

## LA WEB 2.0 AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD EN UN PROGRAMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS

Resumen: Este artículo analiza la utilización de la web 2.0 en un programa de servicio a la comunidad diseñado desde los presupuestos de la pedagogía crítica. El programa, consistente en la organización e impartición de clases extraescolares de español a niños bilingües de herencia hispana de un colegio de enseñanza primaria, fue llevado a cabo por estudiantes de una universidad pública de la costa este de Estados Unidos. Tras una descripción del programa y su contexto, este artículo analiza el uso de un blog de clase y un wiki como canales de comunicación y colaboración, y sus ventajas y desventajas para alcanzar las metas del programa. Mediante la tecnología, se consiguió fomentar la interacción entre los participantes, se proporcionaron oportunidades para la autorreflexión, se incorporó la expresión escrita como medio de comunicación y se motivó a los estudiantes a desarrollar su competencia digital. Asimismo, la utilización de estas herramientas facilitó el almacenamiento de las interacciones y opiniones de los estudiantes para su posterior análisis. El artículo finaliza con algunas recomendaciones para futuros programas de servicio a la comunidad.

Palabras clave: web 2.0; wiki; blog; hablantes de herencia; español; comunidad de práctica, programa de servicio a la comunidad.



## **USING WEB 2.0 TOOLS IN A COMMUNITY-BASED SERVICE-LEARNING PROGRAM WITH SPANISH HERITAGE SPEAKERS IN THE UNITED STATES**

**Abstract:** This article analyzes the use of the Web 2.0 in a critical service-learning program in which students of Spanish from a large public university on the east coast of the United States organized, planned and taught a Spanish course to young heritage speakers of Spanish. After a short description of the program and its context, the article analyzes how a class blog and a wiki were implemented as communication and collaboration tools, and discusses their strengths and weaknesses for achieving the program's goals. The use of these technologies increased interaction among participants and enhanced opportunities for self-reflection. In addition, the blog and the wiki helped students develop their Spanish written skills and played a role in the development of other literacies. The article concludes with suggestions for future service-learning programs.

**Keywords:** web 2.0; wiki; blog; heritage speakers; Spanish; community of practice; service-learning.



## LA WEB 2.0 AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD EN UN PROGRAMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS

Fecha de recepción: 30/11/2010; fecha de aceptación: 24/09/2011; fecha de publicación: 30/11/2011

Jennifer Leeman  
[jleeman@gmu.edu](mailto:jleeman@gmu.edu)  
George Mason University

Lisa Rabin  
[lrabin@gmu.edu](mailto:lrabin@gmu.edu)  
George Mason University

Esperanza Román-Mendoza  
[eromanme@gmu.edu](mailto:eromanme@gmu.edu)  
George Mason University

### 1.- LENGUAS DE HERENCIA Y PROGRAMAS DE SERVICIO A LA COMUNIDAD: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

En los últimos treinta años, la disciplina de lenguas de herencia<sup>1</sup> ha experimentado un notable desarrollo en Estados Unidos reflejado tanto en el número de publicaciones relacionadas con este campo de investigación como en el aumento de la cantidad de programas y cursos para hablantes de herencia ofrecidos en todos los niveles del sistema educativo (Britton, Kagan y Bauckus, 2008). De forma paralela, cada vez son más las universidades que proporcionan a sus estudiantes la oportunidad de recibir créditos universitarios a través de la realización de trabajo voluntario en comunidades de hablantes de lenguas minoritarias (Hellebrandt, 2006). Por lo general, en el caso de programas organizados por departamentos de lenguas extranjeras, se trata de iniciativas en las que los estudiantes de una determinada lengua realizan algún servicio, como

---

<sup>1</sup> Si bien no hay consenso en cuanto a la definición del término “hablante de herencia” (en inglés, *heritage speaker*), en el contexto educativo de los Estados Unidos se usa para describir a aquellos alumnos que han crecido hablando o escuchando una lengua diferente al inglés. En el caso del español, se trata de un grupo muy heterogéneo tanto en cuanto a su país de procedencia, su edad y sus destrezas lingüísticas, entre otros factores. En consecuencia, las necesidades de formación en español de los hablantes de herencia son muy distintas a los de los hablantes de español como segunda lengua.



puede ser impartir clases de inglés o colaborar en proyectos vecinales (Lear y Abbott, 2009).

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, se ha observado que un problema recurrente en estos programas es que perpetúan la concepción del servicio a la comunidad como obra de caridad (Ochoa y Ochoa, 2004; Rabin, 2008) o la noción de que las comunidades lingüísticas minoritarias son un ‘recurso’ a disposición de los estudiantes que quieren practicar la segunda lengua (Leeman, 2011). Este acercamiento crítico, que las autoras del presente estudio suscriben, propugna, por el contrario, un planteamiento más comprometido a la hora de diseñar y llevar a cabo programas con la comunidad, de forma que los alumnos sean sus motores centrales y, a través de su activa participación en su diseño e implementación, se conviertan en verdaderos agentes de cambio social (Leeman, Rabin y Román-Mendoza, 2011b). Esta concepción también ayuda a la consecución de un segundo objetivo fundamental dentro de la pedagogía crítica: crear las condiciones necesarias para que los alumnos puedan ejercer mayor control sobre su propio aprendizaje y que tanto éste como la aplicación de sus nuevos conocimientos puedan tener lugar más allá de las barreras físicas del aula.

