

# COMBINANDO EL APRENDIZAJE ASINCRÓNICO A TRAVÉS DE UNA PLATAFORMA EDUCATIVA Y LA ENSEÑANZA PRESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

LONE AMBJOERN  
Universidad de Aarhus, Dinamarca  
[ambjoern@adslhome.dk](mailto:ambjoern@adslhome.dk)

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Aarhus School of Business (ASB), Universidad de Aarhus, Dinamarca. Imparte clases de comunicación oral de español. La didáctica de las lenguas extranjeras, el discurso oral, la enseñanza y el aprendizaje electrónicos constituyen su ámbito principal de investigación.

**Resumen:** La enseñanza y el aprendizaje no mejoran automáticamente por ir precedidos de una "E". El éxito del aprendizaje dependerá de la capacidad del enseñante y del creador de un programa de aprendizaje electrónico por aplicar sus conocimientos en teoría educativa a las posibilidades ofrecidas por los medios digitales. En el presente artículo abogamos por la incorporación del e-aprendizaje asincrónico en el desarrollo de la competencia conversacional como elemento diferenciador en la práctica de actividades preparatorias para la conversación. Nuestra argumentación a favor de la incorporación de esta modalidad educativa se fundamenta en la teoría psicocognitiva sobre la limitada capacidad de procesamiento del cerebro. Ilustraremos, asimismo, los requisitos fundamentales para lograr el éxito del e-aprendizaje, así como algunas de las problemáticas asociadas al aprendizaje en el espacio virtual.

**Palabras clave:** competencia conversacional; e-aprendizaje; aprendizaje combinado; e-didáctica; e-tareas; capacidad de procesamiento; actividades orientadas a la comprensión; actividades con atención a la forma.

## 1. INTRODUCCIÓN

Por e-aprendizaje<sup>1</sup> entendemos el uso parcial o exclusivo de los medios digitales en un programa educativo con el objetivo de apoyar y facilitar el proceso de aprendizaje. Habiendo varias modalidades de e-aprendizaje, cabe indicar que la que nos ocupa en este artículo es una modalidad diferida en el tiempo a través de una plataforma educativa basada en internet (Sistema de Gestión de Aprendizaje<sup>2</sup>).

Un ambiente virtual de aprendizaje de estas características integra, entre muchas otras herramientas, foros electrónicos, que permiten enviar y recibir mensajes asincrónicamente. Es decir, los participantes de un foro electrónico pueden publicar y leer mensajes a cualquier hora y desde cualquier lugar, quedando así parcial o completamente liberados de las restricciones

<sup>1</sup> E-aprendizaje: abreviatura de aprendizaje electrónico.

<sup>2</sup> Del inglés: *Learning Management System* (p. ej. Blackboard, WebCT, Moodle).

de espacio y tiempo propias de la enseñanza presencial. De esta manera los enseñantes pueden crear un aula virtual que no sólo permite a los aprendientes ponerse en contacto con el enseñante, sino también comunicarse entre sí, colaborar en las tareas, hacerse comentarios, contribuir al debate y compartir recursos y conocimiento.

Cabe distinguir entre un uso exclusivo y un uso parcial de esta modalidad de e-aprendizaje. El e-aprendizaje puede tener lugar meramente online sin presencia física<sup>3</sup> o combinando la enseñanza presencial ordinaria con la enseñanza a través de la plataforma educativa basada en internet. En la asignatura que impartimos, hemos optado por aplicar el modelo combinado, es decir, el denominado *aprendizaje combinado*<sup>4</sup>.

La integración del e-aprendizaje adopta distintas formas y persigue objetivos de aprendizaje distintos en función del tipo de disciplina. Para lograr un resultado satisfactorio es esencial, en consecuencia, que el enseñante aborde reflexiones didácticas sobre los objetivos generales del e-aprendizaje en la asignatura en cuestión, las necesidades concretas que se pretende satisfacer con el e-aprendizaje, y sobre cuál es la mejor manera de lograr dichos objetivos y atender a las necesidades identificadas. Se trata, en suma, de desarrollar la propia e-didáctica de una asignatura<sup>5</sup>, fruto de la reflexión llevada a cabo antes, durante y después del desarrollo del programa de aprendizaje electrónico.

