

El aula actual de ELE^A

Daniel Cassany^B
Universitat Pompeu Fabra (España)

RESUMEN: Este artículo desarrolla solo una parte de la ponencia titulada “Enseñar a leer y escribir en la época de internet”, que presenté en el *V Congreso Internacional del Español* en Cuenca, el 27 de junio de 2014. Se trata precisamente de la parte más original y menos difundida en foros y publicaciones previas, por lo que creo que es también la más interesante para los lectores de estas actas. Agradezco a la dirección de FIAPE la posibilidad de publicar este texto, además de la invitación para participar en este congreso.

No cabe duda de que la enseñanza de ELE está cambiando a marchas forzadas, al mismo ritmo que evoluciona la educación en general, a causa de la diseminación generalizada de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), de la presencia ubicua de internet —que escribiré con minúscula inicial, puesto que ya se trata de algo común— y de la multiplicación geométrica de los recursos presentes en la red. En este artículo exploraré con cierto detalle varios de los cambios más relevantes que se están produciendo, a partir de la presentación de algunos de los conceptos nuevos que están modificando nuestro día a día en las aulas y de la reflexión sobre algunos de los dilemas que se nos presentan a los docentes.

En primer lugar me referiré a los sujetos, los alumnos y los docentes, reseñando algunos de los cambios que estamos experimentando de modo callado pero implacable. Cada día más alumnos llegan a clase con su tableta, su portátil o su móvil conectado a la red, que puede acceder a infinidad de contenidos del español con unos pocos clics. Cada día más alumnos tienen contactos en línea con el español, con hablantes hispanos de cualquier parte del planeta, con recursos hispanos creados en varios continentes, con la versión española no contrastada de

^A Parte de las ideas expuestas aquí proceden del proyecto *IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea* (EDU2011-28381; 2012-14), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011, del gobierno español; además, este proyecto también ha disfrutado de una ayuda del gobierno catalán (AGAUR 2009 SGR 803, resolución 3-7-2009) al Gr@el (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*), que es el grupo de investigación en el seno del cual se desarrolla el citado proyecto.

^B **Daniel Cassany.** Licenciado en Filología Catalana, se doctoró en Enseñanza de Lenguas y Literatura en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Barcelona. Ha ejercido la enseñanza en varios centros y ha sido profesor de Lengua Catalana en la Escuela de Formación de Profesorado de EGB en la Universidad de Barcelona, y desde 1993, profesor de Análisis del Discurso en Lengua Catalana de la Universidad Pompeu Fabra. Es autor de libros y ensayos sobre comunicación escrita y didáctica de la lengua que constituyen un aporte invaluable para la docencia especializada.

las traducciones de *Google Translate*, con las definiciones y equivalencias hechas por voluntarios de Wikipedia, *Wordreference* o El rincón del vago. Cada día más docentes buscan respuestas en la red, sea en los foros y recursos de instituciones reconocidas del ámbito o en espacios más informales y controvertidos, pero más rápidos y flexibles. Cada día más docentes cuelgan sus propios recursos en la red, en una plataforma institucional cerrada o en una red social abierta. Incluso en las aulas que carecen de wifi, proyector y ordenador, o en las que se ha prohibido el uso de cualquier artefacto informático, la presencia de internet flota inevitablemente en el aula. Alumnos y docentes ya han pasado muchas horas en la red, ya poseen un largo historial de navegación y de experiencia digital; por ello, lo que ocurre en el cara a cara dentro de las cuatro paredes del aula en horario de clase acaba siempre mediado o influido por la red.

En segundo lugar, teniendo en cuenta esta situación, exploraré lo que podemos considerar que es hoy el “aula de aprendizaje”, los espacios formales en los que los alumnos interactúan con el español y aprenden. Muchos “lugares” digitales se han adosado al aula física de manera más o menos organizada y sistemática: la plataforma educativa de la institución en que trabajamos (*Aula Global, Moodle, Blackboard*, etc.) o los grupos y las redes que creamos por nuestra propia cuenta como docentes, con nuestros aprendices. Quizás algunos alumnos todavía deseen entregar las tareas escritas en papel o pregunten por un diccionario español en formato de libro, pero sin duda cada día son más los que prefieren enviar sus trabajos por email o colgarlos en algún lugar de la nube, que prefieren consultar diccionarios digitales o crear una carpeta de favoritos con los lugares en español que visitan más frecuentemente. También es cada día más habitual que los alumnos de una clase se intercambien sus correos, sus apodos o sus números de teléfono móvil y que creen por su cuenta un grupo de conversación en *WhatsApp* o en *Facebook* o en otro lugar, y que cada día previo a una clase intercambien algunos mensajes, con las dudas que tienen sobre la clase: cuál era la tarea que había que entregar, si alguien puede ayudar en una duda, si alguien quiere colaborar en algún ejercicio, etc.

En resumen, la clase de español ya no es solo lo que ocurre entre las cuatro paredes bajo el control estricto y directo del docente. Veámoslo paso a paso.

Perfiles digitales

Marc Prensky (2001) fue el primero en avisarnos que los alumnos estaban cambiando con su aplaudida —y posteriormente denostada— metáfora de los *nativos* y los *inmigrantes* digitales. Si el “nacimiento” de internet se puede situar a principios de los noventa (simplificando notablemente la cronología), los que nacieron después de esta fecha son *nativos*, puesto que crecieron y se educaron con ordenadores —de modo parecido a los hablantes nativos—, mientras que los que nacimos en épocas previas somos *inmigrantes*, puesto que nos criamos con el papel y hemos tenido que aprender el nuevo lenguaje de las pantallas y los teclados —de modo parecido a los emigrantes que deben adoptar la cultura y la lengua nueva del país de acogida. En definitiva, muchas clases de educación básica tendrían hoy alumnos del siglo XXI (nativos digitales) y docentes del siglo XX (inmigrantes digitales) trabajando en edificios del siglo XIX... [Aunque en el mundo de ELE habría que revisar estas fechas porque mucho alumnado es adulto y a menudo mayor que el docente.]

