fin de reducir la subjetividad y aumentar la validez y fiabilidad de la evaluación se han tomado las siguientes medidas:

---

<sup>10</sup> Véase anexo 1. p. 56



- Se ha desarrollado un cuadro con la especificación del contenido evaluado en cada tipo de texto.<sup>11</sup>
- Se han definido los criterios específicos de valoración para cada una de las categorías, expresados en listas de control.<sup>12</sup>
- Se ha proporcionado a los examinadores las directrices de evaluación.
- Se han sometido los textos a distintas valoraciones por parte de varios examinadores no participantes en el proyecto.

La evaluación realizada es de tipo analítico, es decir, se han evaluado diferentes aspectos del texto de forma separada. En concreto, se ha decidido evaluar cuatro aspectos: corrección ortográfica y gramatical, competencia léxica, competencia discursiva (en particular coherencia y cohesión del texto, agrupadas en una sola categoría) y competencias funcional y sociolingüística (agrupadas también en una sola categoría). Se ha decidido, finalmente, realizar un cálculo del resultado expresado en una sola puntuación, para lo que se ha tenido que ponderar el peso de las diferentes categorías. En la ponderación de los diferentes aspectos se ha utilizado como criterio uno de los principios del Aprendizaje Cooperativo, el de la distribución equitativa del trabajo entre los componentes del grupo. Así, visto que a cada uno de los miembros del grupo se le asignó la responsabilidad de una de las cuatro competencias evaluadas, estas han sido ponderadas de la misma manera, de tal modo que cada una de ellas vale un cuarto de la calificación final.

---

<sup>11</sup> Ver anexo 2, p.58

<sup>12</sup> Ver anexo 3, p.60

### 3.2.3. Contexto

El proyecto experimental se ha realizado en la *Facoltà di Lingue Straniere de la Università degli studi di Sassari* (Italia) durante el segundo semestre del año académico 2011/12. En él ha participado un grupo de once estudiantes de español de nivel A2 con edades comprendidas entre los 20 y los 26 años. Se trata, por tanto de un grupo de nativos digitales. Dada la tradición del sistema escolar en Italia, los alumnos, al inicio del proyecto, no contaban con ninguna experiencia en el ámbito del Aprendizaje Cooperativo pero sí arrastraban experiencias negativas de trabajo en grupo.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Para ver las diferencias entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo véase antes, p. 15

## 4. ANÁLISIS DE DATOS

### 4.1. Cooperación: ayuda mutua, satisfacción, participación.

En nuestro marco teórico, el concepto de “cooperación” adquiere las connotaciones específicas previstas en el ámbito del Aprendizaje Cooperativo<sup>14</sup>. Así, para ser considerada auténtica “cooperación”, el trabajo en grupo ha de seguir algunos principios, que son: interdependencia positiva, responsabilidad individual, desarrollo de las destrezas sociales, clima psicológico positivo y revisión y evaluación. (Landone, 2001)

#### 4.1.1. Ayuda mutua.

El principio de interdependencia positiva “se materializa en la regla (impuesta explícitamente en el grupo) de que todos tienen derecho a pedir ayuda a los compañeros y a las compañeras, así como todos tienen la obligación de resolver positivamente las peticiones de ayuda que reciban”. (Landone, 2001) Por ello, uno de las variables elegidas para medir el grado de cooperación ha sido la ayuda mutua. Para registrar en qué medida ha tenido lugar la ayuda mutua dentro del grupo, se han utilizado tres preguntas del cuestionario anónimo suministrado al final de cada fase (preguntas 3, 4, 5):

Pregunta 3. ¿Cuánta ayuda o explicaciones has recibido de tus compañeros?

Pregunta 4. ¿Cuánto has ayudado a tus compañeros?

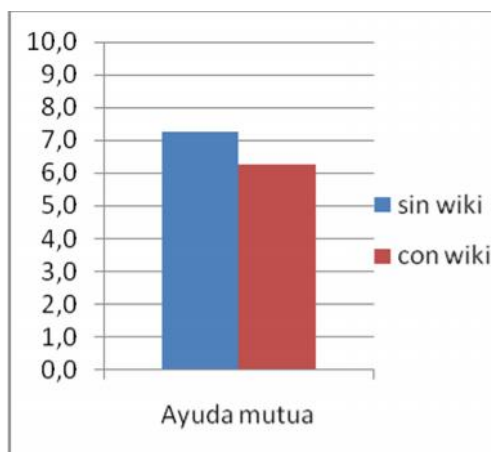
Pregunta 5. ¿Cuánta ayuda has solicitado a tus compañeros?

(Escala de 1-10. 1 “Nunca” /10 “Muchas veces”)

---

<sup>14</sup> Véase antes, p. 15

Los valores agregados de las respuestas a estas tres preguntas proporcionan el dato sobre la percepción de la ayuda recíproca puesta en marcha dentro del grupo en cada una de las fases.



Los datos obtenidos reflejan que durante las fases con wiki los estudiantes manifiestan un menor grado de intercambio de ayuda, con una diferencia de más de un punto (6,2 con wiki, 7,3 sin wiki). Parece, por tanto, que la herramienta no ha incidido positivamente en los mecanismos de intercambio y ayuda recíproca dentro del equipo.

#### 4.1.2. Satisfacción

Por otra parte, según los principios del Aprendizaje Cooperativo, el grado de cooperación también está relacionado con el clima psicológico del grupo, es decir, con la percepción o no de un ambiente de escucha y disponibilidad. Este aspecto

es esencial para garantizar una buena comunicación entre los miembros, la confianza en el intercambio de opiniones, la abundancia de estímulos creativos recíprocos y el control autorregulador del comportamiento. Es notorio que la calidad de la relación entre personas que trabajan juntas tiene un impacto enorme sobre sus resultados. (Landone, 2001)

El reconocimiento de las aportaciones de cada uno de los miembros por parte del equipo, el estímulo a incluir y hacer participar a los compañeros más retraídos y la sensación de sentirse útiles son rasgos que describen un clima positivo en el equipo. Este aspecto, unido al

principio de autorregulación y autoevaluación que caracteriza el trabajo cooperativo son los elementos de la segunda variable que se ha tomado en consideración para medir el grado de cooperación: la **satisfacción**. Hace referencia a la percepción de los participantes en torno a acercamiento al objetivo final común, a la sensación de utilidad y a la sensación de reconocimiento del valor del propio trabajo por parte del equipo. Un grupo de personas cuyos miembros se sienten satisfechos en cuanto al sentimiento de inclusión y participación en el equipo y en cuanto al acercamiento al objetivo final es un grupo que ha alcanzado un cierto grado de cooperación. Para medir el grado de satisfacción dentro del equipo se han utilizado tres preguntas del cuestionario (preguntas 1, 6 y 7):

Pregunta 1. ¿Qué calificación das al trabajo final realizado? (Escala de 1-10. 1- “Pésimo” / 10 -“Excelente”)

Pregunta 4. ¿Cuánto han escuchado los compañeros del grupo tus propuestas? (Escala de 1-10. 1 “No me han escuchado nada” / 10- “Me han escuchado siempre”)

Pregunta 5. ¿Cuánto han reconocido tu trabajo los compañeros? (Escala de 1-10. 1-“Nada” / 10- “Siempre”)

Los valores agrupados de las respuestas a estas tres preguntas proporcionan el dato sobre el grado de satisfacción. En este caso, observamos que los estudiantes manifiestan un alto grado de satisfacción tanto por el resultado del trabajo como por el sentimiento de inclusión en el grupo. No hay diferencias significativas entre la fase con wiki y sin ella. Significa que en ambos casos han percibido un buen ambiente de trabajo y están satisfechos con el resultado. Este dato es superior al anterior (ayuda mutua). Parece, por tanto, que el buen ambiente expresado por los estudiantes no se basa directamente en la intensidad de la ayuda recíproca percibida. Por otro lado, se observa que la wiki no ha tenido una incidencia significativa en este sentido.