## 2. ANTECEDENTES PARA LA INTRODUCCIÓN DEL E-APRENDIZAJE ASINCRÓNICO

Con el objetivo de desarrollar la competencia conversacional de los estudiantes de español, la asignatura 'Comunicación en español' se imparte los tres primeros semestres de la diplomatura de español en la Aarhus School of Business (ASB), la Universidad de Aarhus. La asignatura se fundamenta en una visión cognitiva y constructivista del aprendizaje que parte del conocimiento y la conciencia lingüísticos del aprendiente, protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La visión lingüística subyacente es funcional y está centrada tanto en la forma como en la lengua en uso.

Desde 2002 hemos venido transformando la asignatura 'Comunicación en español' de estar limitada al espacio de aprendizaje presencial tradicional a pasar a integrar el espacio virtual a través de una plataforma educativa basada en internet.

### 2.1 Competencia conversacional

A continuación procederemos a describir brevemente los objetivos de la asignatura y las actividades de práctica lingüística que engloba (véase también Ambjoern, 2008) para presentar después nuestros argumentos a favor de la integración del e-aprendizaje asincrónico fundamentados en la teoría educativa.

Por *competencia conversacional* entendemos la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posición de la palabra. La conversación se basa en una cooperación entre los participantes con vistas a establecer una comunicación congruente y a crear una interacción coherente común.

Más concretamente, la asignatura 'Comunicación en español' pretende desarrollar la habilidad de los estudiantes para:

- construir y mantener una conversación con debate integrado;
- utilizar la charla trivial (*smalltalk*) para abrir la conversación;
- formular preguntas reveladoras de interés<sup>6</sup>;
- producir los actos de habla para tomar el turno de habla, mantenerlo y asignarlo<sup>7</sup>;
- utilizar marcadores conversacionales con diferentes funciones para regular la posición de la palabra<sup>8</sup>;

<sup>3</sup> Esta modalidad de e-aprendizaje se denomina también *aprendizaje a distancia*.

<sup>4</sup> Del inglés: blended learning.

<sup>5</sup> E-didáctica: abreviatura de didáctica electrónica.

<sup>6</sup> Preguntas por las que se muestra atención e interés ante un tema planteado por un interlocutor.

<sup>7</sup> P.ej. *¿Puedo decir yo algo también?; ¿Puedo terminar?; ¿Qué te parece a tí?*

- marcar los cambios de tema adecuadamente;
- emitir turnos de apoyo como muestra de seguimiento de la conversación, participación y cooperación;
- aplicar estrategias de comunicación para superar las dificultades que puedan surgir a lo largo de la comunicación;
- observar las características de la lengua hablada.

Para practicar la capacidad conversacional aplicamos el enfoque centrado en el participante y basado en actividades interactivas de práctica libre. Estas actividades de práctica de expresión oral constituyen el fundamento principal del desarrollo de la competencia conversacional y se realizan en colaboración entre los estudiantes en grupos reducidos. Las actividades incluyen el intercambio de información sobre temas personales y generales además del intercambio de opiniones acerca de problemáticas generales de actualidad en las respectivas sociedades.

Conforme a se endurecen los requisitos de competencia conversacional, habrá muchos elementos conversacionales a considerar simultáneamente, lo que requerirá un fundamento a nivel de vocabulario, pronunciación y gramática en la interlengua del aprendiente. Se trata de una actividad orientada al output que impone grandes exigencias a los recursos cognitivos como capacidad de procesamiento y atención. Por este motivo, paralelamente a las actividades interactivas libres, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se apoya con actividades orientadas a la comprensión y a la producción con atención a elementos específicos de la conversación y la lengua hablada.

## 2.2 Capacidad de procesamiento cognitivo

A raíz de lo anteriormente expuesto, nos adentramos en la psicología cognitiva, que equipara el aprendizaje de lenguas a procesamiento de información. Por procesamiento de información se entiende un proceso mediante el cual la información se almacena y organiza en la memoria, y se recupera posteriormente cuando se necesita<sup>9</sup>. La psicología cognitiva parte de la idea fundamental de que la persona y, por tanto también el aprendiente, cuenta con una limitada capacidad de procesamiento cognitivo. Esta limitación se describe a partir de dos dimensiones.