Luego Prensky (2004) destacó que nativos e inmigrantes se diferenciaban por sus prácticas letradas. Los inmigrantes son individualistas, están acostumbrados a la escritura, al procesamiento serial y lineal del lenguaje (una cosa detrás de otra), a los textos extensos y a la necesidad de esforzarse y trabajar para aprender. En cambio, los nativos son más cooperativos, confían más en la multimodalidad (foto, vídeo), se sienten cómodos con la multitarea (procesamiento simultáneo) y el hipertexto y han tenido experiencias más lúdicas de aprendizaje en línea (videojuegos, redes sociales) por lo que no entienden que tengan que aburrirse para aprender. Pero la lucidez de estas apreciaciones de Prensky —que muchos padres reconocen en el comportamiento de sus hijos— no siempre concuerda con los resultados de las investigaciones científicas, que no han demostrado que los inmigrantes sean más individualistas, que no puedan procesar fotos con la misma naturalidad que los nativos o que el procesamiento simultáneo sea más eficaz que el serial.

Más recientemente, White y Le Cornu (2011) establecen otra distinción entre *residentes* y *visitantes digitales*, que supera la metáfora anterior. Si la dupla nativo/inmigrante se relacionaba con la fecha de nacimiento y atribuía a los sujetos capacidades o estilos de trabajo vinculados con su educación y, en definitiva, con su

fecha de nacimiento, la distinción residente/visitante se refiere solo a los comportamientos y a las actitudes y es por ello más flexible y dinámica. Las descripciones que siguen adaptan los dos perfiles de White y Le Cornu a la enseñanza de ELE:

- Residente digital. Está siempre conectado a la red, con varios dispositivos según los lugares y las situaciones. Guarda su contenido (foros, correo, textos) en la nube (Dropbox, Drive, iCloud u otros); tiene canal propio en YouTube, Flickr o Picassa y perfil en Tuenti, Facebook o Twitter y desarrolla bastante actividad en ellos. Cuando tiene una necesidad, recorre a las aplicaciones (clima, información cultural, geolocalización, etc.) y a los recursos digitales, buscando y navegando por la red. Tiene cuidado de su identidad digital, proyectándola con varios perfiles, alertas, controles de privacidad, delimitando y fortaleciendo lo que es profesional y protegiendo lo que es personal. Los docentes y los aprendices que son residentes: a) agradecen el trabajo en línea en clase; b) se han acostumbrado a la comodidad de poder entregar sus trabajos en línea desde su casa, a poder estudiar desde cualquier lugar y en cualquier momento; c) vienen a clase con sus dispositivos digitales (tableta, portátil, móvil); d) usan el correo y el chat para comunicarse entre sí; e) consultan frecuentemente numerosos recursos digitales, y f) exploran a menudo la web buscando novedades, etc.
- Visitante digital. Se conecta de vez en cuando a la red, para resolver tareas puntuales, como responder al correo, hacer consultas, buscar datos, con un dispositivo propio, sobre todo en casa. Guarda sus cosas en el disco duro local de su ordenador y utiliza diferentes sistemas (lápices USB, envío de adjuntos en correos) para transportar la información de un dispositivo a otro. Si tiene cuentas en Facebook o Twitter, están vacías, desactualizadas o inactivas. Cuando tiene alguna necesidad informativa, prefiere los libros, los mapas, el periódico y las revistas o los folletos informativos en papel; solo ocasionalmente utiliza la red. Puede haber encontrado alguna foto suya en la red o haberse buscado en Google Search con su nombre y apellidos entre comillas, pero no se preocupa por gestionar su identidad digital, por proteger sus datos personales o por controlar la privacidad de su actividad. En el aula, los docentes y los aprendices visitantes: a) prefieren la clase presencial, cara a cara; b) toman notas en papel y exigen un libro de texto en papel; c) se compran un diccionario físico; d) entregan

sus escritos impresos en papel (elaborados con procesador), y e) prefieren hablar con el docente aunque tenga *email*.

Siguiendo con la metáfora de White y Le Cornu, creo que deberíamos añadir un tercer perfil digital, que corresponde al sujeto que tiene menos contacto con la red o que no tiene ninguno —y que sigue existiendo en algunos lugares—. Estamos hablando del “turista digital”:

- Turista digital. Ha accedido en alguna ocasión a la red por curiosidad, guiado por un familiar o un amigo —residente o visitante digital—, al realizar una consulta o alguna gestión. Lleva una vida al margen de internet y tiene ideas muy vagas al respecto, además de poca o nula motivación por acceder. En algunas ocasiones puede tener incluso algún dispositivo propio con acceso a la red (móvil, tableta), que usa para otras finalidades (llamadas telefónicas, visionado de fotos). No tiene correo electrónico ni cuenta en Google u otra empresa, o no los usa de manera habitual. Nunca intentaría resolver una tarea en la red. En el aula, los docentes y los alumnos turistas se comportan como si no internet no existiera.

Las preguntas que surgen a partir de estos tres perfiles digitales son relevantes e iluminan algunos de los cambios que estamos viviendo en los últimos años:

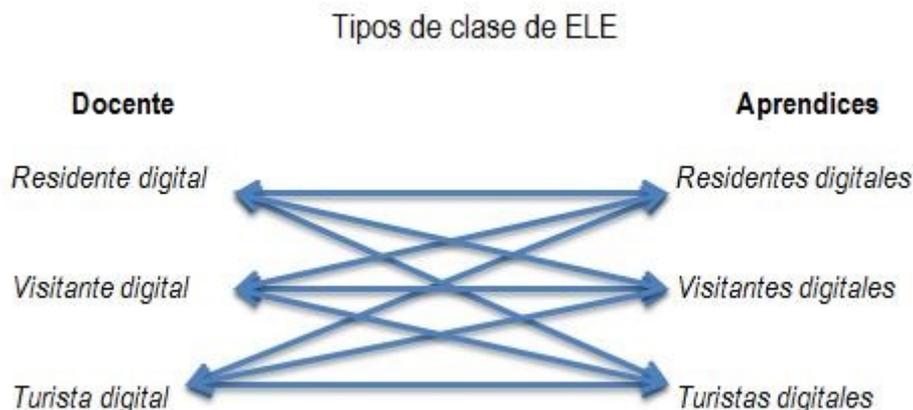
- *Alumnos*. ¿Qué perfiles son más corrientes en la clase de ELE? Sin duda depende de muchos factores: el contexto geográfico, la edad de los sujetos, sus intereses, la institución en que se encuentren, etc. En una universidad escandinava o en un instituto japonés, quizás la mayoría sea residente, pero en una escuela africana o en una clase de educación continua con jubilados en Europa quizás pueda haber más turistas. Al margen de estos factores, cada aprendiz tiene derecho a aprender de la manera que le dé la gana, con las herramientas y los soportes analógicos o digitales que desee. Esto está muy claro en el caso de los alumnos adultos y de los cursos de ELE que no forman parte de la educación básica o reglada; son alumnos que solo quieren aprender lengua (y cultura) española, y no tiene porqué interesarles ninguno de los añadidos que a veces se integran en la formación (como la educación cívica o democrática, el aprendizaje cooperativo o la instrucción tecnológica). Otro decir es el caso de los jóvenes de los cursos de ELE que pertenecen al sistema reglado de la educación de un país y que están sujetos al programa formativo oficial. Aquí hay un compromiso más relevante de todos los docentes —y

también del de ELE— por una educación global del sujeto en diferentes aspectos que van más allá de la lengua (ciudadanía tolerante y democrática, ecología, etc.) y que incluyen también la digitalización; por ello esos docentes pueden tener más orientaciones para incluir TIC en sus clases.

- *Docentes*. ¿Qué perfiles son más habituales en la clase de ELE? Mi experiencia en los cursos de formación es variada: lo común todavía es que el docente llegue con papel y bolígrafo —además del móvil—, aunque cada día se ven más tabletas y portátiles. Identifico a los más residentes porque: a) hacen fotos a algunas transparencias; b) no tienen miedo en mantener la pantalla abierta mientras dura la sesión; c) entran en los recursos que menciono durante mis charlas; d) mandan *tuits* o *posts* en sus redes sociales, y e) hacen consultas en la red sobre las dudas que surgen en la sesión o en las tareas. Pero eso solo tiene valor orientativo, ya que lo que nos interesa aquí es cuando el docente imparte una clase de ELE.

Diversas variables profesionales apuntan a un maestro de ELE más digitalizado, como: a) la necesidad de preparar clases cada día y buscar recursos actualizados; b) la situación de desplazamiento lejos de su hogar y familia de muchos docentes (con la necesidad de aprovechar la red para mantener el contacto); c) la creciente digitalización de la administración de los cursos (matrículas, listados, distribución de alumnos, etc.) o de la bibliografía específica (recursos, revistas, información de cursos, formación en línea, etc.), que también contribuye a avanzar en este punto. Otros factores actúan en dirección contraria, mostrando adherencia al modelo tradicional: a) la oferta mayoritaria de libros en papel de la gran mayoría de editoriales; b) la limitada iniciativa de algunas instituciones públicas y academias privadas para dotar las clases de wifi, tomas de electricidad y cañones para usar la red (y también de programas de formación, de iniciativas para elaborar materiales, etc.), o c) la falta de concreción de modelos mixtos (*blended*) de enseñanza combinada presencial y en línea (que complete la oferta actual de cursos íntegramente presenciales o íntegramente en línea). Pero, en definitiva, parece difícil que hoy en día un docente de ELE, con un perfil de turista o visitante digital (con poca experiencia en la red), pueda cumplir con los diferentes requisitos que se exige la profesión.

- *Tipos de clases de ELE*. Combinando los tres perfiles con los dos roles de clase hallamos una primera tipología orientativa:



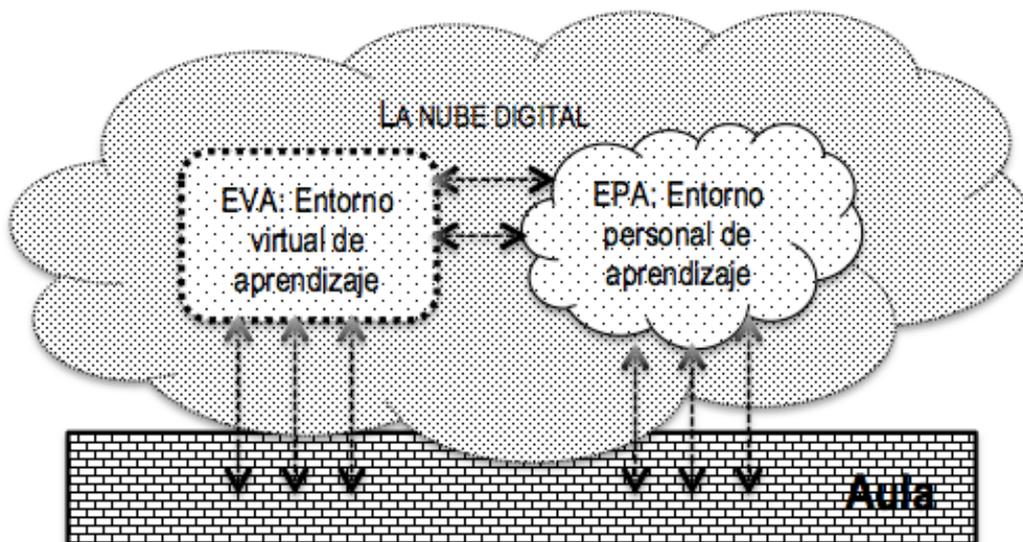
En las clases en que coinciden docente y alumnos residentes se podrán aprovechar al máximo las TIC y desarrollar mucha actividad complementaria en línea. Todo lo contrario ocurrirá en las clases entre turistas (adultos semialfabetizados o analfabetos, clases en países con nulo o escaso acceso a la red, centros educativos que prohíben el uso de la computación por diversos motivos, etc.). También cabe esperar que el docente más residente digital sabrá adaptarse con más profesionalidad a las clases para turistas y visitantes, con variado grado de acceso a la red y de habilidades digitales. En cambio, la dificultad más relevante será sin duda para el docente visitante y el turista que tenga que trabajar con aprendices residentes o con visitantes más avanzados, que esperen un uso más activo y continuado de las TIC e internet.

