
Edublogs: Un enfoque globalizador de las competencias básicas en el currículo de lengua extranjera

Antonio García Gómez*

Resumen

En los últimos años nuestro sistema educativo ha sufrido dos reformas significativas que comparten la necesidad imperiosa de mejorar la calidad de la enseñanza en general y los resultados académicos de nuestros alumnos y alumnas en el área de lengua extranjera en particular. El presente estudio nace de la falta de concreción del que adolecen el planteamiento y desarrollo de las competencias básicas en los currículos de la Ley Orgánica (2/2006) de Educación de Enseñanzas Mínimas en primaria (R.D. 1513/2006) y en secundaria (R.D. 1631/2006). Sobre esta base, se analiza el uso de los *weblogs* con fines educativos como una herramienta para implantar las nuevas tecnologías en el aula de lengua extranjera. El objetivo principal es demostrar que estos blogs no sólo son una herramienta de apoyo imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además, desde un enfoque globalizador, se convierten en un elemento clave para la concreción de las competencias básicas.

Palabras Clave:

Edublogs, competencias básicas, nuevas tecnologías, aprendizaje cooperativo, estrategias de aprendizaje y enfoque comunicativo.

Abstract

At the beginning of the twenty-first century, Spanish society is convinced both of the need to improve the quality of education, but also to ensure that the benefits reach all young people, without exception. Among some other aims, to encourage lifelong learning means providing young people with an all-round education which covers the knowledge and basic competences necessary in today's society, which allows them to develop values which encourage the practice of active citizenship, community life and social cohesion, which stimulates in them the desire to continue learning and the capacity to learn autonomously. In this context, the present study weighs the pros and cons of using weblogs in education. In doing so, it is argued that these particular weblogs are not only a useful tool in the teaching-learning process of a foreign language, but they are also key to characterising and helping developing students' basic competences.

Keywords:

Edublogs, basic competences, Information and Communication Technology, cooperative Learning, learning strategies and Communicative Approach.

*Universidad de Alcalá
antonio.garciag@uah.es

Introducción

Con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación el pasado tres de mayo de 2006, el sistema educativo español experimenta uno de los cambios más significativos en los últimos veinte años. En concreto, esta nueva ley orgánica (LOE 2/2006) ondea como estandarte el uso de las nuevas tecnologías para atajar el fracaso escolar que azota principalmente nuestras aulas de educación secundaria y asegurar una enseñanza de calidad para todos y entre todos. Como recoge Oblinger y Oblinger (2005), las nuevas tecnologías no sólo han revolucionado nuestra concepción de la comunicación, sino que además han marcado esta generación de alumnos y alumnas adolescentes que se encuentran en las aulas de secundaria. Generación a la que ya se conoce como *The Net Generation*. En este contexto, numerosos estudios que abordan diferentes usos de las TICs con fines didácticos han proliferado en la bibliografía. Todos ellos coinciden en argumentar que el uso de las nuevas tecnologías en el aula de secundaria puede significar una mejora no sólo en la calidad docente sino también en el aprovechamiento escolar de esta generación (Cabrero, 2000; Passey y Kendal, 2002; Orihuela y Santos, 2004; Silva, 2005; Tiscar, 2005, entre otros).

En términos generales, a nivel estatal y en el caso concreto de la lengua extranjera (inglés) en el currículo de Enseñanzas Mínimas de educación secundaria (R.D. 1631/2006) se reformulan los tres bloques de contenido en cuatro bloques diferenciados. Brevemente, este Real Decreto da mayor importancia al bloque de lo que hasta ahora habían venido siendo los procedimientos o conocimientos de la lengua. Como se puede observar en su tratamiento, este bloque se escinde en dos bloques diferenciados: escucha, habla y comunicación oral por un lado, y lectura y escritura, por otro. Con esta división, no sólo retomamos la idea de que el profesor o la profesora debe ser quien facilita el conocimiento, sino que además se subraya el hecho de que las destrezas orales deben tener mayor presencia e importancia en el desarrollo de una clase de lengua extranjera. El tercer bloque queda destinado a la concreción y reorganización de los contenidos curriculares para cada ciclo de la educación secundaria. Por último, el cuarto bloque añade a los elementos socioculturales tradicionales la necesidad de incorporar aspectos interculturales para definir la nueva realidad de nuestras aulas. Interculturalidad en un sentido concreto y siempre entendida como un elemento de mejora y ensalce de nuestra práctica docente.

Entre los aspectos más novedosos en el currículo, tanto de educación primaria como de educación secundaria obligatoria, está la formulación de las competencias básicas. Éstas, sin ningún tipo de dudas, merecen una reflexión especial. Por primera vez, estas competencias, que se definen como enseñanzas mínimas, se integran junto con los

objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación propios de cada materia. De la lectura del documento se desprende que estas competencias se conceptualizan como un instrumento que, por un lado, garantice el crecimiento personal del alumno o de la alumna y promueva el desarrollo de valores humanos y sociales. Por otro lado, estas competencias también tienen como objetivo facilitar la incorporación a la vida adulta del alumnado y dotarles de un pensamiento crítico y autónomo que les permita ejercer una ciudadanía activa. Tal y como está regulado, este proceso se inicia en el aula de primaria y concluirá con la enseñanza secundaria obligatoria cuando el alumno o la alumna entra en el mundo laboral o se encamina a su formación para acceder a la educación universitaria. La falta de concreción sobre la forma de armonizar el desarrollo de estas competencias básicas con la enseñanza de contenidos propios de cada materia plantea al docente numerosos interrogantes sobre su viabilidad. En este contexto, el presente estudio presenta, desde un enfoque globalizador, una propuesta concreta que intenta aunar el uso de nuevas tecnologías (weblogs con fines educativos) y el desarrollo de las competencias básicas en el aula de lengua extranjera (inglés). En este contexto, la sección 1 ahonda en el concepto de competencias básicas en el currículo español y presenta una reflexión crítica de su implantación y desarrollo en el caso concreto de lengua extranjera de secundaria. La sección 2 recoge los objetivos y la hipótesis de trabajo. La sección 3 aborda las cuestiones metodológicas tales como selección de los datos de análisis y el posicionamiento ético adoptado para llevar a cabo el estudio. La sección 4 presenta los resultados más relevantes de la investigación. Por un lado, se discute el análisis de los contenidos propios de estos weblogs con fines educativos y, por otro, se argumenta la conexión y el tratamiento de las competencias básicas con el fin de evaluar su función educativa. Por último, la sección 5 recopila las conclusiones más importantes obtenidas.