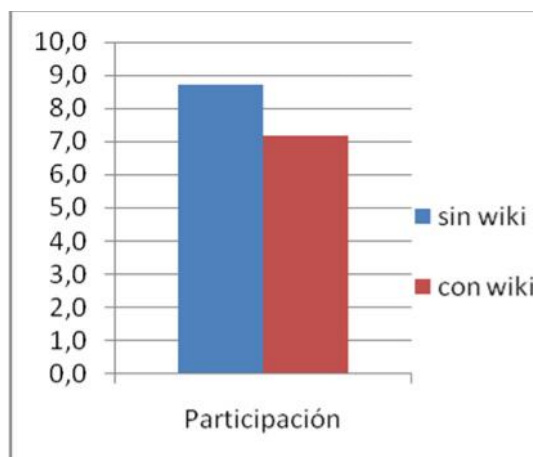
### 4.1.3. Participación

Otro principio que caracteriza la cooperación es el de responsabilidad individual: “cada miembro del grupo es responsable individualmente con respecto al logro del objetivo colectivo. Por eso la aportación de cada uno tiene que ser visible, además de cualitativa y cuantitativamente equivalente” (Landone, 2001:75). Este aspecto justifica la elección de la variable de la **participación** como medio para determinar el grado de cooperación existente en un grupo. Se refiere a la implicación de los miembros en el objetivo final, su contribución en las discusiones y su contribución material en el logro del objetivo. Para medir la participación se han utilizado dos instrumentos: las preguntas 8 y 9 del cuestionario y el cuadro de abandonos. Las preguntas 8 y 9 del cuestionario se refieren al grado de implicación personal en las tareas del grupo:

- Pregunta 8. ¿Cuánto piensas que has influido tú en el resultado final? (Escala de 1-10. 1- “Nada” / 10 - “Mucho”)
- Pregunta 9. ¿Cuánto has participado en las discusiones durante el trabajo de grupo? (Escala de 1-10. 1 “No he participado nada” / 10- “He participado mucho”)

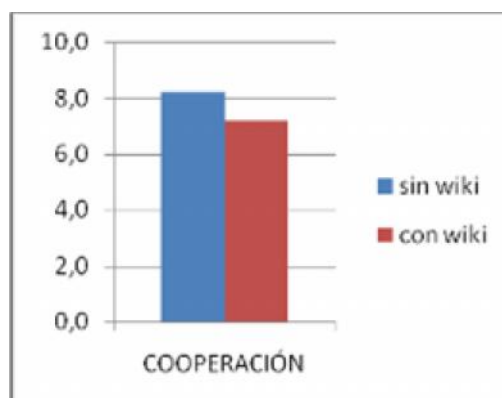
Por su parte, el cuadro de abandonos registra el número de personas que han completado la tarea en relación al número de personas que la iniciaron, por lo que proporciona el dato del índice de permanencia de los miembros en el equipo. Los datos agrupados de las respuestas a las preguntas 8 y 9 del cuestionario y del cuadro de abandonos nos proporciona el índice de participación.

En el gráfico se observa que el índice de participación en el trabajo de equipo es significativamente mayor en el trabajo sin wiki. La wiki, por tanto, no ha incidido positivamente en la responsabilización individual en el trabajo cooperativo.



#### 4.1.4. Conclusiones

Al agregar los datos sobre la ayuda mutua, la satisfacción y la participación se obtiene el dato sobre la cooperación durante el taller de escritura. De los datos observados se puede inferir que el uso de la wiki no ha favorecido los índices de cooperación en el grupo experimental. Es decir, la herramienta no ha facilitado ni potenciado la competencia cooperativa de los estudiantes.



#### 4.1.5. Reflexiones

El Aprendizaje Cooperativo, como se ha visto<sup>15</sup>, prevé un alto grado de estructuración y una gran intensidad en las relaciones dentro del grupo. Es, por tanto, el resultado de un largo camino, no basta con juntar a un grupo de personas y asignarles un trabajo para obtener cooperación (Landone, 2004). Como indica Cassany (2004:16), “para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas.”

En este sentido, es necesario recordar que el grupo experimental carecía de experiencia y formación en el trabajo cooperativo. La estructura y los objetivos de las actividades tenían en cuenta los principios de esta metodología, pero los alumnos no recibieron una formación profunda al respecto. Algunos episodios registrados durante el proyecto ponen de manifiesto la escasa familiaridad de los participantes con esta forma de trabajar. Se han seleccionado aquí algunos ejemplos que ilustran este aspecto.

El primer ejemplo es un mensaje de correo electrónico enviado por una alumna durante la primera fase con la wiki (segunda fase del taller):

Hola profesora,

\*Las escribo para informarle que no \*puedo realizar la tarea de Dalí en grupo. En este ultimo periodo tengo problemas y, por esto, me resulta difícil venir a menudo a Sassari y, por lo tanto, hacer la tarea en mi grupo. Yo no sé ni siquiera si puedo ir a clases esta semana.  
\*Les pido si puedo hacer la tarea individualmente y después colocarla en la wiki.

La alumna ignora la facilidad técnica ofrecida por la wiki para colaborar en el trabajo de su grupo desde casa, mostrando así una escasa implicación con el equipo. El segundo caso es

---

<sup>15</sup> Véase antes, p 15.



un mensaje escrito durante la segunda fase con wiki (última fase del taller), en el que aparece con mayor claridad la resistencia a trabajar cooperativamente :

Hola profesora,

Le envío el trabajo donde he \*hizo algunas correcciones en el léxico porque yo soy la responsable de esta función. No he corregido el trabajo en la página de la wiki de mi grupo, he preferido enviarle las correcciones directamente por correo electrónico. Con la esperanza de haber hecho las correcciones adecuadas, \*doy distinguidos saludos.

En este caso, la alumna se muestra reticente a compartir su trabajo con los demás y modificar públicamente el trabajo de sus compañeros, a pesar del buen clima percibido. Ambos casos son señales de baja competencia cooperativa, que se explica por la inexperiencia en este ámbito.

Por otro lado, es interesante anotar la infrautilización que los estudiantes han hecho de las funciones de comunicación presentes en la wiki. A pesar de que ofrece diferentes herramientas para la discusión y el intercambio de opiniones se observa que, en general, han aprovechado poco esta potencialidad. Han escrito pocos comentarios y, además, apenas han respondido a los de los compañeros, mostrando así un bajo índice de interactividad en el uso de la herramienta.