El aula de aprendizaje

Hasta hace muy poco el aula de ELE era un espacio cerrado y controlado por el docente. Este gestionaba la casi totalidad de los recursos disponibles para aprender, que solían preferir el soporte impreso (libros de texto, cuadernos de ejercicios, pósters en las paredes, diccionarios u otros libros de consulta ocasional) o en papel (libretas de apuntes, cartulinas para juegos, *post-it* para anotar y colgar en la pared, etc.) u otros materiales (transparencias para retroproyector, hojas de colores, etc.), aunque las aulas mejor dotadas también solían tener equipos audiovisuales para reproducir audio y vídeo. El aprendiz solía limitarse a traer de su casa su ejemplar del libro de texto o de ejercicios, un cuaderno personal para anotar, o algún

requerimiento ocasional del docente para una clase concreta, como deberes, tipo una noticia del periódico, algún libro de lectura, la recomendación de una película vista fuera del aula, etc. Sin duda, la llegada de internet provoca cambios radicales y dramáticos en este espacio de aprendizaje. En la red encontramos los diccionarios que necesitan los aprendices —gratuitos, más actualizados—, voces de todo tipo de hablantes reales del español, escritos actuales de cualquier tema, programas de revisión ortográfica, traducción, conjugación o análisis morfosintáctico para resolver dudas o aprender; explicaciones gramaticales de muchos aspectos de la gramática del español... Y todo ello está a unos pocos clics de todos los alumnos que dispongan de un teléfono móvil u otro aparato conectado a la red, lo cual es cada día más barato y fácil. El aula queda rota o empequeñecida ante el empuje de todos estos recursos.

Veamos con esta representación gráfica algunos de los elementos de la nueva aula de ELE:



El rectángulo conformado por pequeños 'ladrillos' representa el espacio presencial de enseñanza-aprendizaje de ELE, que corresponde al aula mencionada anteriormente. A esta base tradicional se añaden hoy tres elementos básicos, como mínimo: la nube, el EVA y el EPA. Y todavía podemos considerar un cuarto elemento, que puede tener mucha relevancia según los casos: los grupos y las redes creadas por los propios alumnos y el docente. Vayamos por partes.

La nube digital

Imaginemos que Internet es una gran nube de comunicaciones y contenidos, que flota en todo momento encima del aula y que supera sus limitaciones físicas: rompe las paredes y los horarios y multiplica los recursos disponibles. A través de una pantalla podemos ver vídeos de cualquier lugar del planeta, podemos escuchar hablantes del español de todas las variedades, acceder a documentos históricos del español y de su cultura, hacer consulta en los diccionarios de autoridad de las principales instituciones, etc. Es una nube mucho más grande que el aula pequeña, que no para de crecer y de ofrecer recursos y mejoras. Con ella el alumno tiene hoy muchas más opciones para aprender fuera del aula que las que teníamos nosotros cuando estudiamos una L2. No hace falta ir a clase para aprender, sino que puedes ‘encontrar’ mucho de lo que te interesa en la red.

Lankshear y Knobel (2011) ilustran este cambio radical con la metáfora de *empujar (push)* y *estirar (pull)* una puerta. Hasta ahora el aula de ELE ha *empujado* al aprendiz, con el libro de texto, las tareas, los cuadernos de ejercicios. Pero en los últimos años los recursos y las prácticas en línea que han tenido más éxito son las que han *estirado* los propios aprendices, las que se han construido por iniciativa propia de docentes y alumnos, a partir de sus intereses y de sus conocimientos previos. La *estrategia de empujar* pertenecería a la época industrial moderna, con un paradigma educativo uniforme, centralizado, local, cerrado, lineal, estable e individualizado. Al contrario, la *tendencia de estirar* es propia de la sociedad postmoderna del conocimiento, heterogénea, descentralizada, distribuida, dinámica, abierta, colaborativa.

Otros autores proponen términos nuevos para referirse a este mismo hecho, como *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravez 2011), *aprendizaje ubicuo* (Nicholas Burbules; Gvirtz y Necuzzi ed. 2011), *educación expandida* (Zemos98) o *edupunk* y *DIY (do it yourself)* o hazlo tú mismo; Jim Groom y Brian Lamb). La idea de fondo — dicho de manera algo simplificada— sería que el aprendizaje ocurre ahora 24/7/365 (24h, cada día de la semana y todos los días del año), que puede ocurrir en cualquier lugar, que deje de ser algo explícito, formal u organizado y que se puede hacer sin docente y sin los materiales oficiales o tradiciones.

Se trata sin duda de una idea teórica revolucionaria, que debería poder comprobarse a la práctica, con datos científicos. Pero esto es bastante más

complicado. La investigación (Lankshear y Knobel 2011) documenta numerosos ejemplos particulares de internautas que aprenden algunos elementos concretos de una L2 a través de prácticas informales en la red, como jugar a videojuegos, leer y escribir *fanfic*, colaborar en un foro o participar en un grupo o una red social especializados —aunque siempre suelen ser lenguas dominantes en la red (como el inglés). Carecemos todavía de estudios longitudinales y detallados que muestren como mejora su competencia en L2 de manera sustancial un aprendiz solo a través de la actividad que pueda desarrollar en la nube.