1. Competencias básicas en el currículo español: una reflexión crítica

En la regulación de las Enseñanzas Mínimas en el currículo de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, la propuesta más novedosa, y por ello causa de desconcierto para el profesorado que las ha de llevar al aula, es la presencia y definición de las competencias básicas que nuestros alumnos y alumnas deberán desarrollar durante toda su educación obligatoria. Así como aquellos que decidan proseguir con su formación para posteriormente acceder a la universidad consolidarán, más si cabe, estas competencias básicas. Dichas competencias hunden sus raíces en la propuesta realizada por la Unión Europea de desarrollar una serie de competencias clave (*key competences*) tal y como se recogen en el Marco Común Europeo de Referencia

para la Enseñanza de Lenguas. Según mi punto de vista, el planteamiento de estas competencias se debe al indiscutible impacto de la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Gardner (1993 y 2001). Así pues, las competencias básicas comparten con su teoría no sólo la idea de que la inteligencia no puede conceptualizarse como una habilidad cognitiva única dada de antemano, sino además comparten el planteamiento de que existen diferentes formas de aprender que se interrelacionan para facilitar el aprendizaje significativo no exclusivamente de una lengua extranjera sino de cualquier contenido. Además, mediante un sencillo ejercicio de comparación de las siete inteligencias múltiples es posible ver un claro reflejo en la formulación y explicación de las competencias clave y, por ende, en las competencias básicas en España.

En concreto, las competencias básicas pretenden dotar al alumno o la alumna de unos aprendizajes que hagan posible entender su formación como un todo integrado y coherente y faciliten la aplicación de todos aquellos saberes adquiridos en el aula a la resolución de problema en su vida cotidiana. De esta forma, se podría afirmar que estas competencias básicas intentan garantizar la incorporación de nuestros alumnos y nuestras alumnas a la vida adulta de una forma satisfactoria mediante la adquisición de unos aprendizajes que se consideran esenciales para la sociedad multicultural y tecnológica en la que viven. Aunque inicialmente sería de esperar que en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (R.D. 1513/2006) de educación primaria se recogiera un número inferior o, al menos, unas competencias que se ajustaran al nivel de desarrollo psico-evolutivo propio de la etapa, ambos reales decretos sorprendentemente recogen el mismo número y la misma explicación de cada una de las ocho competencias planteadas. Éstas se pueden resumir de la manera siguiente:

1. **Competencia en comunicación lingüística**, se orienta al desarrollo de estrategias lingüísticas, extralingüísticas y paralingüísticas que ayuden a los alumnos y alumnas a expresar con corrección todo tipo de contenidos tanto de naturaleza ideacional como interpersonal de forma oral y/o de forma escrita en su lengua materna y al menos en una lengua extranjera.
2. **Competencia matemática**, se relaciona con la adquisición de capacidades deductivas y de observación que tienen que ver con el mundo de las ciencias y las matemáticas. En esta competencia se incluye el desarrollo de una mente analítica y reflexiva para la resolución de cualquier tipo de problema cotidiano y la toma de decisiones en su contexto inmediato.
3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**, que ayuda a entender las relaciones entre el propio cuerpo de los alumnos y las alumnas y la naturaleza. A esta relación se incorpora el uso de las nuevas tecnologías para aprender a investigar el mundo físico que les rodea

y entender su situación en el mundo no sólo como ser individual sino además como miembro de una colectividad que se rige por unas normas concretas.

4. **Tratamiento de la información y competencia digital**, se vincula a las habilidades necesarias para acceder, conseguir y entender diferentes tipos de información con el objetivo último de transformar esta información nueva en conocimiento adquirido que se pueda utilizar en ese y otros contextos similares. Para ello, el conocimiento de las tecnologías de información y comunicación se hacen imprescindibles ya que se entienden como la herramienta necesaria para desarrollar la autonomía de nuestros alumnos y nuestras alumnas a la vez que desarrollan un sentido crítico a la hora de valorar toda la información que tienen a su disposición para seleccionarla y trabajar con ella.
5. **Competencia social y ciudadana**, se presenta como el conjunto de habilidades sociales, propias de una cultura, necesarias para vivir en una sociedad democrática y multi-cultural armónica. Entre otros valores, se pretende conseguir un conocimiento profundo de la evolución social y la realidad que les rodea con el objetivo de obtener recursos para resolver conflictos siempre de forma constructiva y evitar todo tipo de comportamiento violento y antisocial.
6. **Competencia cultural y artística**, se orienta a adquirir conocimientos que sean de ayuda para apreciar y entender los aspectos culturales y las manifestaciones artísticas de un país. Con todo ello, se busca ampliar los horizontes que nuestros alumnos y nuestras alumnas conocen a la vez que se intenta reducir el etnocentrismo propio de cada cultura ayudando a desarrollar una actitud receptiva y respetuosa ante cualquier aspecto diferenciador entre culturas.
7. **Competencia para aprender a aprender**, se subraya, al igual que en los dos anteriores sistemas educativos (LOGSE y LOCE), la importancia de adquirir de forma consciente una visión real de sus capacidades tanto intelectuales como de carácter emocional. Así se entiende que sólo cuando uno es capaz de entender sus puntos fuertes y puntos débiles está en posición de superarse a sí mismo. De la misma manera, se subraya la importancia de atender y entender las emociones de uno mismo y de los otros en la medida de que determinan claramente las actitudes que nuestros alumnos y nuestras alumnas pueden manifestar con respecto a una asignatura en concreto o a su proceso de aprendizaje en general.
8. **Competencia de autonomía e iniciativa personal**, se matiza unos valores que ya están latentes en otras competencias básicas: la autonomía, el conocimiento de uno mismo y el control emocional. Como evidencia del proceso de aprendizaje-enseñanza de anteriores sistemas educativos se ha

observado la falta de autonomía del alumnado para llevar a cabo ejercicios sencillos de investigación independiente o la inhabilidad de plantear metas u objetivos a conseguir en su vida cotidiana.