Es éste precisamente el contexto en el que se sitúa nuestro programa de servicio a la comunidad, en el que estudiantes de *George Mason University* trabajaron como profesores de español con niños hispanos en una escuela de enseñanza primaria de Estados Unidos. El carácter innovador del programa respecto a la pedagogía crítica ya ha sido descrito en Leeman, Rabin y Román-Mendoza (2011a); en esta ocasión, nos vamos a enfocar en analizar cómo y por qué se implementó la web 2.0 en el programa como instrumento para garantizar y fomentar las principales premisas de la pedagogía crítica: la descentralización del discurso académico, el análisis crítico y el empoderamiento de los alumnos como gestores de su propio aprendizaje y agentes del cambio social.

## 2.- DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El origen del programa que aquí se describe se remonta a una serie de “almuerzos literarios” en español que una de las autoras de este artículo organizó en un centro de enseñanza primaria con la ayuda de varios estudiantes de la *George Mason University* (GMU) en 2005. El colegio, situado en el Condado de Arlington en Virginia, contaba en aquellas fechas con un 16% de población de origen hispano, reflejo claro de las características demográficas del área en la que se encuentra localizado. La iniciativa, inspirada en los círculos de lectura que ya existían para los hablantes de inglés de esa



escuela, obtuvo un gran éxito y precisamente de uno de los estudiantes que dirigía los almuerzos surgió la idea de diseñar un programa extraescolar más completo e innovador en el que, por una parte, los alumnos de GMU pudieran observar y analizar la realidad de los hablantes de herencia de español en cuanto a la conservación de su lengua y su cultura, y, por otra, los alumnos de la escuela primaria y sus familias tuvieran la oportunidad de mantener y enriquecer su español, y sus vínculos culturales. El programa, por lo tanto, iba más allá de ofrecer un mero servicio a la comunidad: pretendía que los estudiantes de GMU tuvieran la oportunidad de desarrollar de forma crítica sus conocimientos sobre la estrecha y compleja relación que existe entre lengua, identidad, cultura y política, y que a raíz de ello se convirtieran en agentes de cambio y promotores de una mayor justicia social para aquellos que históricamente se han visto privados de la oportunidad de mantener su lengua y su cultura (Leeman, Rabin y Román-Mendoza, 2011b; Rabin, 2011). Además, dado que toda la planificación del currículum estaba a cargo de los estudiantes universitarios, este programa les permitió desempeñar el papel de “expertos en la materia”, es decir, legitimar como válidas sus variedades del español y practicar su español escrito dentro de un entorno libre de las imposiciones normativas frecuentes en los cursos de español como segunda lengua<sup>2</sup>.

Tras una serie de contactos preliminares con representantes de la administración de la escuela, la Asociación de Madres y Padres, y la comunidad, la clase para jóvenes hablantes de español como lengua de herencia comenzó a ofrecerse por primera vez en otoño de 2006 de forma gratuita y abierta para todos aquellos alumnos que se consideraran a sí mismos hablantes de herencia<sup>3</sup>. Durante los dos primeros años que tuvo lugar el programa se contó con una media de 12 a 14 estudiantes. En su tercer y último año, el número de matriculados llegó a alcanzar los 20 alumnos. Los

---

<sup>2</sup> La mayoría de los estudiantes de GMU participantes en este programa eran hablantes de herencia de español que no habían tenido oportunidad de ser escolarizados en español. Todos los ayudantes, tanto los angloparlantes como los hablantes de herencia, se sentían inseguros de la validez de su español, si bien por motivos diferentes. En el caso de los hablantes de herencia la inseguridad tenía relación con su percepción de que sólo eran capaces de hablar variedades del español estigmatizadas, es decir, asociadas con estratos sociales estigmatizados o con rasgos que reflejan el contacto lingüístico con el inglés y, por lo tanto, no consideradas “legítimas” por los profesores defensores de variedades del español normativas que habían tenido en el pasado.

<sup>3</sup> La identificación de los niños como hablantes de herencia era llevada a cabo en realidad por los propios padres.



participantes eran migrantes de primera generación procedentes de Bolivia, El Salvador, México y Puerto Rico, con edades comprendidas entre los cinco y los diez años.

Las clases, que se impartían dos veces a la semana durante sesenta minutos, eran preparadas por el profesor principal, papel ejercido por un estudiante universitario bajo la supervisión de una profesora de GMU. En las primeras ediciones del programa, es decir, desde el otoño de 2006 hasta la primavera de 2008, este estudiante recibía una pequeña dotación económica de la universidad. Cuando desapareció la posibilidad de conseguir esta ayuda económica, las profesoras encargadas del programa consideraron oportuno que la profesora principal pudiera recibir créditos universitarios por su labor como voluntario en el programa. Durante los años que duró el programa, se sucedieron a cargo del programa tres profesoras principales, todas ellas estudiantes de herencia hispana, cuyo compromiso con la enseñanza de la lengua desde una pedagogía crítica había quedado de manifiesto en las clases que habían tomado previamente en GMU.

En clase, la profesora principal contaba con la ayuda de varios ayudantes que recibían tres créditos para su licenciatura universitaria mediante la realización de diversas tareas de apoyo con los niños y tras superar un curso universitario no presencial en el que se les proporcionaba una serie de lecturas sobre pedagogía crítica, servicio a la comunidad, enseñanza de lenguas de herencia e ideologías lingüísticas, además de los correspondientes espacios para su discusión y análisis. Los ayudantes desempeñaban un papel fundamental cada vez que en clase el grupo de niños se dividía en dos para recibir atención específica acorde al nivel de español que tuvieran. Cada ayudante se hacía cargo entonces de un grupo y realizaba con los niños las actividades que había preparado para la ocasión.