La figura 2 es un buen ejemplo de este aspecto. Se trata de un texto elaborado a distancia, pues las sesiones presenciales habían sido empleadas para la realización de las actividades preparatorias y la planificación general del trabajo. Tiene una cierta extensión (537 palabras) y en su redacción han participado cuatro personas durante varios días. Sin embargo solo han necesitado cinco comentarios:

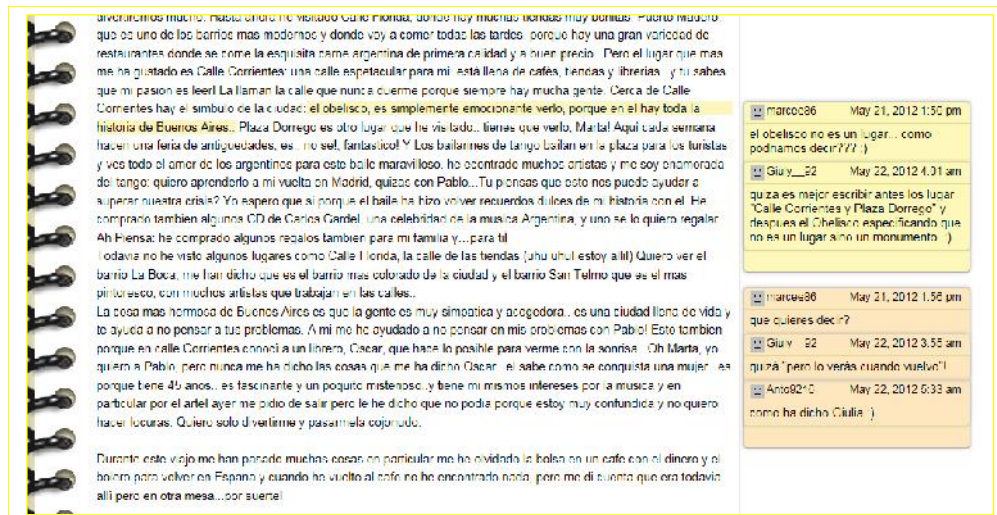


Figura 3. Página de la wiki. Texto extenso, pocos comentarios.

La figura 3, por su parte, nos muestra un texto en el que los comentarios tienen la clara intención de animar a la participación, pero los mensajes no reciben ninguna respuesta.

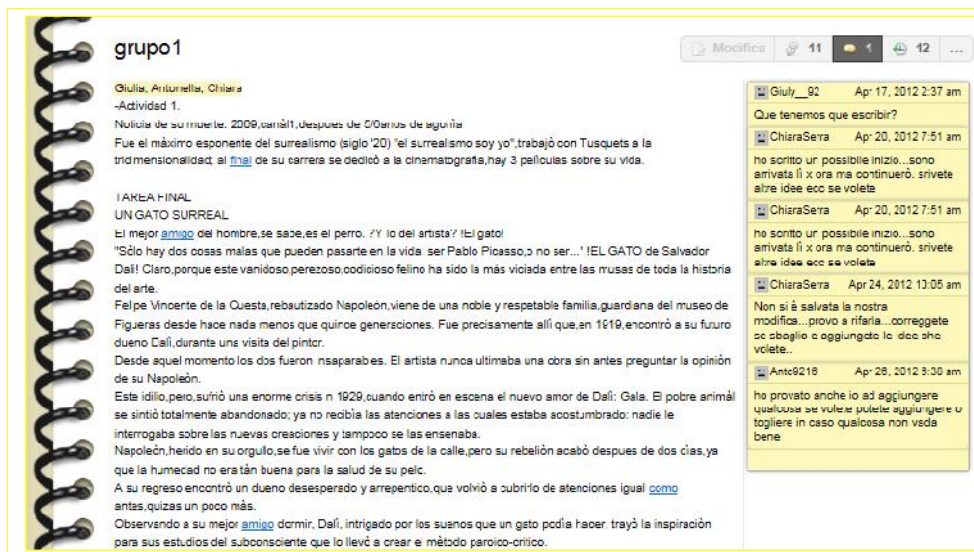


Figura 4. Página de la wiki. Baja interactividad.<sup>16</sup>

Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados, resulta necesario delimitar los resultados obtenidos. Se puede afirmar, por tanto, que la utilización de la wiki no ha incidido

<sup>16</sup> G.: “¿Qué tenemos que escribir?” C.S.: “He escrito un posible inicio, por ahora he llegado hasta aquí, pero continuaré. Escribid otras ideas, etc. si queréis.” C.S.: “He escrito un posible inicio, por ahora he llegado hasta aquí, pero continuaré. Escribid otras ideas, etc. si queréis.” C.S.: “No se han guardado nuestros cambios... intento hacerlos de nuevo... corregidme si me equivoco y añadid las ideas que queráis” A.9216: “Yo también me he lanzado a añadir algo si queréis podéis añadir o quitar en el caso de que algo no vaya bien”. Traducción mía.

positivamente en el grado de cooperación en un grupo que carece de experiencia y formación en el trabajo cooperativo. Por otro lado, sin embargo, no ha provocado resultados totalmente negativos, pues ha conseguido mantener, a pesar de todo, un nivel aceptable de participación aun en ausencia de un ambiente presencial que “obligara” a los alumnos a realizar las actividades del grupo.

## 4.2. Motivación.

Como se ha descrito en el marco teórico<sup>17</sup>, desde la concepción constructivista de la enseñanza el factor afectivo juega un papel decisivo. Se refiere a lo que sienten y experimentan los alumnos durante el aprendizaje y está relacionado con la atribución de sentido y la relevancia atribuida por el aprendiente a aquello que aprende. Cuanto más significativo y estimulante es el entorno didáctico, más intenso es el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, la motivación es un indicador de la intensidad del aprendizaje. En este trabajo se han seleccionado como variables para medir la motivación: el interés suscitado por la actividad, el interés suscitado por la dinámica de grupo (trabajo en equipo) y el interés suscitado por los materiales e instrumentos ofrecidos en cada tarea. Para medir la motivación se han utilizado las preguntas 13, 14 y 15 del cuestionario:

Valora el peso que los siguientes factores han tenido en tu participación en la actividad:

Pregunta 13. He realizado la actividad porque la actividad era estimulante.

Pregunta 14. He realizado la actividad porque el modo de trabajar en grupo era estimulante.

Pregunta 15. He realizado la actividad porque los materiales e instrumentos utilizados eran atractivos.

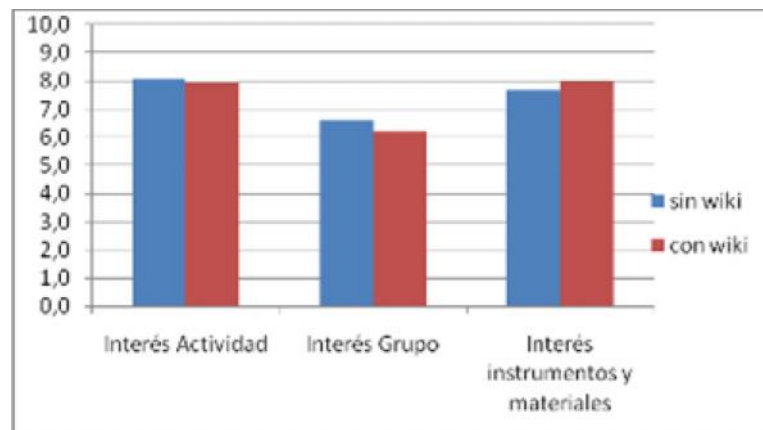
(Escala de 1-10. 1-“Nada de peso” / 10- “Mucho peso”)

---

<sup>17</sup> Véase antes p. 6

#### 4.2.1. Interés por la actividad, por el trabajo en grupo y por los instrumentos.

Los datos obtenidos revelan que los alumnos se han sentido particularmente motivados por las actividades y los materiales e instrumentos propuestos y han mostrado un menor interés hacia el trabajo en equipo, lo que resulta coherente con los datos anteriores. La wiki no ha tenido una incidencia significativa en ninguna de las tres variables. En cuanto al interés hacia los materiales e instrumentos, cabe resaltar que en las tareas con wiki había una mayor presencia de materiales multimodales, debido a que se decidió aprovechar la posibilidad de la herramienta de alojar diferentes tipos de documentos (videos, textos, enlaces a otras páginas, etc). Sin embargo, este factor ha tenido una incidencia irrelevante en el grado de motivación de los alumnos.