En cualquier caso, la presencia persistente de la nube encima del aula de ELE provoca muchos cambios sutiles en las prácticas más corrientes —que aquí planteo en forma de preguntas y a modo solo orientativo—:

- ¿Qué sentido tiene exponer reglas de gramática, el significado de algunas palabras o algún aspecto de la cultura de un país, si el alumno las puede conseguir en la red con unos pocos clics, con gran calidad a veces? En este sentido, el docente es cada vez menos el depositario del saber en clase o la persona que responde todas las preguntas, para pasar a ser un “curador” de materiales digitales, un asesor que orienta al aprendiz sobre los recursos que le pueden ser útiles para resolver cada duda.
- ¿El docente debe seguir siendo el modelo lingüístico del aprendiz? Sin duda con la red el modelo lingüístico se diversifica. En cada clase se pueden escuchar hablantes reales de diversas variedades dialectales. El docente sigue siendo un modelo de más calidad y más estratégico (en el sentido que responde cuando se necesita), pero pierde también peso específico.
- ¿Qué sentido tienen algunos de los ejercicios tradicionales de copiar información, rellenar huecos o completar textos, si el aprendiz puede hallar la solución fácilmente en la red con pocos clics? Cada vez tienen más relevancia las tareas realmente comunicativas, las que exigen aportar información personal, elaborar contenido propio y que son propiamente productivas de conocimiento.

Por otro lado, ubicados físicamente en la nube pero enraizados en el aula, hay que mencionar dos elementos particulares: el EVA (entorno virtual de aprendizaje) y el EPA (entorno personal de aprendizaje).

EVA o Entorno Virtual de Aprendizaje

Hoy en día muchas instituciones que imparten cursos de ELE disponen de un aula digital, un campus virtual, una plataforma de aprendizaje o un curso en línea —según las denominaciones—, que consiste en un espacio cerrado en la nube, al que solo pueden acceder el docente y sus alumnos con su identidad académica, y que sirve para desarrollar varias prácticas educativas complementarias al aula presencial. Los pedagogos denominan este recurso con la sigla EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) o con formas equivalentes; en inglés *Virtual Learning Environment* (VLE) o *Learning Management System* (LMS). La oferta comercial de EVA oscila entre productos comerciales de pago (*Blackboard*, *Desire2Learn*) o programas libres de código abierto y ética pirata (*Sakai*, *Claroline* [classroom on line], etc.). Entre estos últimos, en España y en buena parte de América latina la plataforma más popular es *Moodle* (ver Moodle.org).

En el EVA, el docente y sus alumnos pueden gestionar la clase de manera más eficaz tanto en lo administrativo (listas de aprendices, formación de grupos, registro de calificaciones, calendario y agenda, correo) como en lo didáctico (lecturas, tareas, guías docentes). Las plataformas poseen correo, foros, chats, wikis, blogs, talleres, bitácora, diarios, glosarios y otros recursos, según los modelos, que el docente puede gestionar: puede enviar avisos, colgar materiales, preparar ejercicios (tests, cuestionarios, redacciones), vincular recursos externos, formar equipos de trabajo, corregir los escritos del alumnado, etc. El sistema registra (*track*) la actividad de cada aprendiz (cuándo entra y sale, qué documentos cuelga y baja, cuántas mensajes y palabras escribe, etc.), lo cual permite hacer su seguimiento detallado. La actividad se suele organizar por semanas o temas, que aparecen ordenadas en franjas en la pantalla.

Nadie discute la mejora sustancial que proporcionan los EVA a la educación a distancia, que hasta hace poco consistía en el intercambio de libros y escritos por correo postal, en tutorías telefónicas y en exámenes anuales presenciales. Pero hay bastante más controversia sobre el impacto que tienen en la clase presencial, en la que acaban actuando como un adosado al aula física y que pueden reproducir los roles, las dinámicas y las manías de antaño. Varios autores (Lankshear y Knobel 2011; Adell y Castañeda 2011; Cobo y Moravec 2011) critican los EVA porque, aunque puedan presentarse como modernos y abiertos, discrepan del espíritu de la

conocida Web 2.0; mantienen los roles tradicionales de autoridad del docente y sumisión del aprendiz, reproducen la estructura encorsetada y compartimentada de asignaturas, programas curriculares, tareas semanales y evaluaciones periódicas y, en definitiva, no suponen ninguna mejora pedagógica —pese al cambio tecnológico—. Por ello, en el esquema anterior, el EVA está representado por una forma rectangular con una línea recta discontinua, que quiere recordar su carácter formal y cerrado y su vinculación con el aula física.

Pero aunque sea solo para sustituir algunas de las gestiones que hasta ahora hemos hecho con papel, el EVA supone una mejora importante en la dinámica de la clase presencial, en mi opinión. Los docentes lo usan para avisar de incidencias (ausencias, suspensiones, modificación de clases o tareas), para ofrecer recursos (vínculos, PDF, referencias), para colgar tareas nuevas, para cualificar los trabajos del alumno o para hacer su seguimiento general (puesto que el sistema registra minuciosamente su actividad). Los alumnos lo usan para entregar sus tareas desde su casa, para formular dudas, para dialogar entre ellos en los foros, para trabajar juntos en línea, etc. En algunos casos, con niños de primaria, los tutores o familiares del alumno también pueden entrar en el EVA para ver lo que hacen sus hijos o para ponerse en contacto con el docente, lo cual también permite articular mejor la educación entre las diferentes instancias.

En definitiva, el hecho de que toda o parte de la información de un curso de ELE esté alojada en la nube ofrece numerosas ventajas a todos los implicados: a) desvincula el seguimiento del curso de las clases presenciales y ayuda notablemente a los alumnos que se han ausentado de clase o a los más autónomos, que prefieren trabajar por su cuenta, más allá del horario de clase; b) crea un sentimiento de “grupo”, de pertenencia a un colectivo, algo diferente o complementario de la clase presencial: los alumnos se pueden mandar mensajes en línea en cualquier momento, pueden animar a los ausentes, etc.; c) ofrece una guía o un referente común a todos, que es más personal, dinámico y real que el libro de texto, y d) crea nuevos espacios de aprendizaje, guiados desde el aula pero más abiertos y vinculados con la nube. Por todo ello, creo que los EVA son excelentes herramientas complementarias del aula física y que en el futuro todos los cursos de ELE, con pocas excepciones, van a tener uno.