En términos generales, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de educación primaria y de educación secundaria determinan que el desarrollo de estas ocho competencias se vincula a los objetivos de las diferentes materias, y que, además, todas las materias deben adaptar todas las competencias básicas a sus respectivas programaciones anuales. De esta forma, se podría decir que las competencias básicas se relacionan con la formulación de objetivos de enseñanza como los elementos comunes se conectan con los contenidos de una materia concreta. Aunque inicialmente estas competencias son parte importante para la formación de nuestro alumnado, algo que ya veíamos en las competencias clave del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, es difícil no plantease si una caracterización tan genérica y, un tanto idealista, se puede materializar de forma concreta como para poder llegar a observarse y ser evaluadas de manera objetiva. A mi entender, muchas de estas competencias pueden y deber ser fomentadas en el aula de lengua extranjera, pero sin ningún lugar a dudas, muchas de ellas deben ser sembradas en el seno de la familia para que esa semilla germine y florezca en nuestro sistema educativo. Ejemplos como la competencia social y ciudadana a edad temprana se reduce a los valores aprendidos en la familia que sólo se pueden apoyar si ya existen y son difíciles de corregir en el aula si no se han trabajado previamente.

Ante la falta de concreción de las competencias básicas en el currículo, muchos profesores y profesoras esperan en vano encontrar ayuda por parte de las diferentes editoriales que, sólo algunas de ellas, a marchas forzadas reeditan sus materiales con una breve mención a estas competencias y sin una pauta clara de cómo trabajarlas en sus materiales. En ocasiones, se reduce a una mención al principio de cada unidad en el libro del profesor o un breve anexo donde se resumen y se recuerda la importancia de trabajarlas en clase. Ante esta situación, se hace evidente la poca claridad que caracteriza una empresa tan difícil, como es arrancar con una nueva iniciativa de tales dimensiones. Del mismo modo, se desconoce qué apoyo dará la Administración a sus docentes para que sean agentes preparados y útiles en el nuevo sistema educativo del que todos y todas somos parte. Aunque no cabe duda de que el desarrollo de estas destrezas son herramientas útiles para formar seres humanos cualificados, creo firmemente que la puesta en práctica de las competencias básicas necesita un plan mucho más concreto que requiera una formación adecuada del profesorado. No menos controvertido es el proceso de evaluación del desarrollo de estas competencias, si bien, como decía anteriormente, están conectadas íntimamente con los objetivos

de la programación anual y, por ende, con los criterios de evaluación, la generalidad que las caracteriza pone en tela de juicio cómo el docente podrá medir las mejoras a nivel de las actitudes, como pueden ser la madurez, el aprendizaje responsable, etc. Debemos entender que será cada profesor o cada profesora, en consonancia con el departamento del área correspondiente, quien determine cómo se concreten con mayor o menor acierto. De igual modo, es de esperar que poco a poco encontremos en la bibliografía didáctica la presencia de autores y autoras que propongan diferentes taxonomías de competencias básicas específicas o sub-competencias que, a modo de objetivos específicos, permitan y faciliten su evaluación objetiva. Es pues en este contexto donde los objetivos de la presente investigación y la hipótesis de trabajo cobran relevancia en la bibliografía

2. Objetivos de la investigación e hipótesis de trabajo

El presente trabajo nace precisamente de la falta de concreción del que adolece tanto el planteamiento como la propuesta de desarrollo de las competencias básicas, según se presentan en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de educación primaria y secundaria. Sobre esta base, este estudio tiene dos objetivos específicos que están íntimamente ligados. En primer lugar, defiende el uso de los weblogs con fines educativos como un mecanismo mediador que dota al profesorado de una herramienta que facilita el desarrollo de las ocho competencias en el aula de secundaria en general y de lengua extranjera (inglés) en particular. En segundo lugar y dado el hecho de que los *edublogs* basan la dinámica de la mayoría de las tareas que los conforman en la habilidad de decodificar información escrita de forma efectiva, este estudio propone que los *edublogs* pueden convertirse en una herramienta útil para promover hábitos lectores y mejorar la comprensión lectora de nuestros alumnos y nuestra alumnas¹. Así pues, nuestra hipótesis de trabajo puede formularse en los siguientes términos:

que el uso de *edublogs* en el aula de lengua extranjera (inglés) de educación secundaria permite integrar las competencias básicas como un todo coherente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras los alumnos y las alumnas desarrollan estrategias (meta-)cognitivas que mejoran su capacidad de comprender textos escritos y manipular información nueva con el fin último de aprender de forma autónoma.

¹ Todos los informes emitidos hasta ahora por el Proyecto PISA coinciden en señalar la falta de hábitos lectores y comprensión lectora de los alumnos españoles.

3. Metodología

En los últimos años han proliferado los estudios de los nuevos modos de comunicación a través del ordenador (*Computer-Mediated Communication*) y, desde diferentes perspectivas, se intenta definir este nuevo género (Miller and Shepherd, 2004; Herring, Kouper et al., 2004; Herring, Scheidt et al. 2004.; entre otros). Como resultado de esta bibliografía en auge, diferentes estudios de naturaleza empírica han clasificado los *blogs* en tres grupos principales en base a la función que realizan (Herring, Kouper, et al., 2004): **personal blogs**, donde los internautas cuelgan cualquier tipo de información, ya sean opiniones, reflexiones o experiencias personales que se refieren a su vida (Scheidt, 2006); **filter blogs**, donde se compilan vínculos, generalmente relacionadas con un tema concreto, a otras páginas con una descripción de lo que se puede encontrar (Richardson, 2006); y **knowledge blogs**, donde se comparte información, generalmente de naturaleza institucional, con otros miembros de la misma comunidad (Edmonds, Blunstein and Turnbull, 2004). Todos los estudios coinciden en el hecho de que las posibilidades que ofrece la red es muy amplia y las variables para definir este nuevo tipo de género textual se hace más complejo (Herring and Paolillo, 2006; Herring, 2007). De ahí que encontremos tipos mixtos que combinen algunos de los rasgos presentes en estos tres tipos concretos (Jonassen et al. 1999; Blood, 2000).