En general, tomando en consideración las tres variables, se observa que el uso de la wiki no ha incidido en el grado de motivación de los estudiantes.



### **4.2.2. Reflexiones**

Con mucha frecuencia se utiliza la tecnología en la enseñanza para ofrecer a los alumnos una “tarea especial” y demasiadas veces se asocia con un componente de diversión que gusta porque rompe con la monotonía del libro de texto. (Van Compernelle y Lawrence, 2008) En este caso se observa que el uso de la wiki no ha tenido ese efecto rupturista y que los alumnos del taller han centrado su interés en las actividades y en los materiales con independencia de que estuvieran o no mediados por la tecnología. Este resultado pone en evidencia la importancia de la planificación didáctica de modo tal que, en esta ocasión, ha resultado invisible el supuesto efecto motivador del componente tecnológico.

### **4.3. La competencia escrita.**

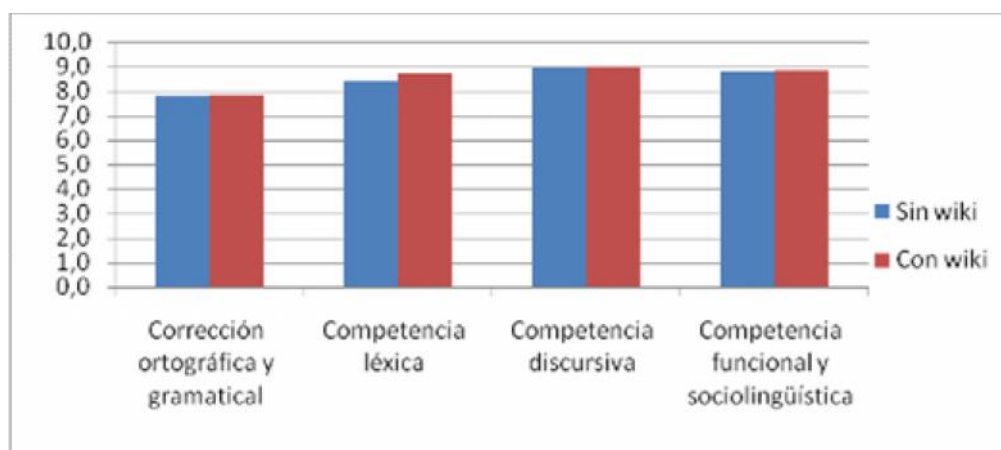
Una de las características de la wiki<sup>18</sup> es su facilidad para editar (escribir y modificar el contenido escrito por otros) por lo que se presenta como una herramienta adecuada para llevar a cabo tareas de escritura. Además, las funciones de la discusión y comparación de versiones abren espacios para la reflexión y autocorrección de los estudiantes. Por otra parte, los instrumentos para la comunicación de los que dispone (foros, comentarios, mensajes privados), como ocurre con otras TIC, pueden estimular la conciencia sobre los aspectos sociolingüísticos y sociopragmáticos del discurso (Van Compernelle y Lawrence, 2008), siempre, claro está, que estos se realicen en la lengua meta. Por eso resulta interesante observar qué efectos provoca la wiki en la destreza escrita de los estudiantes, a través de la evaluación de los textos producidos durante el taller.

---

<sup>18</sup> Ver antes, p. 23

Desde el marco teórico en que se sitúa este trabajo, el enfoque comunicativo socio-cultural<sup>19</sup>, la destreza escrita se concibe como un conjunto de competencias cuyo objetivo es la comunicación escrita eficaz, correcta y sensible a los aspectos sociales y culturales de la lengua. Por ello, para evaluar los textos de los participantes en el taller se han calificado cuatro competencias: corrección ortográfica y gramatical, competencia léxica, competencia discursiva y, finalmente, competencia funcional y sociolingüística. La calificación ha sido realizada “a ciegas” por dos profesoras de ELE pertenecientes al departamento de español de la *Università degli studi di Sassari* según los criterios establecidos en la escala de calificación<sup>20</sup>.

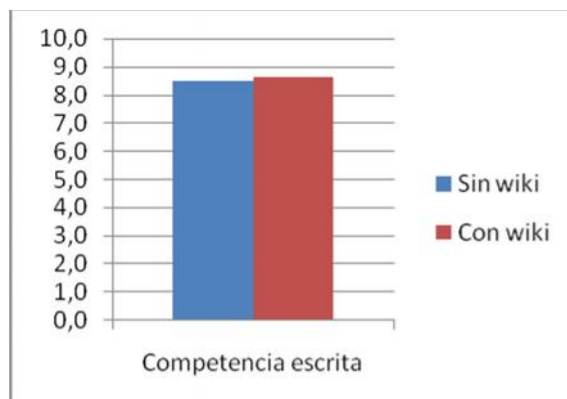
Los datos revelan que los estudiantes han escrito textos de gran calidad, pero no se observa una particular incidencia de la wiki en ello. Por otro lado, destacan los excelentes resultados en las cuatro competencias evaluadas, particularmente en las competencias discursiva y funcional y sociolingüística.



<sup>19</sup> Ver antes, p. 8

<sup>20</sup> Ver antes, p. 32

A partir de los datos observados se puede afirmar que el uso de la wiki en el taller de escritura no ha tenido una incidencia directa en la calidad de los escritos de los alumnos, que han obtenido, en todas las fases, resultados altos.



#### 4.3.2. Reflexiones.

Los datos observados no permiten atribuir al uso de la wiki un papel relevante en el proceso de escritura de los textos de los alumnos participantes en el proyecto. Sin embargo, teniendo en cuenta la infrautilización de algunos elementos presentes en ella<sup>21</sup>, no se puede desestimar el potencial que la herramienta puede tener en este ámbito. En particular, la función de los comentarios podría constituir una herramienta útil para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas, (Landone, 2004) y la comparación de versiones podría estimular la reflexión lingüística.

---

<sup>21</sup> Ver antes, p.39

## **5. CONCLUSIONES, LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS.**

A lo largo de este trabajo se ha intentado realizar una reflexión profunda acerca de los diferentes aspectos pedagógicos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de enmarcar adecuadamente el sentido que puede tener el uso de la tecnología en el aula de ELE. La observación de la incidencia de la wiki en el taller de escritura cooperativa ha seguido ese mismo espíritu reflexivo e indagatorio, necesario para llevar a cabo una acción educativa consciente y controlada. El principio del que se parte es, por tanto, el de que un mayor conocimiento de los mecanismos que operan en el contexto didáctico puede favorecer el aprovechamiento de los recursos a disposición del profesor.

Tanto el diseño de la investigación como la lectura de los datos se han realizado a la luz de la concepción constructivista de la enseñanza, los principios del enfoque comunicativo socio-cultural y el conjunto metodológico del Aprendizaje Cooperativo.

Los resultados obtenidos indican que, en la experiencia del taller, el uso de la wiki no ha tenido una incidencia positiva en el desarrollo de habilidades cooperativas. Por otro lado, el estudio no ha demostrado influencia alguna de la wiki en la motivación de los estudiantes ni en los resultados de sus tareas escritas. Por lo tanto, esta investigación no ha sacado a la luz evidentes efectos potenciadores del aprendizaje con el uso de la wiki en tareas de escritura cooperativa.