EPA o Entorno Personal de Aprendizaje

El tercer concepto que aparece en el esquema de la clase actual está representado con una nubecita clara, inserta dentro de la nube más grande y oscura que simula ser internet, con las formas externas de la propia nube, pero con una textura interna de puntos como el EVA. Se refiere al conjunto de recursos digitales (periódicos, blogs, webs, bases de datos) que usa una persona para resolver sus necesidades informativas y formativas cotidianas y que puede guardar, de manera más o menos ordenada, en su carpeta personal de ‘favoritos’ o en un perfil personal en un programa de agregación como *Delicious* o *Diigo*. Se trata, entonces, de un término nuevo para denominar algo que siempre ha existido —pero que la llegada de internet ha dotado de mucha más trascendencia.

Veámoslo con un ejemplo práctico. ¿Cómo se formaba de manera continuada un docente de L2 antes de que llegara Internet, hace 25 años o más? Quizás estaba suscrito a alguna revista mensual del ámbito, que recibía en su casa y que le informaba de las novedades más importantes; quizás de vez en cuando visitaba la librería de su ciudad para ver las novedades e incluso para adquirir algún volumen —o quizás lo buscaba después en una biblioteca pública—; quizás asistía de vez en cuando a algún encuentro o seminario anual en el que los docentes de su mismo idioma se intercambiaban sus experiencias e investigaciones; posiblemente formaría parte de alguna asociación científica de su ámbito y asistiría a algún acontecimiento académico del mismo; seguramente tomaría café o se reuniría de vez en cuando con algunos colegas de su centro o de su localidad para intercambiar impresiones y chismes, o quizás podía viajar al extranjero algún verano para formarse en el país en el que se hablaba su lengua meta de enseñanza. Ese conjunto de contactos, publicaciones y actividades periódicas constituyen sus recursos de aprendizaje continuado en su disciplina o, en el nuevo término, su ‘entorno personal de aprendizaje’.

Esa reducida relación anterior parece casi ridícula hoy en día, si pensamos en las posibilidades que nos ofrece la red, con la cantidad ingente y creciente de recursos creados por las instituciones públicas, las empresas comerciales y también por las personas que comparten su trabajo a título individual, gracias a la filosofía de cooperación de los residentes digitales. Hoy un docente de L2 (y también de ELE) tiene a unos pocos clics muchos más recursos de los que necesita e incluso de los

que es capaz de procesar. De modo que el problema casi se ha invertido: ahora padecemos “exceso” de recursos y los esfuerzos deben ir encaminados a saber elegir las propuestas que tienen utilidad y calidad. Hoy mantenerse informado y aprender es más fácil en apariencia —porque casi todo está en la red—, pero más complejo en la práctica —porque hay que separar el grano de la paja y estar al día de los cambios constantes.

Hoy en día un docente de ELE tiene una carpeta digital de recursos, con vínculos a los blogs y foros preferidos, a los repositorios de vídeos, fotos o recursos que le suelen resolver sus problemas, a los periódicos o los *podcast* de radio que almacenan las noticias que usa en clase. Este docente también está conectado con sus colegas en las redes sociales, comparte con ellos sus hallazgos e intereses; sigue a los formadores o investigadores favoritos en las mismas; *twitea* sus impresiones de un seminario; valora (‘Me gusta’) los recursos que le han resultado útiles, etc. Facebook lo resume así en su página de entrada: “*tu perfil ayuda a tus amigos a aprender sobre la gente, las experiencias y las actividades que te interesan más*”.

Attwell (2007) y en España Adell y Castañeda (2010) acuñan la denominación Entorno Personal de Aprendizaje o EPA (*Personal Learning Environment* o PLE, en inglés) para referirse a ese conjunto variopinto de prácticas, contactos y recursos que se relacionan con la actualización de conocimientos o la autoformación continuada. Sin duda, se trata de un concepto sugerente y poderoso en el contexto actual de internet y de su inagotable fuente de recursos. Veamos también que es un concepto opuesto al EVA ya mencionado, por su misma naturaleza autogenerada y su versatilidad y mutabilidad. En líneas generales, el EPA:

- se centra en cada usuario y, de hecho, surge de manera natural y espontánea según los intereses del sujeto; al contrario, el EVA lo imponen las autoridades académicas, de arriba abajo, es uniforme y restrictivo;
- es dinámico y flexible, a diferencia de la plataforma de aprendizaje, que es estática y cerrada; la carpeta de favoritos y los amigos de una red social cambian con el día a día, mientras las plataformas de aprendizaje duran varios años e incluso en algunos casos se “capan” o se limitan sus prestaciones para poderse controlar con más facilidad;

- borra la frontera entre el aula y la nube o entre el aprendizaje formal y el informal; cualquiera puede elaborar su EPA si hay ganas de aprender;
- se vincula con la autonomía del aprendiz, los estilos de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, a diferencia de los EVA que están más encorsetados.

Una anécdota personal que ya he explicado varias veces en libro (Cassany 2011) y en vídeo (Cassany 2014) puede resumir cómo funciona el EVA para un docente de ELE. En 2005 tropecé por primera vez con el término *WebQuest* en el título de una comunicación en un congreso, con esa segunda mayúscula extraña en el interior del vocablo. Me sorprendió pero no le presté atención, ya que no es raro encontrarte con términos nuevos en la lectura de investigación y menos si están vinculados con la informática. Reencontré ese neologismo en más lugares en poco tiempo (artículos, programas de formación) y un día un colega lo mencionó de pasada, en una charla profesional, como algo conocido y pertinente —de manera que entendí que era algo que yo debería conocer (y callé y oculté mi ignorancia)—. Hasta entonces había deducido por el contexto que era una propuesta didáctica de lectura vinculada con las TIC, pero no sabía nada más. Me quedó en la memoria como algo que debería hacer en cuanto tuviera tiempo y recuerdo que fue en una tarde de lluvia en Santander, después de una conferencia, que me dediqué a buscar información del tema.