Concretamente, este es el caso de los blogs con fines educativos o **edublogs** que, según mi criterio, son un híbrido de las tres funciones anteriores. Así, muchos educadores y educadoras, conscientes de la importancia del uso de las nuevas tecnologías, han empezado a crear sus propios blogs con fines educativos (Ashley, 2004). Este tipo de blogs comparten con los *personal blogs* el hecho de que el profesor o la profesora generalmente diseña la página con alguna sección donde recoge algunos elementos de su vida personal (por ejemplo, fotos de su familia, aficiones, etc.) que quiere compartir con sus alumnos y sus alumnas. De la misma manera, los *edublogs* se vinculan con los *filter blogs* ya que es muy frecuente encontrar vínculos organizados en categorías concretas a otras páginas de interés para reforzar contenidos, páginas de carácter lúdico para practicar algún elemento concreto, etc. Por último, este tipo de blogs suelen estar colgados como un elemento adscrito al instituto o colegio público en el que el docente realiza su labor profesional. La información, como cualquier otro *knowledge blog*, es de acceso público para otros docentes que deseen usar la información que allí se recoge. A nuestro entender, esta triple función hacen de los blogs con fines educativos un gran avance no sólo a nivel de la comunicación mediada a través del ordenador sino una garantía de éxito en la búsqueda de la autonomía de nuestros alumnos y nuestras alumnas como se recoge en la sección de los resultados de la investigación realizada.

3.1 Selección de edublogs

La investigación del presente estudio se basa en un análisis de veinticinco blogs creados por 11 profesores y 14 profesoras en colegios públicos de educación secundaria y de la comunidad de Madrid. El rastreo, localización y selección de los blogs se llevó a cabo a través de dos servidores especializados: www.edublogs.org y www.schoolblogs.com. En lo que se refiere a la naturaleza de la investigación y partiendo de la base de que la perspectiva global del presente estudio es empírica, se hace necesario señalar que nos hemos decantado por un enfoque principalmente cualitativo. Dado que el objetivo que aquí se persigue no es analizar de forma comparada algún elemento concreto de los *edublogs* seleccionados, sino examinar su potencial para desarrollar e integrar de forma armónica las ocho competencias, parece evidente que un análisis cuantitativo tiene un valor limitado para arrojar conclusiones relevantes en el estudio que aquí se pretende llevar a cabo. Según mi criterio, un análisis cualitativo puede ser ciertamente más fructífero para entender la interconexión de las competencias básicas y, de forma indirecta, dicho análisis puede arrojar luz sobre el conjunto de funciones que los blogs educativos desempeñan.

3.2 Postura ética: la paradoja de lo público o lo privado

A pesar de lo reciente de este tipo de comunicación, existen en la bibliografía varios estudios que cuestionan lo ético de analizar una información que aunque está en un espacio público contiene información de carácter privado (Cadle, 2005; Ratliff, 2006). En este caso concreto, tareas específicas diseñadas por un profesor o una profesora para unos alumnos y unas alumnas de un grupo concreto que asisten a un centro público de enseñanza secundaria. En lo que respecta al presente estudio, las implicaciones éticas de analizar este tipo de blogs se relacionan con dos aspectos claros. Por un lado, estos blogs con fines educativos han sido creados como documentos públicos que el profesor o la profesora ha colgado en un espacio público voluntariamente. Por otro lado, uno de los motores del presente estudio, deudor del planteamiento de DiMaggio et al. (2001) and Meyer (2003), es el hecho de entender nuestro análisis como un trabajo social del que derivar conclusiones que puedan ser de ayuda a una comunidad educativa mucho más amplia. En ningún caso, se hará referencia personal al profesorado concreto que ha elaborado los diferentes edublogs que se han analizado ni a la información que sus alumnos y sus alumnas, menores de edad, hayan podido colgar en el *edublog*.

4. Resultados del análisis

4.1 El *edublog* como un sistema de gestión de recursos didácticos

Aunque el formato de cada *edublog* varía notablemente, en ocasiones producto de las destrezas informáticas de quien lo crea, el análisis de la estructuración de los contenidos demuestra que los *weblogs* con fines educativos se convierten en un sistema de gestión de recursos didácticos (Dodge, 1995). Como apuntan Lara (2005) y Tiscar (2005), no se trata de repetir las tareas que se llevan a cabo en el aula en este medio, sino apostar por unas estrategias didácticas novedosas que intentan explotar las características propias de este nuevo soporte. Una inspección detallada del corpus de estudio hace posible señalar cuatro elementos comunes que organizan este sistema que gestiona los recursos didácticos en el aula de lengua extranjera:

- a) **Tratamiento y refuerzo de las cuatro destrezas.** En forma de cuaderno de ejercicios se recogen actividades complementarias que buscan reforzar o extender trabajados previamente en el aula. Estas actividades son de diferente índole que se pueden realizar en el propio blog o que dirigen al alumno o la alumna a un vínculo con actividades en línea. Estas actividades van desde sencillos tests interactivos donde los alumnos y alumnas trabajan a nivel de palabra u oración hasta otras más complejas donde se trabaja el lenguaje a nivel de párrafo y texto. Con el fin de buscar la autonomía, se incluye generalmente la clave para que ellos mismos vean sus resultados. En ocasiones, es posible guardar los datos para que posteriormente el profesor o la profesora pueda ver el trabajo realizado y poder dar el feedback oportuno.
- b) **Agenda de aula.** Todos los *edublogs* comparten esta sección donde se recogen todos los eventos más importantes del mes, como pueden ser excursiones, fechas para entregar trabajos, etc. A esto se le suma una breve planificación de lo que el docente lleva o va a llevar a cabo durante la semana tanto en el aula como los deberes de un día para otro. Por un lado, este soporte hace justicia a la importancia que tiene la planificación de las clases y por otro facilita la comunicación con los padres y madres que en cualquier momento disponen de la información que necesitan. Con ello, se hace más complicado no cumplir con las tareas del día siguiente y los padres asumen un rol activo en el seguimiento y ayuda de la realización de tareas. Del mismo modo, se recoge de forma cronológica la evolución de los alumnos y de las alumnas, lo que, en último término, hace posible no sólo extraer conclusiones basadas en la información

compilada durante el curso escolar, sino además poder compartir experiencias docentes con otros muchos maestros y muchas maestras en cualquier parte del mundo (García, 2005).