La validez de estos resultados tiene sus límites en las dificultades de generalización propias de los estudios de caso (Cohen, Morrison et al., 2011) y en el reducido número de la muestra (once estudiantes). Por lo tanto, resultaría necesario continuar investigando en esta



línea con el fin de aportar más datos que pudieran iluminar la cuestión. Por otro lado, a pesar de los límites mencionados, los resultados obtenidos proporcionan una pista sobre la que también resultaría interesante indagar: esto es, las posibles dificultades que puede plantear el uso de una herramienta tecnológica para el trabajo a distancia en grupos con baja formación en habilidades cooperativas. Por último, dado el bajo aprovechamiento de algunas funciones de la wiki por parte de los estudiantes que han participado en el taller, cabría estudiar sus efectos en grupos con mayor entrenamiento tanto en el uso de la herramienta como en la metodología del Aprendizaje Cooperativo.

## 6. REFLEXIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo no deben necesariamente desalentar a los docentes en el uso de la wiki como herramienta para actividades de escritura cooperativa. Está aún por determinar su verdadero potencial en este campo. Por otro lado, desde el punto de vista del profesor la wiki ofrece sin duda muchas ventajas. Para empezar, proporciona un punto de observación insólito, puesto que permite seguir con gran facilidad el proceso de escritura de los aprendientes. Gracias a ello, se puede verdaderamente valorar y evaluar los procesos y no solo los productos de los alumnos:



Figura 5. Página de la wiki. Texto inacabado y proceso de escritura.



Figura 6. Comparación de versiones con la wiki.

Por otro lado, permite realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes, lo que puede resultar muy útil para realizar evaluaciones individualizadas y para seguir las dinámicas del trabajo cooperativo:

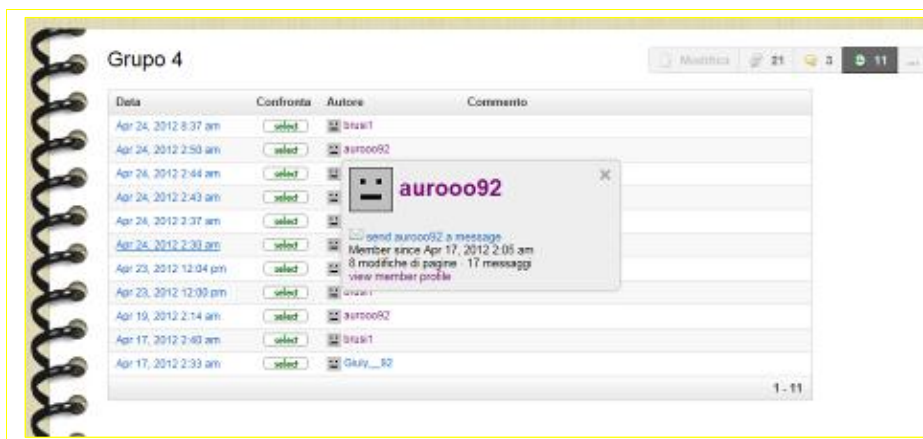


Figura 7. Página de la wiki. Seguimiento individualizado de los alumnos.

La conclusión que surge a la luz de los resultados de este trabajo es que la verdadera cuestión en el campo de las TIC en la enseñanza de lenguas no está tanto en plantearse si usarlas o no, como en saber dotarlas de eficacia didáctica. La wiki, según se ha visto, quizás no ofrece de manera tan inmediata como pudiera parecer los beneficios didácticos esperados. Como cualquier herramienta hay que conocerla para saber integrarla adecuadamente en el aula.

En este sentido, es imprescindible evitar el entusiasmo tecnológico irreflexivo pero también las tendencias tecnófobas que pretenden ignorar a las TIC. Lo cierto es que desde una concepción constructivista de la enseñanza de lenguas que, como se dijo al inicio,<sup>22</sup> pretende no solo proporcionar contenidos lingüísticos sino sobre todo promover el desarrollo personal y social del alumno, es decir, sus capacidades comunicativas, sociales y culturales en una lengua extranjera, no se puede ignorar la preponderancia de las TIC en la actual “Sociedad de

<sup>22</sup> Ver antes p.

la Información y del Conocimiento”. Esta omnipresencia de las TIC, plantea al campo de la enseñanza de idiomas la necesidad de formar a ciudadanos capaces de comunicarse, comprender el mundo y desarrollarse socialmente en una lengua también en el entorno tecnológico, con sus peculiaridades. La enseñanza de lenguas tal como se concibe aquí, está comprometida necesariamente con el desarrollo de la competencia digital, en cuanto competencia comunicativa requerida y vigente en la sociedad actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barberá, E. (2009). Filosofía wiki: el compromiso de las soluciones. *Revista de Educación a Distancia*. Año IX. Universidad de Murcia. En línea. [<http://www.um.es/ead/red/M11/intro.pdf>]
- Canal, M., Merrill, S. (1980) Fundamentos teóricos del enfoque comunicativo. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. (Miguel A. Murcia, Trans) *Signos. Teoría y práctica de la educación*, junio 1996, 78-89.
- Cassany, D. (2004) El aprendizaje cooperativo para ELE. En Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Instituto Cervantes de Munic (Alemania). p. 11-30.
- Castrillo, M.D., García Cabrero J.C, Ruipérez G. (2008) *Introducción a la Enseñanza de Lenguas asistida por Ordenador*, UNED.
- Cohen, L., Manion. L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Londres, Nueva York, Routledge.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178, Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Trad.Instituto Cervantes). Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Dolci R., (2004). Glottodidattica, costruttivismo, e tecnologie. En G. Serragiotto (Ed.). *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.

- Gabbiani, B. (2007). Enseñar la lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Quehacer educativo*, diciembre 2007, 50-56, Universidad de la República.
- Godwin-Jones. R. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*. Vol. 7, núm. 2, 12-16, En línea [<http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>]
- Guasch Menéndez, M.C. (2009). La enseñanza de ELE en la era digital: uso de la web y creencias del profesorado. Memoria de Máster de formación de profesores de ELE. Universidad de Barcelona.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*. Vol. 5, num. 2, UOC. En línea [<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.html>]
- Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Landone, E. (2001). Aprendizaje Cooperativo en la clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes*, Madrid, 2001, n. 32, pp. 70-79 (Parte I)
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE. Revista electrónica español lengua extranjera*, núm. 0. En línea: [<http://www.mec.es/redele/revista/landone.shtml>]
- Martínez-Carrillo, M.C. (2008). Wikis y ELE: un ejemplo de desarrollo y evaluación de un proyecto mediado por ordenador. En: Pastor, S. y Roca Martín, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2*. XVIII congreso de la Asociación del español como lengua extranjera. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 632-635.

- *Manual de estilo para nuevos medios*, Fundeu BBVA. En línea.  
[[www.manualdeestilo.com](http://www.manualdeestilo.com)]
  
- Onrubia, J. (1993) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Mauri. T. et al. *El constructivismo en el aula*, ed. Graó.
  
- Santiago, R., Navaridas, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Pixel-Bit.Revista de medios y educación*. [Pendiente de publicación]
  
- Serrano, J.M, Pons, R.M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, 681-712, México D.F: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
  
- Van Compernelle, R.A., Lawrence, W. (2008). (Re)situating the Role(s) of New Technologies in World-Language Teaching and Learning. En Oxford, R. y Oxford, J. (eds.) *Second Language Teaching and Learning in the Net Generation*. Honolulu, NFLRC. pp.9-21
  
- Vaqueiro Romero, M.(2011). Web 2.0 y aprendizaje: Blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas. *Quaderns digitals*, núm. 70. En línea [[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11114](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11114)]
  
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Trad.Tosaus Abadía, J.P.) Madrid, Paidós.
  