Dada la complejidad de la estructura del programa, la cantidad de personas involucradas en su realización y la diversidad de los objetivos que con él se perseguían, enseguida quedó clara la necesidad de poner en práctica un sistema de trabajo que:

- (a) facilitara la interacción entre todos los organizadores del programa extraescolar, es decir, entre los profesores universitarios, la profesora principal de las clases de español y los estudiantes-ayudantes;
- (b) permitiera la autorreflexión de sus participantes en cuanto al programa en su conjunto y su experiencia individual dentro de éste;
- (c) incorporara la comunicación escrita. Este objetivo fue fundamental ya que se pretendía proporcionar a los estudiantes de GMU más oportunidades para



- desarrollar la competencia escrita dentro de un espacio académico que aceptara sus variedades del español y les ayudara a sentirse orgullosos de su herencia;
- (d) expusiera a los alumnos universitarios a nuevas formas, descentralizadas, de comunicación con sus profesores;
  - (e) permitiera el almacenamiento de todas las interacciones para su posterior uso y análisis.

Tras analizar las ventajas e inconvenientes de diversos entornos de comunicación, incluido Blackboard, que es la plataforma institucional de gestión de cursos de GMU, y tomando como base los estudios sobre comunidades de práctica *online* realizados en otros entornos académicos y para otros fines educativos (Johnson, 2001), quedó patente que la web 2.0 era la plataforma que más oportunidades ofrecía para el tipo de proyecto que queríamos desarrollar y, con objeto de explotar al máximo su potencial pedagógico, se implementaron dos servicios de la web 2.0: un blog en 2006 y un wiki en 2007. A continuación describimos las características generales que nos hicieron seleccionar estas herramientas como las más adecuadas para nuestro programa de servicio a la comunidad y qué modificaciones y mejoras tuvieron lugar cuando se incorporó el wiki en lugar del blog.

### 3.- LA WEB 2.0

Indudablemente, dentro de la concepción crítica de los programas de servicio a la comunidad que hemos descrito más arriba, la introducción de la tecnología como herramienta educativa, particularmente los servicios de la web 2.0, también conocida como web social o web de lecto-escritura, se perfila como un factor sumamente favorable a la hora de organizar a los alumnos como una comunidad de práctica mediante la creación de un espacio para la comunicación igualitario en el que puedan autogestionar su aprendizaje.

El término web 2.0 comenzó a popularizarse en 2005 para caracterizar aquellos servicios de la Red que, entre otras funciones, permiten a sus usuarios publicar, actualizar y remezclar contenidos textuales y audiovisuales de forma casi instantánea, además de colaborar y comunicarse con otros internautas (Román-Mendoza, 2007). Gracias a estos servicios, cuyo número es prácticamente imposible de calcular pero que fácilmente supera los tres mil (Go2Web20.net, 2011), la web ha dejado de ser un simple conjunto de datos relacionados por medio de enlaces hipertextuales para convertirse en un espacio social y orgánico. Por todo ello, es lógico que no exista consenso sobre cómo definir este término y que se prefiera hablar de la web 2.0 más como “actitud” que como



una tecnología (Francisco Amat, 2011; Lomicka y Lord, 2009). Esta actitud se basa en valores como la democratización de los procesos de publicación y acceso a la información, la gratuidad, la transparencia, la creatividad, el espíritu colaborativo y la autenticidad. No cabe duda de que estas características suponen un gran atractivo para todos aquellos educadores y formadores que, como las autoras de este artículo, buscan promover procesos de aprendizaje más descentralizados y significativos para los estudiantes; por este motivo, es fácilmente explicable que la web 2.0 se haya convertido en pocos años en una de las tecnologías educativas con mayor empuje e implantación, dando lugar a lo que se conoce como e-learning 2.0 (Rosen, 2009).

En el campo de la enseñanza de lenguas, desde muy pronto se vio la gran potencialidad que servicios como los blogs y los wikis podían tener para facilitar la comunicación, la colaboración y la expresión escrita (Godwin-Jones, 2003; véase también la descripción de algunas de estas primeras experiencias en Sykes, Oskoz y Thorne, 2008). Otros servicios de la web 2.0, como las redes sociales y el microblogging, se fueron introduciendo posteriormente en las aulas, sobre todo una vez que se habían implantado en la sociedad en general (véase, por ejemplo, Antenos Conforti, 2009; McBride, 2009; Mills, 2011).

Las investigaciones realizadas han demostrado que tanto los blogs como los wikis proporcionan al estudiante mayores oportunidades para practicar la lectura y la escritura (Gimeno Sanz y García Laborda, 2009; Godwin-Jones, 2006; Lund, 2008; Ocaña Escolar, 2009), desarrollar su alfabetismo digital (Penrod, 2007), mejorar su competencia intercultural (Martínez-Carrillo, 2009) adquirir nuevo léxico (Soto Martínez, 2011), promover la autorreflexión (Ducate y Lomicka, 2008; Lee, 2009), y prolongar una discusión más allá de los límites temporales y espaciales de la clase (Godwin-Jones, 2003; Lee, 2009), tanto de forma abierta con todo el ciberespacio o limitada a un grupo determinado de autores y lectores. Sin duda, y por todo ello, los dos servicios permiten crear una comunidad de práctica, entendida como la define Wenger (1998): una comunidad cuyas principales características son un dominio de intereses común, un compromiso mutuo dentro de la comunidad y un repertorio compartido de recursos y prácticas.