c) Diarios. En esta sección, se recogen tanto experiencias relacionadas con proyectos que se han llevado a cabo como reflexiones o vivencias en el transcurso de la realización de un proyecto que aborda algún tema social (educación para la paz, igualdad de género, etc.). Esta información es interesante no sólo para el grupo en sí sino para el resto de la comunidad educativa. Además, en estos cuadernos digitales se incluyen breves secciones personales sobre el profesor o la profesora para hallar un vínculo interpersonal con los alumnos y las alumnas. Por ejemplo, alguna experiencia personal interesante, fotos del maestro a la maestra en un país de habla inglesa, fotos familiares que buscan la humanización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez, 2005). Algunos estudios de estos cuadernos digitales y diarios sostienen que esta forma de trabajo mejora notablemente el rendimiento de los alumnos y de las alumnas y mejora notablemente su autoestima y favorecen el desarrollo de una actitud responsable antes su propio aprendizaje (Barberá, 2004).

d) Actividades de carácter social y/o cultural. Generalmente son actividades o proyectos que se extienden durante una evaluación o durante todo el curso. Para poder llevarlos a cabo, suelen estar divididos en tareas temporalizadas y con instrucciones sencillas y claras sobre lo que tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo. Aunque algunas de las tareas se llevan a cabo de manera individual, el fin de la actividad es una tarea grupal en el que todos los alumnos y todas las alumnas trabajen de forma cooperativa (Johnson, 1993).

Por último, cabe señalar que los *edublogs* no sólo compilan una gran variedad de actividades que buscan despertar el interés de sus usuarios, sino que también permiten ver la creatividad que caracteriza la docencia de cada uno de los profesores y las profesoras que los han creado y los actualizan periódicamente (Lara, 2005).

4.2 Conexión y tratamiento de las competencias básicas en los *edublogs*: de la teoría a la práctica

Como cualquier empresa que arranca, la propuesta de implantación de nuestro sistema educativo y en especial su concreción curricular presenta un reto para todos los docentes, principalmente para aquellos docentes que con el paso de los años han adquirido unas técnicas muy concretas. Desde el Ministerio de Educación

y Ciencia se establece que las nuevas tecnologías deben ser una de las nuevas guías de enseñanza para unos alumnos y alumnas que van a vivir en la sociedad del siglo veintiuno y cuyo sistema educativo es producto del marco educativo europeo. Aunque este hecho no es el propósito del presente trabajado, como docentes no podemos dejar de plantearnos que la adopción de esta nueva aproximación a la enseñanza, ya sea de lengua extranjera ya sea de cualquier otra materia, requiere una amplia planificación de cursos de formación por parte del Ministerio para actualizar nuestros conocimientos, ofrecer otros enfoques didácticos y facilitar la adopción de nuevas técnicas en nuestra forma de abordar la enseñanza de unos contenidos concretos. De no ser así, es de esperar que la situación será variopinta de un centro a otro y las metodologías “reales” distarían mucho de la pauta curricular que todos compartimos.

A mi entender, la integración de las competencias básicas como un todo integrado es factible mediante el uso de los **edublogs** en la medida de que su función principal se vertebra en tres principios claros que coinciden con las indicaciones del currículo de Enseñanza Mínimas tanto de primaria como de secundaria sobre la enseñanza de una lengua extranjera. Estos principios pueden sintetizarse del modo siguiente: a) enseñanza de una lengua extranjera con un enfoque que persigue la adquisición de la lengua y el desarrollo de las cuatro destrezas de forma integrada; b) construcción del conocimiento bajo una base socio-constructivista; y c) búsqueda de la autonomía siempre en un marco de cooperación.

- a) **Enfoque comunicativo y desarrollo de la competencia comunicativa.** Entre las pautas metodológicas que tanto la LOE como sus currículos de primaria y secundaria recogen, se señala la necesidad de adoptar un enfoque comunicativo que persiga como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Como se argumenta anteriormente, dentro de los contenidos recurrentes en los *edublogs* inspeccionados, se presta una atención especial al desarrollo de las cuatro destrezas. Mediante diferentes tipos de actividades se busca que los alumnos y las alumnas sean capaces de manipular información en el medio oral y en el medio escrito de manera equilibrada (Leslie, 2003). Es, en mi opinión, una enfermedad generalizada en nuestro sistema educativo y, más concretamente, en lo que a la enseñanza de una lengua extranjera se refiere, el hecho de encontrarnos con una descompensación entre el número de años dedicados a la adquisición de la lengua y las destrezas desarrolladas. De forma prácticamente constante, y a pesar de las facilidades para acceder a material en versión original en su vida cotidiana, nuestros alumnos y nuestras alumnas no sólo demuestran grandes dificultades tanto en la comprensión oral

como en la expresión oral, sino también a la hora de producir textos sencillos escritos.

Huelga decir que el hecho de diseñar un complemento a nuestra enseñanza en el aula mediante actividades compiladas tanto en el *blog* o vínculos a actividades en línea permite fomentar el desarrollo de todas las competencias a través del **tratamiento de la información y competencia digital**. Previa instrucción en el laboratorio, los alumnos y las alumnas pueden aprender rápidamente a utilizar las herramientas del *blog* de forma autónoma y completar las tareas sin muchas complicaciones. Con ello, se cumple la función de aprender a utilizar Internet con un fin educativo y cultural ya que el alumno y la alumna aprende técnicas no sólo para llevar a cabo un ejercicio concreto sino que descubre el uso de Internet como un medio de información y conocimiento. En su proceso de maduración hacia la edad adulta, deben desarrollar un sentido crítico a la hora de usar esta herramienta. Dicho de otro modo, el uso guiado de Internet implica que nuestros alumnos y nuestras alumnas sean capaces de sopesar la valía de este medio, pero a la vez sean conscientes de sus lados negativos (Oblinger y Oblinger, 2005). El uso de los *edublogs* sin duda prepara a estos ciudadanos del siglo XXI para usar Internet de forma segura y eficaz.

Los contenidos de los *edublogs* diseñados para el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas se vinculan íntimamente con la **competencia en comunicación lingüística**. Las diferentes actividades que los profesores y las profesoras seleccionan para complementar su práctica docente en el aula. Sin embargo, su valía radica no tanto en el hecho de que estas actividades giran en torno a conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, sino que pueden dotar a los alumnos y a las alumnas de las habilidades necesaria para usar estos conocimientos en relación con tareas comunicativas específicas (Lara, 2005). Dicho de otro modo, los *edublogs*, tal y como se prescribe en el currículo, favorecen la idea de saber cómo hacer las cosas sobre la idea de saber qué. A este hecho se le añade otro factor importante, las aplicaciones donde los alumnos y las alumnas pueden colgar información, sus comentarios y opiniones fomenta la escritura y la lectura con fines comunicativos. Esto sin duda dota al alumnado de saberes actitudinales y axiológicos en tanto en cuanto aprenden a escuchar y/o leer, saber contrastar opiniones y tener en cuenta las ideas y las opiniones de otros.