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología pedagógica*. (Trad. Vygotskaya, G, Kratsova, E.) Gardolo, Erickson.

## ANEXOS

### **ANEXO 1. CUESTIONARIO**

ESTE CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y FORMA PARTE DE LAS ACTIVIDADES DEL TALLER DE ESCRITURA.

\*Obligatorio

1. ¿Qué calificación das al trabajo final realizado? \* (1-10) 1- “Pesimo” / 10 “Excelente.
2. ¿Cuánto te has sentido útil dentro del grupo? \*(1-10) 1- “Nada útil” / 10 “Muy útil”.
3. ¿Cuánta ayuda o explicaciones has recibido de tus compañeros? \* (1-10) 1- “Nunca” / 10 “Muchas veces”.
4. ¿Cuánto has ayudado a tus compañeros? \* (1-10) 1- “Nunca” / 10 “Muchas veces”.
5. ¿Cuánta ayuda has solicitado a tus compañeros?\* (1-10) 1- “Nunca” / 10 “Muchas veces”.
6. ¿Cuánto han escuchado los compañeros del grupo tus propuestas?\* (1-10) 1-“No me han escuchado nada”. / 10- “Me han escuchado siempre”.
7. ¿Cuánto han reconocido tu trabajo los compañeros? \* (1-10) 1- “Nada” / 10-“Mucho”
8. ¿Cuánto piensas que has influido tú en el resultado final?\* (1-10) 1- “Nada” / 10-“Mucho”
9. ¿Cuánto has participado en las discusiones durante el trabajo en grupo?\* (1-10) 1- “Nada” / 10-“Mucho”

VALORA EL PESO QUE LOS SIGUENTES FACTORES HAN TENIDO EN TU PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD.

10. He realizado la actividad porque formaba parte del curso. \*  
(1-10) 1-“Nada de peso”/10 -“Mucho peso”
11. He realizado la actividad porque quiero aprender español. \*  
(1-10) 1-“Nada de peso”/10 -“Mucho peso”
12. He realizado la actividad porque pienso que es importante practicar la escritura. \*  
(1-10) 1-“Nada de peso”/10 -“Mucho peso”



13. He realizado la actividad porque la actividad era estimulante. \*

(1-10) 1-“Nada de peso”/10 -“Mucho peso”

14.He realizado la actividad porque el modo de trabajar en grupo era estimulante. \*

(1-10) 1-“Nada de peso”/10 -“Mucho peso”

15.He realizado la actividad porque los materiales e instrumentos utilizados eran atractivos. \*

(1-10) 1-“Nada de peso”/10 -“Mucho peso”

16.He realizado la actividad porque me gusta practicar español. \*

(1-10) 1-“Nada de peso”/10 -“Mucho peso”

17.¿Quieres hacer comentarios sobre la actividad?Puedes escribir comentarios positivos o negativos sobre el trabajo en grupo y el funcionamiento de la actividad en general.

\* \* \* \* \*

## ANEXO 2. CUADRO DE ESPECIFICACIÓN DE CONTENIDOS

### NOCIONES Y FUNCIONES CORREO ELECTRÓNICO PERSONAL, BIOGRAFIA, DIARIO PERSONAL (NIVEL A2)

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS	
COMPETENCIA GRAMATICAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjugación y usos básicos del Indicativo: Presente y los tiempos del pasado (pto. Imperfecto, indefinido, pto. Perfecto).</li> <li>• Género y número: determinantes, sustantivos, adjetivos.</li> <li>• Adverbios de tiempo (“después”, “luego”, “antes”, “nunca”, “ayer”...), de lugar (“cerca”, “lejos”, “delante”, “detrás”..), de cantidad (“nada”, “mucho”)</li> <li>• Posesivos, demostrativos</li> <li>• Pronombres personales de sujeto, de OD (tónicos y átonos)</li> <li>• Verbo “haber” impersonal.</li> <li>• Subordinadas causales introducidas por “porque”; finales (“para”+infinitivo); consecutivas introducidas por “por eso”, “entonces”; estructuras comparativas.</li> </ul>
COMPETENCIA LÉXICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos básicos para hablar de carácter (“optimista, abierto, reservado, tranquilo, nervioso, generoso, egoísta, amable, agradable, tolerante”)</li> <li>• Expresión estados de ánimo de manera básica: “estar triste, contento, enfadado, preocupado/ gustar, encantar, odiar/ tener miedo”.</li> <li>• Relaciones familiares: parentesco (“madre, padre, abuelo, tío, primo...”), “hijo único”, “ex-marido/ex-mujer”, “vivir juntos /en pareja”.</li> <li>• Relaciones sociales: “amigo”, “vecino”, “compañero”, “reunión”, “cita”, “visitar”, “invitar”, “(hacer una) fiesta”, “regalo”, “regalar”</li> </ul>
COMPETENCIA ORTOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de mayúsculas (en nombres propios, en encabezamientos después de los dos puntos)</li> <li>• Tildes en los interrogativos y exclamativos, tilde diacrítica (contraste pronombre personal mí y posesivo,/ “sí” condicional, “sí” afirmativo).</li> <li>• Uso signos de puntuación: exclamación e interrogación, punto, coma, puntos suspensivos..</li> </ul>
COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS	
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludos y despedidas: “Hola Maria: ¿qué tal?”, “Querida Luisa: / “Muchos besos”, “Un abrazo”</li> <li>• Normas de cortesía: atenuadores (“¿puedes ayudarme?”)</li> <li>• Registro informal- familiar</li> </ul>
COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	

<p>COMPETENCIA FUNCIONAL (Macrofunciones y microfunciones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar acontecimientos: proceso prototípico (situación inicial-complicación-acción-resolución), secuencia descriptiva (de personas y objetos), secuencia dialogal (estilo directo), relación entre acciones (oraciones compuestas por coordinación, oraciones subordinadas adverbiales)</li> <li>• Pedir y dar opinión de manera sencilla (“¿Crees que..?” “¿y para ti?”/ “para mí...”)</li> <li>• Pedir confirmación (“¿verdad?”, “¿no?”)</li> <li>• Pedir y dar valoraciones de manera sencilla. (“¿Qué tal el restaurante?” “¿Esto está bien/mal?”/ “Está bien/mal..” “Es demasiado/muy...” “No es nada...” “¡Qué bonito/feo!”)</li> <li>• Expresar sentimientos: alegría y satisfacción (“¡qué bien!”, “estoy contento”...), tristeza (“estoy triste”), preocupación (“estoy preocupado”, “tengo miedo”), indignación (“estoy enfadado”)</li> </ul>
<p>COMPETENCIA DISCURSIVA (coherencia, cohesión, organización, ordenación lógica, estilo y registro. (calidad, cantidad, relación, modo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de conectores discursivos básicos: “y”, “pero”, “entonces”, “por eso”</li> <li>• Uso de recursos para estructurar la información de forma secuencial: “Primero”, “después”, “luego”</li> <li>• Uso de deícticos espaciales (“arriba”, “abajo”, “Cerca”, “este”) y temporales (“ayer”, “después”, “antes”)</li> </ul>

## ANEXO 3. ESCALA DE CALIFICACIÓN

### ESCALA DE CALIFICACIÓN PRUEBA ESCRITA A2

#### COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y GRAMATICAL	CALIFICACIÓN			
	1-2	3-4	5-6-7	8-9-10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correcto uso signos de interrogación y exclamación.</li> <li>• Tilde en los interrogativos y exclamativos.</li> <li>• Uso correcto de los tiempos del indicativo: presente, pto. Imperfecto, pto. Indefinido, pto. Perfecto.</li> <li>• Uso correcto demostrativos, posesivos, pronombres personales.</li> <li>• Uso correcto adverbios de tiempo (“ayer”, “antes”, “después”) y lugar (“cerca”, “lejos”, “aquí”..)</li> </ul>	Numerosos errores, imposible comprensión del texto.	Errores gramaticales graves, difícil comprensión del texto, exige continua relectura.	Algunos errores morfológicos, sintácticos u ortográficos que exigen relectura de algunos pasajes concretos.	Errores mínimos motivados por la aparición de contenidos que superan el nivel exigido.