Con una búsqueda simple en Google llegué a la web de Bernie Dodge, de su universidad, que me dio un primer marco contextual: fechas, lugares, orígenes académicos, etc. Luego encontré un artículo de Jordi Adell (2004) —en quien confié en seguida porque conozco su trabajo y lo aprecio. Uno y otro me llevaron a la propuesta fundacional, sus aplicaciones en la enseñanza de la lengua y al fuerte desarrollo en Cataluña, que me sorprendió. Pero había algo que no me convencía de la propuesta; tiempo después, por email y en privado compartí mis críticas con Lankshear y Knobel y otros colegas, las cuales también he expresado por escrito (Cassany 2011). En resumen, navegando por la red seguí un fructífero proceso de comprensión, reflexión y crítica sobre ese concepto; para ello usé mis habilidades para buscar información, mis conocimientos previos sobre la disciplina (sus investigadores de prestigio, sus grupos y redes, etc.) y mi círculo de colegas de la disciplina, todo forma parte de mi EPA personal.

Si pensamos ahora en los alumnos de ELE, por supuesto que el concepto de EPA tiene un potencial muy grande, especialmente con los alumnos más autónomos y con los residentes digitales. Me parece muy sensato y estratégico plantearse cómo podemos contribuir desde las clases presenciales, desde la educación formal, incluso desde el EVA, a que los aprendices construyan y desarrollen su propio EPA, para aprender en sus espacios no formales, fuera de las paredes del aula, cuando acabe el curso, a lo largo de la vida. Precisamente si hoy, con internet, los alumnos pueden aprender más ELE que antes fuera de clase, lo que conviene hacer desde la clase es ayudarlos a hacerlo bien, a hacerlo mejor. El poco tiempo que tenemos en clase, en comparación con las horas libres que pueden dedicarse a navegar por la red, puede resultar muy valioso si enseñamos a los alumnos a descubrir buenos recursos de español en la red, si les facilitamos contactos hispanohablantes o redes sociales en las que poder conseguirlos, si les animamos a incrementar su interacción en español en línea.

Pero el EPA también plantea dudas y preguntas: ¿hasta qué punto se puede dirigir o intervenir desde la educación formal en un espacio tan personal y tan vinculado con el ocio y lo privado?, ¿al ser el EPA algo tan versátil, dinámico y particular no será difícil poder coordinarlo o complementarlo con la estructura común y rígida del aula física o del correspondiente EVA en la nube?

Redes sociales

El último concepto que afecta a la clase actual de ELE no aparece en el esquema inicial de este artículo, básicamente porque me ha resultado imposible encontrar algún elemento simbólico que lo represente y que se pueda integrar en el dibujo, dada su versatilidad y su carácter formal e informal, según los casos. Se trata de las redes sociales, en sus diversas formas (Facebook, LinkedIn, WhatsApp), que están llamadas también a jugar roles relevantes en el aula de ELE.

Como descubrimos en el aula en cada nuevo curso, un porcentaje cada vez más alto de alumnos de ELE disponen de perfil digital en una o varias redes sociales y, al entrar en contacto con sus colegas de clase —que pueden haber conocido el primer día del curso—, inician contactos en línea y forman grupos de conversación y de trabajo de manera espontánea, usando sus móviles, portátiles y ordenadores y las diversas aplicaciones sociales. Quizás primero sean solo interacciones entre

unos pocos alumnos más amigos o afines en un curso, para resolver una duda puntual o organizarse para una presentación oral para una sesión de clase; pero con el tiempo se pueden llegar a crear grupos más organizados que incluyen a todos los alumnos —o a casi todos, y los que no están conectados se informan a partir de un amigo que sí está conectado...—. Estos grupos en línea pueden tener actividad diaria y servir de regulación y apoyo para las clases presenciales y para todo el curso: los alumnos se ayudan con preguntas y respuestas, se organizan en el trabajo en grupo, se intercambian recursos (apuntes, vínculos, fotos, etc.) relacionados con el contenido de clase. Y a menudo todo ello ocurre al margen de la iniciativa del docente.

No se trata de algo malo, por supuesto. Es natural que los alumnos residentes digitales quieran aprovechar para aprender ELE los mismos recursos y canales de comunicación que manejan para el resto de su vida. Lo sorprendente sería que se lo impidiéramos. Veamos algunos puntos que pueden ayudar a entender esta situación y a ordenarla:

- *Utilidades*. En mi experiencia —y también según los datos obtenidos en una investigación sobre el uso de portátiles (aunque no en el contexto de ELE) con las opiniones de jóvenes de secundaria (ver *síte* del proyecto IES2.0_1x1)— esas redes sociales espontáneas que construyen los alumnos por su cuenta tiene notables beneficios para la clase: a) los alumnos las usan como apoyo para seguir la dinámica de clase, cumplir con los deberes o las tareas entre clase y clase, prestarse documentos y recursos cuando no se tienen, plantear y resolver dudas, etc.; b) crean lazos de compañerismo e interacciones que van más allá del aula, cuando un alumno está enfermo, ocurre alguna incidencia, etc.; c) permite que los alumnos más tímidos en el cara a cara tengan más oportunidades para interactuar con sus compañeros.
- *Participación docente*. El docente puede o no participar en esas redes sociales, según las circunstancias. En algunas ocasiones son los alumnos los que crean la red por su cuenta de manera legítima al margen del docente, por lo que esta tiene un carácter privado, informal y hasta ‘secreto’. Pero también es posible que el docente proponga a los alumnos abrir un grupo en Facebook o en algún otro lugar y mantener allí una interacción más abierta e informal con sus alumnos (con todos o con un grupo más dispuesto). Las dos opciones son viables e

incluso compatibles. (A modo de ejemplo, en el proyecto citado en el punto anterior una joven estudiante de secundaria me contó que tenía entrenamiento de natación cada semana para prepararse para los campeonatos provinciales y que tenía dos grupos diferentes de conversación en WhatsApp con sus colegas: uno con los entrenadores, que usaban estos para avisar a las chicas de los horarios y fechas de entrenamiento y otras comunicaciones formales, y otro sin estos entrenadores, en las que las chicas hablaban de manera más informal y personal; sin duda las conversaciones eran muy diferentes.)