Sin embargo, la organización cronológica característica de los blogs y su estructuración en entradas creadas por un único autor a las que los lectores del blog responden a través de comentarios los separan hasta cierto punto de los wikis, cuya peculiaridad más distintiva es la posibilidad de la creación colaborativa de contenidos y de la revisión del



contenido tantas veces como sea necesario. Por ello, es lógico encontrar con más frecuencia el uso de blogs en cursos en los que se pretende reforzar la autoexpresión individualizada (Sykes, Oskoz y Thorne, 2008) y los wikis en experiencias basadas en proyectos grupales o de cooperación entre instituciones (como en Arnold, Ducate y Kost, 2009). No obstante, esto no quiere decir que los blogs no se puedan emplear en actividades colaborativas; de hecho, se han utilizado de forma muy extendida en la creación de espacios compartidos, según los describe Yang (2011), al que remitimos para un listado exhaustivo de este tipo de experiencias con blogs.

En nuestro programa de español para hablantes de herencia, tuvimos la oportunidad de utilizar los dos anteriores servicios para crear un espacio compartido en el que, en principio, los estudiantes, la profesora principal y los profesores universitarios pudieran comunicarse en español sin avergonzarse de la variedad del español que utilizaran. La práctica de la comunicación escrita era particularmente importante porque las políticas lingüísticas y educativas imperantes en Estados Unidos tienen como consecuencia que los hablantes de herencia se escolaricen únicamente en inglés, por lo que se ven desprovistos de la oportunidad de desarrollar su alfabetismo en español. En 2006, el espacio fue un blog creado con Blogger<sup>4</sup> y titulado *La caja mágica* en honor al programa extraescolar creado por Olga Vásquez en San Diego (2003). En 2007, el programa contó con un wiki llamado *Nuestra lengua*, creado en la plataforma Wetpaint<sup>5</sup>.

### 3.1.- El blog La caja mágica

Durante el semestre de otoño de 2006, nuestro programa de español para jóvenes hablantes de herencia contó con una profesora principal y seis estudiantes-ayudantes. Estos últimos, además de tener que trabajar en el aula con los niños dos veces a la semana, debían matricularse en un curso no presencial de tres créditos, cuyo objetivo era proporcionar el apoyo necesario a la experiencia en el salón de clase con alumnos de herencia hispana. La profesora universitaria encargada del curso diseñó un blog para establecer un canal de comunicación con esos seis estudiantes de forma que todos pudieran estar al tanto de lo que estaba sucediendo en el aula y dispusieran de un espacio para discutir las lecturas del curso no presencial. Los estudiantes, a los que se

---

<sup>4</sup> <http://www.blogger.com>

<sup>5</sup> <http://www.wetpaintcentral.com>

les concedieron privilegios como autores del blog, debían contribuir con dos entradas semanales: una sobre la lectura que se les había asignado esa semana y otra entrada sobre su experiencia en el salón de clase esa semana (véase un ejemplo en la Figura 1). Además, cada asistente se rotaba a la hora de preparar la programación del día — relacionada normalmente con la lectura de la semana— y de publicarla en el blog para que los otros asistentes tuvieran acceso a ella antes de clase.

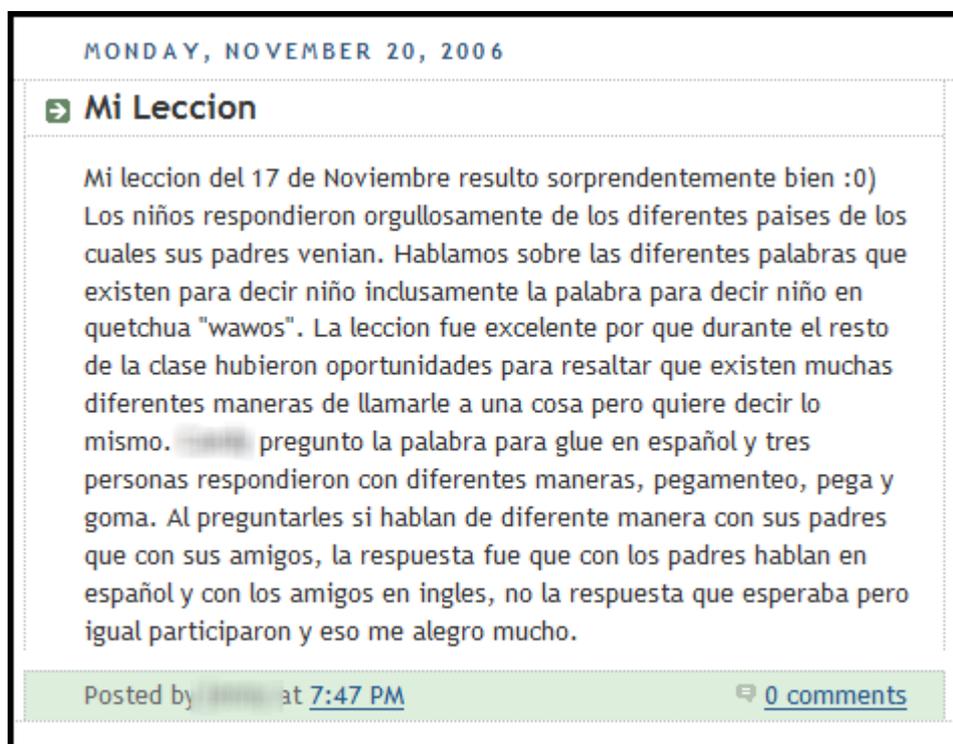


Figura 1: Ejemplo de entrada de un estudiante-asistente

Los temas de las ocho lecturas obligatorias y de los posts en el blog versaron sobre la inmigración, el mantenimiento de la lengua de herencia, la movilidad social, lenguas de herencia y relaciones sociales, el papel del educador en la clase de lenguas de herencia, la historia del español en Estados Unidos, la creación de espacios y comunidades para la preservación de las lenguas de herencia, la resistencia a contenidos colonialistas en la clase de lenguas de herencia y sobre el folclore latino de Bolivia y de los Estados Unidos. Durante la última semana del curso, se pidió a los estudiantes universitarios que