COMPETENCIA LÉXICA	CALIFICACIÓN			
	1-2	3-4	5-6-7	8-10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos básicos descripción carácter: (“optimista, abierto, reservado, tranquilo, amable, agradable, tolerante”, etc)</li> <li>• Expresión de estados de ánimo de manera básica: “estar triste, contento, enfadado, preocupado/ gustar, encantar, odiar/ tener miedo”.</li> </ul>	Numerosos errores, imposible comprensión del texto.	Incorrecciones (palabras inexistentes, barbarismos) e imprecisiones que dificultan la comprensión.  Vocabulario poco variado y pobre.	Algunas incorrecciones ocasionales (palabras inexistentes, barbarismos), e imprecisiones que exigen la relectura de algunos pasajes concretos. En general, buena comprensión del texto.  Vocabulario adecuado.	Algunas imprecisiones o leves incorrecciones en el uso del vocabulario.  Vocabulario preciso, con cierta variedad y riqueza.

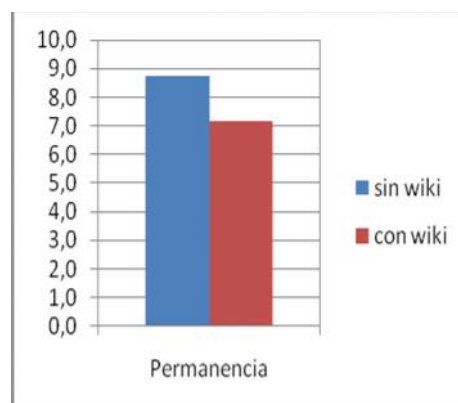
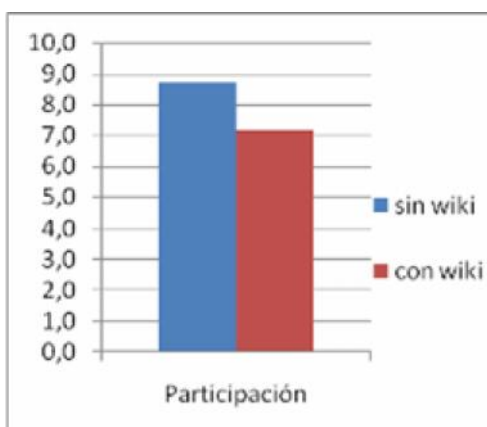
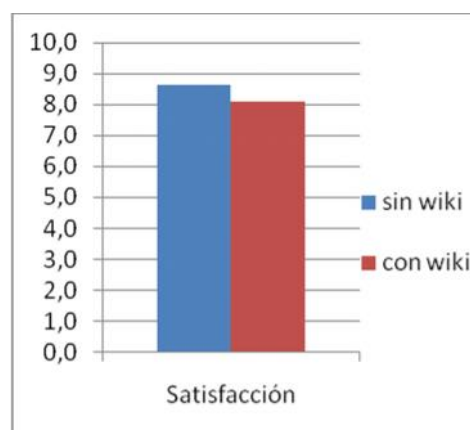
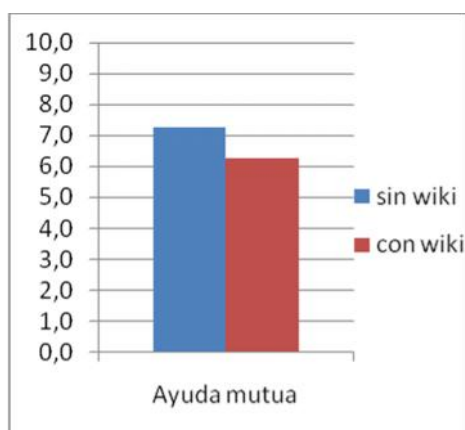
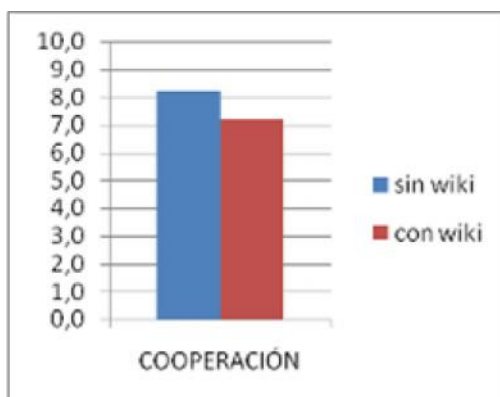
## COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS Y SOCIOLINGÜÍSTICAS

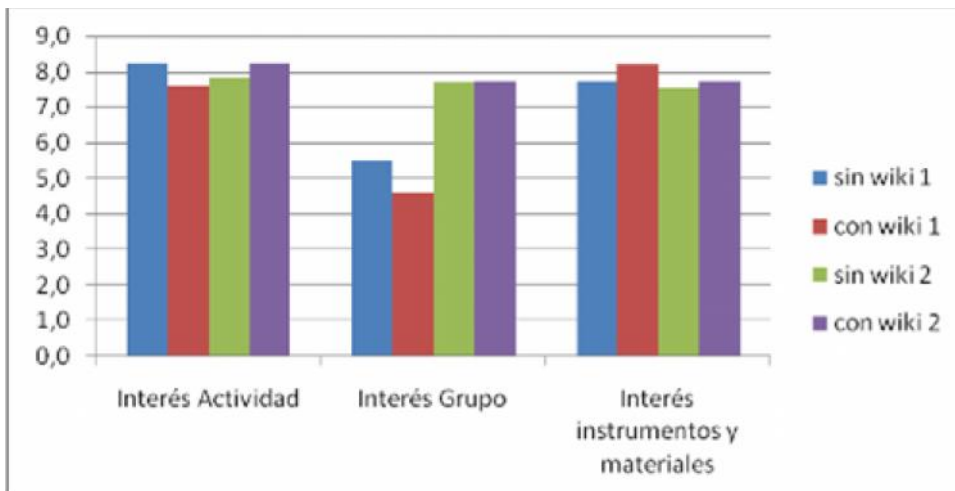
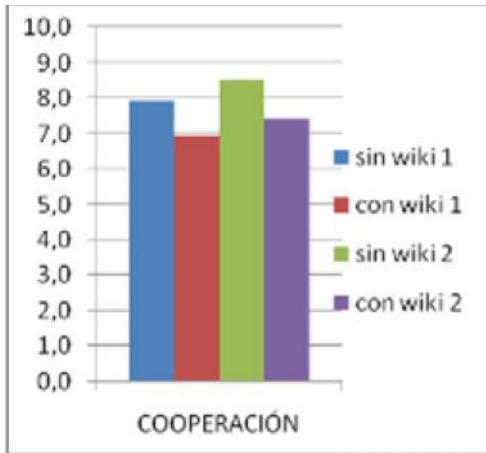
COMPETENCIA DISCURSIVA (COHERENCIA, COHESIÓN)	CALIFICACIÓN			
	1-2	3-4	5-6-7	8-10
<ul style="list-style-type: none"> <li>Extensión adecuada a la función comunicativa.</li> <li>Uso de conectores discursivos básicos: “y”, “pero”, “entonces”, “por eso”</li> <li>Uso de recursos para estructurar la información de forma secuencial: “Primero”, “después”, “luego”</li> <li>Uso de deícticos espaciales (“arriba”, “abajo”, “Cerca”, “este”) y temporales (“ayer”, “después”, “antes”)</li> </ul>	<p>Texto excesivamente breve.</p> <p>Texto con información no atinente al tema.</p> <p>El texto carece de estructura: no hay claridad en la exposición de ideas.</p> <p>No existe orden en su distribución. No hay relación entre las partes del texto.</p> <p>Comprensión imposible .</p>	<p>Texto excesivamente breve o excesivamente extenso.</p> <p>Texto con información no atinente al tema.</p> <p>Existen deficiencias en la ordenación y distribución de las ideas.</p> <p>Estructura un tanto confusa.</p>	<p>Texto de extensión adecuada y con información, en general, relevante al tema.</p> <p>En alguna de sus partes, la exposición y ordenación de ideas aparecen confusas.</p> <p>Alguna dificultad para percibir las referencias internas al texto: mal uso de algún conector o pronombre.</p> <p>Estructura con algunos problemas.</p>	<p>Texto de extensión adecuada y con información, relevante al tema.</p> <p>Ordenación y distribución coherente de las ideas.</p> <p>Correcta interrelación entre las partes del escrito: uso adecuado de conectores y demás elementos de cohesión.</p> <p>El texto expresa con claridad lo que se pide.</p>