En ocasiones, el desarrollo de las estrategias de lectura y escritura en el aula de lengua extranjera se reducen a ejercicios mecánicos donde es difícil ver la función comunicativa de ambas destrezas (García Gómez, 2006). Además,

generalmente los ejercicios escritos vienen relacionados con una nota o al menos un corrección que se centra principalmente en destacar los errores cometidos pero que rara vez señala aquellos elementos positivos. La herramienta de los blogs permite colgar información que registra fecha y autor de la información por lo que siempre es posible controlar el trabajo llevado a cabo por los individuos para el grupo (Lara, 2005). Del mismo modo, no podemos obviar que cuando el alumno o la alumna sabe que su información va a ser leída por otro estamos concienciándoles del uso correcto del lenguaje. La calidad de los ejemplos observados demuestra que los alumnos y las alumnas parecen cuidar más lo que quieren decir para poder hacerse entender por lo que indirectamente aprenden a leer su texto con una visión crítica, usan el diccionario más, etc. Esto se puede apreciar en la presencia recurrente de cambios de lengua (*code-switching*) donde aclaran o matizan aquellos elementos que creen no haber expresado correctamente o no pueden expresar en lengua extranjera. El lenguaje pasa a cumplir una de sus funciones principales: la transmisión de ideas. Siempre sin olvidar que en esta transmisión o intercambio de ideas va implícito la adquisición de una mente crítica capaz de valorar positiva y negativamente sus propias aportaciones y las de otros.

La dinámica del *edublog* como fuente inagotable de recursos donde el alumno o la alumna recurre para aprender más siguiendo su propio ritmo se vincula con la **competencia para aprender a aprender** y la **competencia de autonomía e iniciativa personal**. Para ello, el docente debe organizar de forma clara las actividades disponibles y las instrucciones para realizar cada una de estas actividades. La gran cantidad de actividades pueden conducir a un exceso de información que el alumno o la alumna no pueda manejar y acabe desmotivado. Un número nutrido y bien organizado de actividades sembrarán una necesidad de aprender más (Nisbet y Shucksmith, 1990). El hecho de que todo dependa de su esfuerzo y dedicación ya implica una lección impagable. Son ellos mismos los que deben trabajar por su formación, la necesidad de entender la importancia del esfuerzo es una obligación en nuestro sistema. Cuando los alumnos y las alumnas recogen las recompensas de este esfuerzo nos estamos asegurando como docentes que han aprendido lo importante que es la constancia y el trabajo personal para lograr cualquier objetivo en nuestra vida. La variedad de actividades que caracteriza los *edublogs* hace que el alumnado se enfrente, por un lado, a tareas sencillas que puedan resolver sin mayor complicación tales como contestar preguntas de comprensión lectora o elegir una respuesta correcta entre varias opciones. Por otro lado, también les enfrentan a otras más complicadas mediante las cuales empezarán a desarrollar estrategias para la

resolución de conflictos y para la manipulación de información. En breve, la dinámica del *edublog* ayuda a despertar la conciencia de lo que saben y lo que queda por aprender y facilitarles las herramientas y darles la motivación para seguir aprendiendo (Mayor, 1993).

- b) **Enfoque socio-constructivista del conocimiento.** El enfoque constructivista que subyace en los *edublogs* está, sin lugar a dudas, relacionado con el planteamiento de Vygotsky (1979) de que el aprendizaje significativo se deriva de los procesos de mediación social. Los *edublogs* involucran a los alumnos y a las alumnas en un complejo proceso en que el uso de la lengua extranjera determina el intercambio y manipulación de información en tareas guiadas. El uso y los contenidos de los *edublogs* tienen un claro enfoque constructivista, ya que parten de la realidad inmediata que el alumno o la alumna ya conoce y edifican el nuevo conocimiento sobre conceptos que ya han internalizado para asegurar el aprendizaje significativo (Bruner, 1986). Dicho de otro modo, sobre un esquema mental conocido se edifican conocimientos nuevos siempre contextualizados que facilitan la adquisición de la lengua y no sólo la memorización temporal de conceptos gramaticales. Es muy frecuente que estos *blogs* tengan una revista o periódico del instituto. Bajo la supervisión de varios profesores y varias profesoras, el alumnado de un curso concreto recoge las noticias o asuntos de interés para el grupo. Aquí, el docente adopta definitivamente el rol del facilitador de conocimientos en la medida de que se convierte en el encargado o la encargada de diseñar el *blog* sus contenidos y actividades. Dada la instrucción necesaria, el alumno o alumna recoge el testigo y, adoptando un rol activo y autónomo, es responsable de construirse su propio conocimiento a la par que se relaciona con el mundo que le rodea (Byrnes, 1996).

La búsqueda de actividades, proyectos sociales y/o culturales gira en torno, por un lado, a la **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico** en tanto en cuanto el alumno o la alumna adquiere unos conocimientos útiles de una realidad, generalmente, que dista mucho de la que conoce. Los proyectos que se recogen en los diferentes *edublogs* (por ejemplo, temas sociales de actualidad o cualquiera de los elementos comunes como parte de su educación para la ciudadanía) persiguen ayudarles a percibir el espacio físico en el que se desarrolla su vida y interactuar con el espacio circundante, a moverse en él y a resolver problemas. Por otro lado, estos proyectos se basan en el desarrollo de la **competencia cultural y artística** ya que una lengua va siempre unida a su cultura. El conocimiento de otras culturas y manifestaciones

artísticas, siempre edificado sobre el respecto a la diversidad, presenta ante sus ojos un nuevo horizonte que hace de estos alumnos y de estas alumnas unos seres cívicos con mayor libertad al tener más opciones entre las que poder escoger. La dinámica de las actividades que se pueden llevar a cabo en los *edublogs* se basa en estrategias de medicación activas que busca que nuestros alumnos y nuestras alumnas desarrollen actitudes de valoración de la libertad de expresión y del derecho a la diversidad cultural. Como se discutía anteriormente, los nuevos currículos de Enseñanzas Mínimas tanto a nivel de educación primaria como a nivel de educación secundaria dan prioridad a los procedimientos o a cómo enseñar que a los conceptos o a qué enseñar en su distribución de los contenidos. Así pues, los *edublogs* articulan la construcción del conocimiento tanto a nivel cognitivo como a nivel metacognitivo, los usuarios desarrollan estrategias concretas para la resolución de tareas específicas (por ejemplo, buscar información sobre un tema concreto y organizarla de forma coherente). Nótese además que el papel activo del alumno y de la alumna es clave en la elaboración de las actividades a realizar. Dicho de otro modo, las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en el desarrollo de la tarea que permitirán a cada uno de ellos y de ellas enfrentar la tarea según su propia visión de la actividad de su forma individual y, de esta forma, empezarán a forjar su personalidad y su forma de resolver problemas en su contexto (Gargallo, 1995).