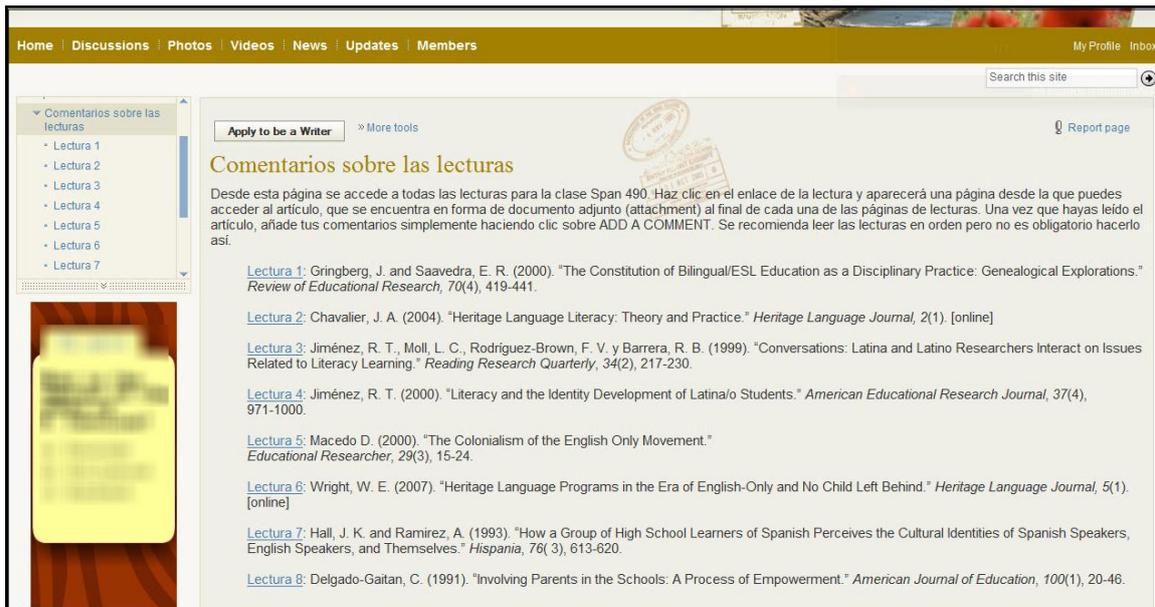
reflexionaran sobre la experiencia que habían tenido como voluntarios en nuestro programa.

### 3.2.- Otoño 2007: *el wiki* Nuestra lengua

En otoño de 2007, en lugar de un blog, se decidió utilizar un wiki con objeto de fomentar una colaboración todavía más activa entre todas las partes del programa. Asimismo, el wiki resultaba más versátil a la hora de publicar y organizar todo tipo de materiales, por lo que ofrecía más oportunidades para la descentralización del discurso académico y para mejorar la comunicación sobre los aspectos logísticos del curso. Durante este semestre, el programa contó con una profesora principal y cuatro estudiantes-ayudantes, dos de los cuales eran hablantes de herencia de español. Como requisito para pasar el curso universitario no presencial, los estudiantes-ayudantes tenían que comentar seis de las ocho lecturas obligatorias y realizar un diario semanal en el que reflexionaran sobre lo ocurrido en las clases en la escuela primaria. Las lecturas trataban temas similares a los comentados en el epígrafe dedicado a la descripción de *La caja mágica*. Además de estas tareas obligatorias, se les sugirió que realizaran un glosario de términos relacionados con la enseñanza de la lengua a hablantes de herencia y que ampliaran la lista de enlaces sobre la disciplina de lenguas de herencia y los materiales para los niños de la escuela primaria que la profesora había comenzado a compilar en el wiki. Las secciones en las que se dividió el wiki se describen a continuación:

- *Nosotros*: Espacio para que la profesora universitaria, la profesora principal y los estudiantes-ayudantes se presentaran.
- *Programación*: Espacio para publicar las programaciones diarias.
- *Spanish 490*: Un espacio para acceder a las lecturas obligatorias del curso, al espacio para su discusión y a los diarios individuales de cada estudiante-asistente.
- *Calendario*: Un espacio para publicar anuncios y fechas importantes para los participantes del programa.
- *Enlaces de interés*: Un espacio para publicar enlaces a recursos para la clase en la escuela primaria y a sitios web relacionados con la enseñanza de lenguas a hablantes de herencia.
- *Glosario*: Un espacio en el que cada estudiante podía publicar el vocabulario necesario para preparar las clases de los niños y para sus reflexiones sobre los temas de las lecturas del curso.

- *Cómo usar esta wiki:* La sección dedicada a los tutoriales y otras recomendaciones sobre cómo sacar partido al espacio colaborativo.



**Figura 2: Detalle de una sección del wiki**

En el wiki, los estudiantes tenían privilegios de autores, por lo cual podían no solo publicar contribuciones en sus diarios o comentarios en sus entradas y en las de los compañeros, sino que también podían crear secciones nuevas, borrar información o reorganizarla como les pareciera oportuno.