COMPETENCIA FUNCIONAL Y SOCIOLINGÜÍSTICA	CALIFICACIÓN			
	1-2	3-4	5-6-7	8-10
<ul style="list-style-type: none"> <li>Saludos y despedidas: “Hola Maria: ¿qué tal?”, “Querida Luisa: “/ “Muchos besos”, “Un abrazo”</li> <li>Normas de cortesía: atenuadores (“¿puedes ayudarme?”)</li> <li>Registro informal- familiar</li> <li>Pedir y dar opinión de manera sencilla (“¿Crees que..?” “¿y para ti?”/ “para mí...”)</li> <li>Pedir confirmación (“¿verdad?”, “¿no?”)</li> <li>Pedir y dar valoraciones de manera sencilla. (“¿Esto está bien/mal?”/ “Es muy...”)</li> <li>Expresar sentimientos: (“¡qué bien!”,”estoy triste/preocupado/feliz”, “tengo miedo”)</li> </ul>	<p>No respeta las convenciones formales del correo electrónico.</p> <p>El registro es totalmente inadecuado.</p> <p>No responde a la situación comunicativa planteada.</p>	<p>El texto presenta fallos graves: ausencia de encabezamiento o despedida, vacilaciones de registro.</p> <p>El tono del correo no corresponde con el destinatario requerido ni con la situación planteada.</p>	<p>El texto presenta algunas carencias: no respeto de las formas de cortesía o de las funciones para pedir y dar opinión, valoración, etc.</p> <p>El registro presenta algunas inexactitudes.</p> <p>En general, responde a la situación comunicativa planteada.</p>	<p>El texto se ajusta al modelo de correo electrónico exigido, aunque puede presentar carencias leves (saludo o despedida que se aparta de las fórmulas habituales, etc. )</p> <p>Utiliza el registro adecuado. Responde a la situación comunicativa planteada.</p>

## ANEXO 4. GRÁFICOS

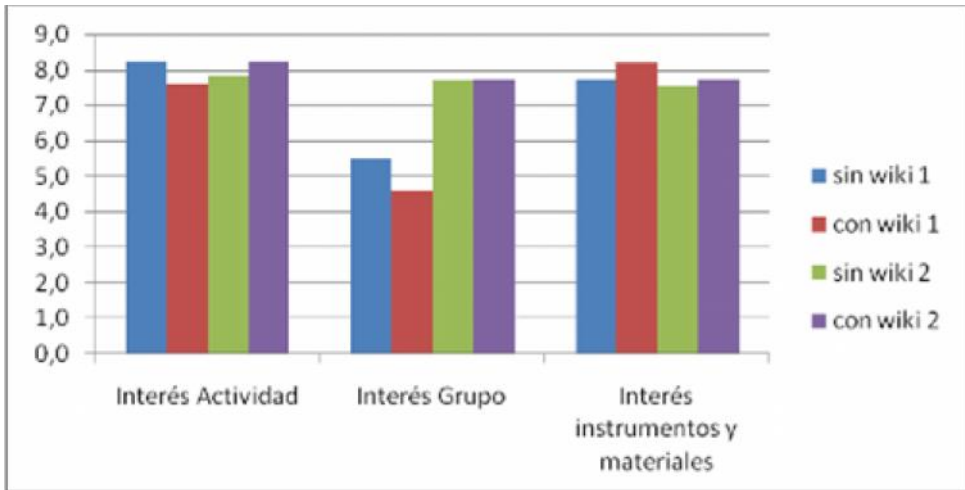
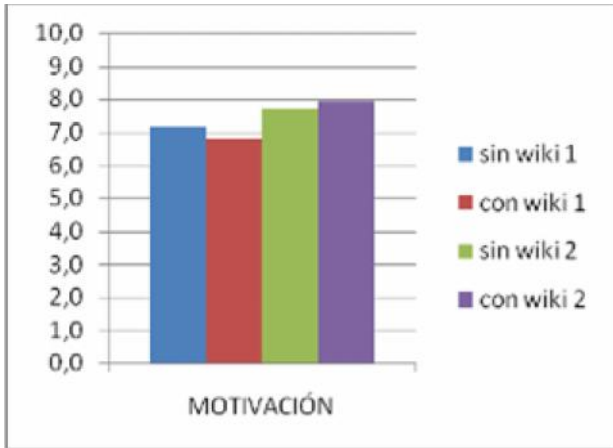
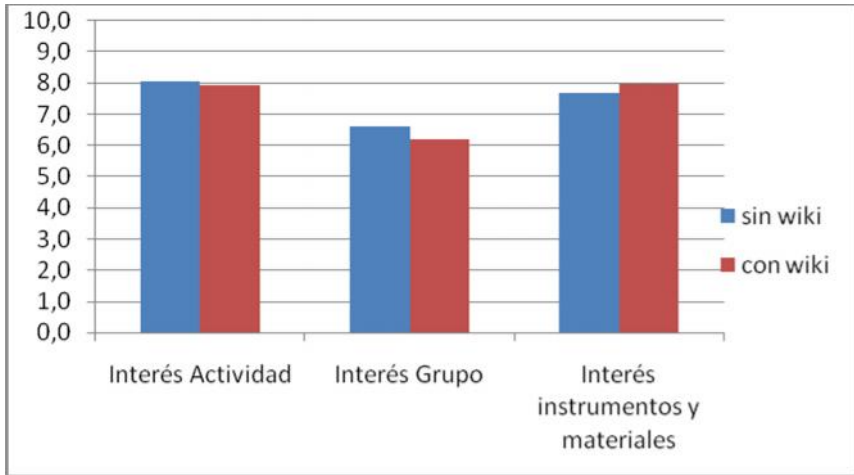
### Cooperación





## Motivación







## Competencia escrita