- c) **Búsqueda de la autonomía siempre en un marco de cooperación.** Dentro de los *edublogs*, los proyectos interculturales en forma de webquests son unas de las actividades más comunes y tienen como objetivo principal fomentar la cooperación y la motivación. Aunque estas actividades tienen como punto de origen los objetivos generales del currículo vigente, el docente plantea una serie de tareas, generalmente secuenciadas en un orden concreto para ayudar a los alumnos y a las alumnas a edificar su conocimiento de forma significativa (Detaramani y Chan, 1999). Su utilidad está en el hecho de que durante ese proceso guiado, la información abre diferentes opciones en las que el alumno o la alumna debe decidir. El hecho de poder escoger obliga a pensar, tomar decisiones y a reflexionar sobre lo acertado del proceso. La diferencia con las tareas convencionales de aula es el hecho de que el profesor o la profesora busca actividades que presentan al alumnado una red llena de opciones y no una ruta cerrada a seguir (Burns, 1989). Esta acción reafirma la idea de que debemos ser facilitadores de conocimiento y los alumnos y las alumnas deben ser agentes activos y conscientes de la importancia del proceso en el que están involucrados (Cano y Justicia, 1993).

La naturaleza intercultural de las actividades facilita el desarrollo de habilidades para adaptarse a los cambios con una visión positiva de las posibilidades que ofrecen, así como de las propias capacidades para poder elegir y asumir responsabilidades. Por tanto, estos proyectos se relacionan con la **competencia de autonomía e iniciativa personal**. A mi entender, esto se debe a que la dinámica que subyace a estos proyectos plantean tareas que facilitan las conexiones intra-curriculares y, sobre todo, inter-curriculares. Durante el período de búsqueda de información y la toma de decisiones el alumno o la alumna aprende a establecer vínculos entre su conocimiento previo y la información nueva que está manejando, como es capaz de relacionar contenidos temáticos de una materia con otras. Cuando se activa el lado motivacional del alumno o de la alumna, se promueve despertar una curiosidad que le lleva a saber un poco más, a tomar las riendas de su propio aprendizaje e indagar hasta satisfacer su necesidad de conocer más sobre un tema concreto. De aquí la importancia de diseñar tareas basadas en las necesidades de los alumnos y de las alumnas, siempre adecuadas a su realidad y experiencia. Del mismo modo, el sistema busca la cooperación de las partes y el éxito de la actividad está garantizada si docentes, padres y madres, y alumnos y alumnas se responsabilizan (Lamb, 2001). Desde el currículo, se nos pide que los alumnos y las alumnas tengan un rol activo en su aprendizaje ya que esto tiene una vinculación directa con su propia motivación. Este elemento hunde sus raíces en estudios metodológicos que resaltan la importancia de la participación activa del alumno o la alumna en su propio proceso de aprendizaje (Lim, 2002; García Gómez, 2006) Las actividades cooperativas encontradas en los *eublogs* aúnan tres aspectos clave como son la motivación, las habilidades sociales y el conocimiento.

El desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal es posible ya que estos proyectos hacen que los alumnos y las alumnas aprendan a autorregular su aprendizaje, ya que son ellos mismos lo que deben procesar las instrucciones de la actividad, seguir los pasos que consideren más oportunos para la consecución de la meta final que la tarea establezca. Esta tarea real promueve el aprendizaje significativo en tanto en cuanto cada uno llevará a cabo un proceso reflexivo individual y, en ocasiones, diferente sobre los mecanismos que implica abordar una tarea concreta (estrategias cognitivas) y pensará sobre los procesos mentales utilizados durante el proceso de aprendizaje, no sólo mientras este tiene lugar sino evaluar el proceso una vez concluido (estrategias metacognitivas). Las tareas de los *eublogs* ayudan a identificar qué es lo que busca, valorar y sopesar otros puntos de vista, ser capaz de buscar soluciones

para esa tarea asignada, organizar y planificar los pasos a seguir y, sobre todo, tomar decisiones aún a riesgo de errar (Schwienhorst, 2003).

5. Conclusiones

A pesar de la avalancha de estudios sobre el uso de las nuevas tecnologías en el aula, todavía es pronto para poder evaluar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje que el recién implantado sistema educativo español propone. Propio de la naturaleza abierta y flexible de la que hacen alarde los currículos de Enseñanzas Mínimas de educación primaria y de educación secundaria, el presente estudio ha abogado por el hecho de explotar los *edublogs* como un vehículo para integrar de forma concreta las ocho competencias básicas que nuestros alumnos y nuestras alumnas necesitan para formarse como seres sociales del siglo veintiuno. El análisis de los *edublogs* en relación al desarrollo de las ocho competencias básicas revela una conceptualización del aprendizaje como un proceso que contribuye al desarrollo de la identidad personal del alumno o de la alumna. Más concretamente, la interacción social que fomenta los *edublogs* sirve para construir no sólo la matriz mental de los alumnos y alumnas (Bruner, 1986), sino también la de los propios profesores y profesoras y así como de los padres que se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Como demuestra el estudio, los *edublogs* se basan en una epistemología del sujeto inacabado que se forja mediante su interacción con otros sujetos sociales así como la toma de decisiones en la realización de las diferentes tareas en línea. De esta manera, el profesor o la profesora puede diseñar diferentes tareas que tienen como objeto desarrollar cada una de las ocho competencias como un todo coherente que, a su vez, moldean a esta generación como individuos autónomos y seres sociales.