#### 4.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de nuestro programa durante los semestres de otoño de 2007 y 2008 se realizó teniendo en cuenta las contribuciones al blog y al wiki, las reflexiones críticas de los estudiantes de GMU que participaron en él y las respuestas que los estudiantes dieron a un cuestionario de evaluación final. Los resultados en cuanto a las cuestiones de identidad como profesores, estudiantes y activistas, el desarrollo lingüístico y el papel de los voluntarios como agentes de cambio social se recogen en Leeman, Rabin y Román-Mendoza (2011b). Aquí vamos a presentar y discutir brevemente los resultados en cuanto a los objetivos relativos a la selección de la web 2.0 como entorno para la interacción y la comunicación, tal como los describimos en la página 123.

En primer lugar, los dos servicios de la web 2.0 elegidos para el programa permitieron mejorar la comunicación entre los participantes en el programa a los que se invitó a ser autores del blog o del wiki. En 2006, se decidió usar el blog para establecer el diálogo entre la profesora de *George Mason University* y los estudiantes-ayudantes. En el blog, de carácter exclusivamente textual, se publicaron 102 entradas distribuidas de la siguiente manera: 22 en octubre, 50 en noviembre y 30 en diciembre. En total se hicieron 33 comentarios, de los cuales el 95% fueron publicados por la profesora universitaria. En cuanto al contenido de las entradas, se distribuyeron de la siguiente forma:

La profesora universitaria publicó:

- Asuntos relacionados con la logística del curso;
- Comunicaciones de última hora;
- Mensajes de apoyo para fomentar la participación de los estudiantes y aplaudir las ideas que implementaban en las clases.

Los estudiantes-ayudantes publicaron:

- La programación de las clases y la descripción de las actividades;
- Las reflexiones sobre las lecturas obligatorias del curso;
- Opiniones sobre las interacciones que habían ocurrido en clase con los niños.

Es interesante notar que el contenido de las publicaciones tanto de la profesora universitaria como de los estudiantes se corresponde con los roles que desempeñan ambos grupos en una clase tradicional. Mientras que la profesora dirige y anima, los estudiantes utilizan el entorno para cumplir los requisitos del curso.

Sin embargo, en cuanto a la cantidad de aportaciones de uno y otro grupo, los alumnos son mucho más activos que la profesora, según se observa en la siguiente tabla:

Entradas de la profesora universitaria	Entradas de los estudiantes-ayudantes			Total
	Anuncios Ánimo Lecturas	Planificaciones de clase	Opiniones sobre las clases	
15 (14.7%)	20 (19.6%)	26 (25.5%)	41 (40.2%)	102 (100%)

Figura 3: Distribución de posts por autor y contenido

Los estudiantes-ayudantes, en conjunto, produjeron más publicaciones (85,3%) que la profesora (14,7%). Sin embargo, si consideramos el número de entradas por alumno y la escasa participación de éstos a la hora de comentar los *posts* de sus compañeros, es evidente que se necesitan otras estrategias para promover una mayor interacción entre los estudiantes.

El wiki utilizado durante el año 2007 pretendía en cierta forma paliar ese punto débil y lo consiguió en el sentido de que la profesora universitaria utilizó la plataforma para publicar toda la información correspondiente al curso y para proporcionar *feedback* a los alumnos sobre sus contribuciones al wiki. En total, se hicieron 182 cambios y 10 comentarios. Se aprecia también un considerable aumento del número de contribuciones de los estudiantes-ayudantes.

La distribución de las contribuciones en el wiki queda reflejada en la siguiente tabla:

Contribuciones de la profesora universitaria	Contribuciones de los estudiantes-ayudantes		Total
Materiales del curso Cambios en las páginas de los estudiantes Anuncios sobre el curso	Cambios en los diarios y otras contribuciones	Comentarios a las lecturas	
101 (55.5%)	50 (27.5%)	31 (17.0%)	182 (100%)

Figura 4: Distribución de contribuciones al wiki por contenido y autor.

Si comparamos estos datos con los del blog es evidente que hubo mayor interacción en el wiki debido a que se les proporcionó a los estudiantes otros espacios en los que publicar información, por ejemplo, la sección para presentarse, el glosario o el repositorio de enlaces. Sin embargo, también constatamos que los estudiantes no utilizaron el wiki todo lo que hubiera sido de desear, hecho debido probablemente a las circunstancias especiales del curso, las cuales no permitieron siquiera tener una reunión presencial con todo el grupo para explicar el funcionamiento del wiki y qué se perseguía con su uso. Además, la profesora principal del curso, a la que se invitó como autora del wiki tampoco tuvo ocasión de participar y prefirió ponerse en contacto con la profesora universitaria a través del correo electrónico y con sus ayudantes, a través de las interacciones semanales en el aula.

En todo caso, tanto el blog como el wiki dieron a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias como voluntarios en un espacio común al que podían acceder en cualquier momento. Así quedó manifiesto en la siguiente reflexión crítica de uno de los estudiantes-ayudantes:



“Escribir en El Blog fue una cosa buena porque tenía que pensar en todo lo que he leído y en la clase. A veces mis pensamientos de mi instrucción de la clase son negativas, pero cuando tengo que escribir sobre la experiencia encontré mas cosas buenas.”<sup>6</sup>

En cuanto al tercer objetivo, incorporar la comunicación escrita, los estudiantes-ayudantes valoraron positivamente el programa y la oportunidad de usar su lengua:

“...no solamente ejercité mi gramática española sino también pude “agarrar” mejor el idioma como un hablante nativo. Poder hablar, escribir y leer fluente en otro idioma es algo que no se puede poner precio.”<sup>7</sup>

Aunque en ninguna de las entrevistas se menciona explícitamente la utilización del blog o el wiki como medio para desarrollar la competencia en lectura y escritura, es evidente que las dos plataformas fueron instrumentales a la hora de utilizar su lengua de herencia:

“En la clase... no solamente los estudiantes beneficiaron pero también yo. Durante el semestre había lecciones básicas de la gramática, la lectura y la escritura para los niños pero al mismo tiempo me dio la oportunidad de reiterar mi español escrito. Dando diferentes enseñanzas en [NOMBRE DE LA ESCUELA] me ayudó pensar y analizar más en español.”