- *Privacidad*. Algunas redes son públicas (Twitter), pueden vincularse con el ámbito laboral (LinkedIn) o con una disciplina (educ@contic), y otras son más personales (Tuenti, Facebook) aunque también se pueden usar con finalidades más formales (como un grupo o una web en Facebook). Por ello, conviene prestar mucha atención a este punto, para no transgredir la frontera entre lo público y lo privado. Por ejemplo, un ‘grupo’ en Facebook no exige que los alumnos sean ‘amigos’ entre si o con el ‘docente’, de modo que la privacidad del perfil de cada uno está garantizada; también se puede elegir que el grupo esté ‘cerrado’ a las miradas de extraños que no sean alumnos o abiertos a cualquier otro aprendiz de ELE. En cambio, un grupo de conversación en WhatsApp exige conocer el número del móvil personal del sujeto (a no ser que se usen móviles corporativos), lo cual supone entrar dentro de su esfera personal.
- *Buenas prácticas*. Más allá de la gestión del día a día (avisos urgentes de cambios en una clase, de tareas nuevas, etc.), la red de alumnos de una clase de ELE puede tener muchas utilidades: 1) compartir recursos interesantes para aprender ELE que no tienen cabida en los materiales más formales (películas, canciones en YouTube, noticias de actualidad, webs sobre temas culturales, etc.); 2) disponer de un repositorio personal de los trabajos de los alumnos, que se pueden compartir y comentar en grupo; 3) mantener el contacto en épocas de vacaciones, con alumnos enfermos o ausentes, con los menos habladores en clase, etc. Por ejemplo, en su grupo de trabajo en Facebook denominado “Vacaciones infernales”, los docentes Juan García-Romeu y Javier González Lozano animan a sus alumnos checos de ELE a escribir redacciones explicando experiencias reales o imaginadas de vacaciones que fracasan o sufren diversos problemas e incidentes. Estos mismos docentes han creado el perfil

AprenderEscribiendo, también en Facebook, vinculado con la web del mismo nombre (<http://www.aprenderescribiendo.com>) y con un espacio en *Google Docs*, con recursos y tareas de escritura para sus alumnos de ELE, con vínculos a diferentes recursos de español, como diccionarios, foros de dudas, aplicaciones para conjugar verbos, etc. Se trata de dos buenos ejemplos de aprovechamiento de los recursos digitales para crear redes digitales con los alumnos y para abrir espacios de colaboración pueden estar a medio camino entre el EPA y el EVA.

Epílogo

Hoy el aula de ELE es una realidad mucho más compleja que antaño, como acabamos de ver. Las clases presenciales entre las cuatro paredes son solo unas pocas horas de contacto caliente y directo entre alumnos y entre alumnos y docente, que dejan paso a una interacción potencial en línea, que puede ser más o menos frecuente y fructífera según el perfil de residente o visitante digital que tengan los aprendices y el docente.

Fijémonos que no se trata de un recurso didáctico más, que el docente elije o no. Incluso si trabajamos en una institución que carece de Internet o si nos negamos a usar contenidos digitales, los alumnos vienen a clase con su móvil con tarifa plana de datos y con sus hábitos de buscar información en el motor de búsqueda de Google o de pedir el correo del docente para enviarle las tareas o plantearle dudas. Quizás en nuestra mente, el concepto de 'aula' siga siendo el de la clase convencional con silla, pizarra y pósters en las paredes, pero los alumnos seguramente ya lo conciben de manera diferente y —según los países y las experiencias personales— ya lo han vivido de otra manera. El cambio es paulatino, más o menos lento e irreversible.

Por ello, mejor intentar adoptar una actitud positiva y curiosa. Visto desde fuera, a mí me parece realmente prodigioso lo que está ocurriendo. Me parece fascinante que mis aulas vayan transformándose poco a poco, que las formas de aprender y enseñar sean cada día más complejas y sofisticadas, que tenga que aprender cada día cosas nuevas. Debo esforzarme, claro, pero me siento mucho más recompensado.

Bibliografía

- Adell, Jordi y Linda Castañeda (2010) “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”, en R. Roig Vila y M. Fiorucci eds. *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. Alcoi: Marfil – Roma: TRE Univesita degli Studi.
- Attwell, G. (2007). “The Personal Learning Environments —the future of eLearning?”, *eLearning Papers*, 2/1.
- Cassany, Daniel (2014) “@dancassany #EVA’s #PLE’s”. *Entrevista con el Berritzeguna Nagusia, Donosti*. <https://www.youtube.com/watch?v=10Zglcmi5sU&list=UUGI4X1PcWcQI10ZI-OzwRsw&index=87>
- (2011). *En_línea: llegar i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama. 2012.
- y Gilmar Ayala. (2008) “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *Participación educativa*, 9: 57-75. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista09.html> <31-7-13>
- Cobo, Cristóbal y John W. Moravec. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UB.
- Barton, David y Mary Hamilton. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Burnett, C.; Davies, J.; Merchant, G. y J. Rowsell. (Eds.) (2014, en prensa). *New Literacies around the Globe: Policy and Pedagogy*. London: Routledge.
- Gee, James Paul. (2005). “Semiotic social spaces and affinity spaces: from “the Age of Mythology” to today’s schools”. En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context* (p. 214–232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gvartz, S. y C. Necuzzi ed. (2011) *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: ANSES.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- IES 2.0 1x1 (2014) *Proyecto IES 2.0*. <https://sites.google.com/site/ies201x1/home> <3-11-14>
- Lankshear, Colin y Michele Knobel. (2011). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 3a edición.
- Moodle. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)*, <http://moodle.org/> <24-10-14>
- Prensky, Marc. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] <23-5-08>
- (2004) “The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it”, *Work in progress*. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf] <23-5-08>
- White, David S. y Alison Le Cornu. (2011) “Visitors and residents: a new typology for online engagement”, *First Monday*, 16/9. [<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>] <24-10-14>