6. Bibliografía

ASHLEY, C. (2004): "El uso de los cuadernos de bitácora o weblogging: Otro tipo de sitios web", *RED (Revista de Educación a Distancia)*. En: <http://www.um.es/ead/red/10/weblogs1.pdf>

BARBERÁ, E. (2004): *La educación en la Red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

BLOOD, R. (2000): "Weblogs: a history and perspective". En: <http://www.rebeccablood.net/essays/index.html#weblogs>

BYRNES, J. P. (1996): *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston, Allyn and Bacon.

- BRUNER, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge (Mass), Harvard Univ. Press.
- BURNS, S. (1989): "There's more than one way to learn". *Australian wellbeing: Health in mind body and spirit*, 33. Wellspirit publications: Mosman.
- CABRERO, J. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis.
- CADLE, L. (2005): "A Public View of Private Writing: Personal Weblogs and Adolescent Girls" Dissertation Abstracts International, Section A: *The Humanities and Social Sciences*, (66:4) 2005 Oct, 1342. Bowling Green State U, 2005. DA3171254.
- CANO, F. y JUSTICIA, F. (1993): "Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99.
- DETARAMANI, C. y CHAN, S. I. (1999): "Learners' needs, attitudes and motivation towards the self-access mode of language learning". *RELC Journal*, 30:1, 124-157
- DIMAGGIO, P., HARGITAI, E., NEUMAN, W.R. y ROBINSON, J.P. (2001): "Social Implications of the Internet". *Annual Review of Sociology*, 27, 307-36.
- DODGE, B. (1999): "Webquest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks". En: <http://edweb.sdsu.edu/webquest/taskonomy.html>
- EDMONDS, K. A., BLUSTEIN, J., Y TURNBULL, D. (2004): "A personal information and knowledge infrastructure integrator". *Journal of Digital Information*, 5 (1): article No. 243.
- GARCÍA, M. A. (2005): "Herramientas de mediación didáctica en entornos virtuales: Las webquest". *Teoría de la Educación*, vol.6 (2). En: <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.HTM>
- GARCÍA GÓMEZ, A. (2006): "Self and Other-presentation strategies: A Social Psychological exploration of the construction of social and gender identities in the university EFL class". *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 14, 55-70.
- GARDNER, H. (1993): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el S. XXI*. Barcelona, Paidós.
- GARGALLO, L. (1995): "Estrategias de Aprendizaje. Propuestas para la Intervención Educativa". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 53-75.
- HERRING, S. C. (2007): "A faceted classification scheme for computer-mediated discourse". *Language @ Internet*. En: <http://www.languageatinternet.de/articles/761>
- HERRING, S. C., KOUPER, I., SCHEIDT, L. A., y WRIGHT, E. L. (2004): "Women and children last: The discursive construction of weblogs". En: L. Gurak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratliff and J. Reyman (eds.), *Into the Blogosphere: Rhetoric, Community, and Culture of Weblog*. En: http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/women_and_children.html
- HERRING, S. C., SCHEIDT, L. A., BONUS, S., y WRIGHT, E. (2004): "Bridging the gap: A genre analysis of weblogs". Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-37). Los Alamitos, CA: IEEE. En: <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/2004/2056/04/205640101b.pdf>

HERRING, S. C. y PAOLILLO, J. C. (2006): "Gender and genre variation in weblogs", *Journal of Sociolinguistics*, 10 (4), 439-459.

JIMENEZ, P. (2005): "Should we construct a new paradigm for media education?" *Zemos 98*. En: <http://www.zemos98.org/festivales/zemos987/pack/pdf/pedrojimenezeng.pdf>

JONASSEN, D. H., PECK, K. L. y WILSON, B. G. (1999): *Learning with technology: A constructivist perspective*. New Jersey, Prentice-Hall.

JOHNSON, C. (1993): "Aprendizaje Colaborativo," referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México. En: <http://campus.gda.itesm.mx/cite>

LAMB, T.E. (2001): "Metacognition and motivation: learning to learn". En: G. Chambers (ed.) *Reflections on Motivation*. London: CILT, pp 85-93

LARA, T. (2005): "*Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista*". *Revista Telos*, 65: 86-93. En: http://www.tiscar.com/?page_id=337

LESLIE, S. (2003): "Matrix of some uses of blogs in education", EdTechPost, 9 octubre.

LIM, H-Y. (2002): "The interaction of motivation, perception and environment: one EFL learner's experience". *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7:2, 91-106.

MAYOR, J. (1993): *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Editorial Síntesis, S.S.

MEYER, C.F. (2003): "The World Wide Web as Linguistic Corpus". En P. Leistyna and C.F. Meyer (eds). *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use*, pp. 241-254. Amsterdam, Rodopi.

MILLER, C. R. y SHEPHERD, D. (2004): "Blogging as social action: A genre analysis of the weblog". En: L. Gurak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratliff and J. Reyman (eds.), *Into the Blogosphere: Rhetoric, Community, and Culture of Weblogs*. Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota. En: http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_a_genre_analysis_of_the_weblog.html

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Editorial Santillana/Aula XXI.

OBLINGER, D. G. y OBLINGER, J. K. (2005): "Educating the Net Generation". En: <http://www.educause.edu/books/educatingthenetgen/5989>

ORIHUELA, J.L. y SANTOS, M. L. (2004): "Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos", *Quaderns Digitals*, 35. En: <http://www.quadernsdigitals.net>

PASSEY, D. y KENDALL, M. (2002): *TelE-Learning: The Challenge for the Third Millenium*. Boston, Kluwer.

RATLIFF, C. A. (2006): "Where Are the Women?. Rhetoric and Gender in Weblog Discourse". Dissertation Abstracts International, Section A: *The Humanities and Social Sciences*, (67:6) 2006 Dec, 2143. U of Minnesota, 2006. DA3225899.

RICHARDSON, W. (2006): *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. California, Corwin Press.

SCHEIDT, L. A. (2006): "Adolescent diary weblogs and the unseen audience", pp 109-114. En: D. Buckingham and R. Willett (eds.), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. London, Lawrence Erlbaum.

SCHWIENHORST, K. (2003): "Neither here nor there? Learner autonomy and intercultural factors in CALL environments" En: D. Palfreyman y R.C. Smith (eds.) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 164-179.

SILVA, M. (2005): *Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y "online"*. Barcelona, Gedisa.

TISCAR, L. (2005): "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista", Revista TELOS, 65. En: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>

VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.