Por lo que respecta a nuestra meta de crear un espacio descentralizado de comunicación con el profesor, los estudiantes-ayudantes participaron publicando en el blog y en el wiki, y aportaron muchas ideas originales, tanto sobre las lecturas como para la clase de los niños. Sin embargo, observamos que no tomaron la iniciativa a la hora de explorar las oportunidades que las plataformas, sobre todo el wiki, les ofrecían para compartir y remezclar recursos, organizar la información y colaborar en la creación de materiales digitales. Ciertamente es que todos los participantes aceptaron sin problemas la utilización de la web 2.0 como canal de comunicación y desarrollaron rápidamente las competencias básicas necesarias para usar tanto el blog como el wiki. Sin embargo, pudimos observar el escaso interés que demostraron por explorar todas las funcionalidades que estas dos herramientas les ofrecían, como las opciones de búsqueda (véase figura 5) y etiquetado del wiki. Los estudiantes-ayudantes manifestaron su preferencia por las formas

<sup>6</sup> Los comentarios se han mantenido con la gramática y ortografía originales omitiendo cualquier referencia que pudiera identificar a la escuela donde se llevó a cabo el programa.

<sup>7</sup> Para un análisis crítico de las implicaciones ideológicas de los comentarios de los participantes en nuestro estudio, véase Leeman, Rabin y Román-Mendoza (2011b).



unidireccionales de interacción entre profesor y alumno, o viceversa, y por el correo electrónico como canal de comunicación. Se puede afirmar sin duda que hicieron muy poco uso de los modos multidireccionales de comunicación, con escasos comentarios o cambios en las aportaciones de sus compañeros.



Figura 5: Búsqueda en Nuestra Lengua

Por último, tanto el blog como el wiki resultaron dos medios apropiados para el almacenamiento de información para su análisis y su uso posterior. En nuestra opinión, el wiki presenta mayores ventajas en este sentido, ya que la opción de búsqueda en todo el wiki y la posibilidad de organizar la información de forma temática permite recuperar la información más rápidamente. El uso de etiquetas, tanto en el blog como en las aportaciones al wiki, habría sido también muy útil a la hora de localizar determinada información y analizar las estrategias utilizadas por los estudiantes para categorizar sus aportaciones. Asimismo, la autoría colaborativa posible tanto en el blog como en el wiki hace más fácil que todos sus autores se sientan dueños del producto final, de forma que los materiales creados en común puedan seguir siendo ampliados por cualquiera de sus autores más allá de los límites temporales del programa.



## 5.- CONSIDERACIONES FINALES Y SUGERENCIAS PARA TRABAJOS FUTUROS

Como hemos visto, el uso de la web 2.0 en nuestro curso de español para jóvenes hablantes de herencia contribuyó a mejorar la comunicación entre algunas de las partes implicadas en el programa. Sin embargo, la planificación del programa habría sido mucho más fácil si además hubieramos involucrado en el blog y el wiki a las profesoras principales, a los padres y madres, y a miembros de la administración del colegio. Incluso se pensó en crear un espacio *online* compartido para los niños del programa, aunque nunca se llevó a cabo la idea por falta de recursos. Sin embargo, creemos que ésta sería una buena forma de asegurar la continuidad del programa y paliar de alguna manera los problemas administrativos de los que adolecen este tipo de programas, y que se han descrito, por ejemplo, en Lear y Abbott (2009). La participación de los representantes de la administración del colegio en la plataforma fomentaría, sin duda, un diálogo más fluido con los ejecutores del programa, es decir, con los profesores y estudiantes de *George Mason University*, y un vehículo indispensable para equilibrar las expectativas de todas las partes implicadas. Por otra parte, involucrar a los padres en el blog o en el wiki ayudaría sobremanera a crear vínculos más duraderos entre el conocimiento académico, las prácticas escolares y los conocimientos domésticos. Los padres podrían, además, estar más al tanto de lo que hacen sus hijos en la escuela, y los hijos podrían descubrir nuevos tipos de agencia en sus padres y en sí mismos. Por último, los profesores principales podrían usar la plataforma *online* para crear y publicar sus materiales didácticos, de forma que se pudieran reutilizar en futuras ediciones del programa.

En cuanto a la tecnología, constatamos que los estudiantes todavía no están familiarizados por completo con el potencial que tienen los blogs y los wikis. Están acostumbrados a usar Wikipedia, ver vídeos en YouTube y quizá a leer blogs con cierta asiduidad, pero eso no significa que sepan aprovechar totalmente las ventajas de los servicios de la web 2.0 para compartir conocimientos y experiencia con otros internautas. Una de las estrategias que se puede seguir para promover un uso más creativo de la tecnología 2.0 entre los estudiantes es introducir en el programa actividades *online* que les hagan realmente explorar su potencialidad para la creación colaborativa de contenidos. Sin mucha dificultad, se podría introducir la elaboración en grupo de unidades didácticas para los niños, debates en grupo y coloquios con expertos en la materia, entre muchas otras.



Sin embargo, el mejor método para que los estudiantes se den cuenta completamente del potencial que presenta la web 2.0 es proporcionarles modelos efectivos de interacción a través de los medios sociales. Los profesores deben desempeñar un rol fundamental a la hora de proporcionar ejemplos de buenas prácticas de interacción 2.0 comunicándose con sus alumnos con herramientas diferentes al correo electrónico o la plataforma institucional de gestión de contenidos. El profesorado, por lo tanto, se encuentra de nuevo ante el ya conocido reto de tener que aprovechar una tecnología que no está todavía consolidada, pero sí lo suficientemente extendida como para cambiar el proceso de creación y adquisición de conocimientos de una forma significativa y para promover la justicia social y el sentido de agencia entre todas las partes implicadas en el proceso educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 59-90). CALICO Monograph Series, volume 5. San Marcos, TX: Texas State University.

Arnold, N., Ducate, L. y Kost, C. (2009). Collaborative writing in wikis: Insights from culture projects in German classes. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 115-144). CALICO Monograph Series, volume 5. San Marcos, TX: Texas State University.

Britton, D., Kagan, O. y Bauckus, S. (Eds.) (2008). *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York: Routledge.

Ducate, L. C. y Lomicka, L. L. (2008). Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (1), 9-28.

Francisco Amat, A. (2011). Usando la Web 2.0 para informarse e informar. Una experiencia en educación superior. *TESI*, 12 (1), 145-166.



Gimeno Sanz, A. y García Laborda, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*. Nº. Extra 5.

Godwin-Jones, R. (2003). Emerging Technologies: Blogs and Wikis: Environments for Online Collaboration. *Language Learning and Technology*, 7 (2), 12-16. Extraído el 10 de agosto, 2011, en <http://lt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>.

- (2006). Tag clouds in the blogosphere: Electronic literacy and social networking. *Language Learning & Technology*, 10 (2), 8-15. Extraído el 10 de agosto, 2011, en <http://lt.msu.edu/vol10num2/emerging/default.html>.

Go2web.net (2011). Web Applications Index. Extraído el 10 de agosto, 2011, en <http://go2web20.net/>.

Hellebrandt, J. (2006). Spanish service-learning research from 1999-2003: Effects on faculty, department, community and discipline. *Hispania*, 89 (4), 919-926.

Johnson, C. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education*, 4, 45-60.

Lear, D. y Abbott, A. (2009). Aligning Expectations for Mutually Beneficial Community Service-Learning: The Case of Spanish Language Proficiency, Cultural Knowledge, and Professional Skills. *Hispania*, 92 (2), 312-323

Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (5), 425-443.

Leeman, J. (2011). Standards, commodification, and critical service learning in minority language communities. *Modern Language Journal*, 95 (4), 10-13.

Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011a). Critical pedagogy beyond the classroom walls: Community service-learning and Spanish heritage language education.



*Heritage Language Journal*, 8(3). Extraído el 20 de noviembre, 2011, en <http://hlj.ucla.edu/ViewPaper.aspx?ID=HKlw1AaewZN2Hp%2bpoKvCmA%3d%3d>.

Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011b). Identity and Social Activism in Critical Heritage Language Education. *Modern Language Journal*, 95 (4).

Lomicka, L. y Lord, G. (2009). *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. CALICO Monograph Series. Volume 8. San Marcos, TX: CALICO.

Lund, L. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCALL*, 20 (1), 35-54.

Martínez-Carrillo, M. C. (2009). Los sitios wikis como mediadores de la adquisición de la competencia intercultural en ELE. III Congreso internacional: *La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz. Extraído el 27 de julio, 2011, en <http://www.educacion.gob.es/redele/FIAPeIII/MartinezCarrillo.pdf>.

McBride, K. (2009). Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 35-58). CALICO Monograph Series Volume 5. San Marcos, TX: Texas State University.

Mills, N. (2011). Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire. *CALICO Journal*, 28 (2), 345-368.

Ocaña Escolar, P. (2009). Análisis del discurso en un blog educativo para estudiantes de inglés en E.S.O. *Interlingüística*, 18, 827-833.

Ochoa, G. L. y Ochoa, E. R. (2004). Education for Social Transformation: Chicana/o and Latin American Studies and Community Struggles. *Latin American Perspectives*, 31 (1), 59-80.



Penrod, D. (2007). *Using Blogs to Enhance Literacy. The Next Powerful Step in 21<sup>st</sup>-Century Learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Rabin, L. (2008). Literacy narratives for social change: Making connections between service-learning and literature education. *Enculturation*, 6 (1). Extraído el 27 de noviembre, 2010, en <http://enculturation.gmu.edu/6.1/rabin>.

- (2011). The Culmore Bilingual ESL and Popular Education Project: Coming to Consciousness on Labor, Literacy, and Community. *Radical Teacher*, (9)1: pp. 58-67.

-

Román-Mendoza, E. (2007). Nuevas tendencias en e-learning: La Web 2.0 y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En Camón Herrero, J. B. (Ed.), *Materiales para la formación del profesorado de lengua Extranjera* (pp. 123-143). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

Rosen, A. (2009). *e-Learning 2.0: Proven Practices and Emerging Technologies to Achieve Real Results*. New York: AMACOM.

Soto Martínez, J. F. (2011). El blog como almacén de recursos para el aula de E/LE. Una propuesta de materiales didácticos interactivos. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 67.

Sykes, J. M., Oskoz, A. y Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education. *CALICO Journal*, 25 (3), 528-546.

Vásquez, O. (2003). *La clase mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Yang, Y-F. (2011). Shared Space in Multilateral English Blogging. *Language Learning and Technology*, 15 (1), 122-146. Extraído el 27 de julio, 2011, en <http://ilt.msu.edu/issues/february2011/yang.pdf>.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). La web 2.0 al servicio de la comunidad en un programa de español como lengua de herencia en Estados Unidos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 118-140 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8486/8579](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8486/8579)