Una de las dimensiones guarda relación con la capacidad de procesar información, es decir, la manera de procesar información por parte del aprendiente según la naturaleza del input y los conocimientos preexistentes. Si un aprendiente se ve expuesto a un torrente de palabras en lengua extranjera, puede producirse una sobrecarga de su capacidad de procesamiento de información, pudiendo resultar en que el aprendiente acabe perdiendo el hilo (McLaughlin/Rossmann/McLeod, 1983).

La segunda dimensión guarda relación con el nivel de atención que el aprendiente pueda prestar en un momento determinado. Esta selectividad en la atención viene determinada por las exigencias impuestas por una tarea determinada. Dentro de esta dimensión, Shiffrin/Schneider (1977) distinguen entre procesos controlados y automáticos. Generalmente la información nueva, a diferencia de la adquirida, exigirá un procesamiento controlado bajo la atención activa y centrada del aprendiente. Este proceso es bastante lento, secuencial y exigente para la capacidad de procesamiento de la memoria procesal. De ahí que un proceso controlado influya en la capacidad del aprendiente por realizar múltiples tareas a la vez que requieran atención activa y, por tanto, energía de procesamiento. El uso de un conocimiento

<sup>8</sup> Asignación de turno (p.ej. *¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; ¿verdad que no?; ¿a que sí?*) Toma de turno (p.ej. *bueno; vamos; es que; bueno, pues*). Mantenimiento de turno (p.ej. *pero, vamos; cómo lo diría; mejor dicho*).

<sup>9</sup> Se distingue entre dos almacenes: el almacén de procesamiento o memoria procesal, donde se puede almacenar y procesar información por un período breve de tiempo, y la memoria a largo plazo, es decir, el almacén permanente de información. La capacidad de la memoria a largo plazo es prácticamente ilimitada. Por el contrario, la memoria procesal es limitada, lo que significa que hay límites a la cantidad de información que uno puede procesar al mismo tiempo.

previamente adquirido es, en cambio, un proceso automático que precisa de menos recursos y puede realizarse con mayor rapidez y con menor exigencia que el proceso controlado, ya que no requiere la atención activa del aprendiente.

En suma, puede concluirse que la discrepancia que experimentan con frecuencia los enseñantes de idiomas entre lo que ellos enseñan y lo que aprenden los estudiantes se puede atribuir a la discrepancia que puede provocar la enseñanza presencial tradicional entre los recursos cognitivos exigidos y la capacidad real de procesamiento cognitivo de cada estudiante.

Estas circunstancias constituyen argumentos de peso para diferenciar el proceso de aprendizaje. Justamente en este aspecto encuentra su razón de ser el e-aprendizaje siempre y cuando sea posible hallar un modelo teórico-educativo útil en que fundamentar el uso del aula virtual, un modelo que contemple óptimamente las propias condiciones del proceso de aprendizaje de lenguas.

### **2.3 Actividades lingüísticas orientadas al input y a la comprensión**

Un modelo lingüístico de estas características puede encontrarse en Ellis (1997/2001), cuyos principios sobre el desarrollo de la competencia gramatical hemos adecuado al desarrollo de elementos parciales en la competencia conversacional. Mediante el uso de actividades orientadas al input y a la comprensión, aspiramos a desarrollar un conocimiento explícito de determinados fenómenos conversacionales (Ambjoern, 2008). Como se desprende de Ellis, el conocimiento explícito contribuye a concienciar al aprendiente sobre diferentes elementos lingüísticos. Esta concienciación que el aprendiente observe en mayor medida tanto los respectivos elementos del input como las diferencias que pudieren existir entre los datos del input y su propio conocimiento actual. El enfoque orientado a la comprensión tiene su fundamento teórico en los procesos psicolingüísticos involucrados en el procesamiento del input y sostiene que la capacidad de procesamiento y adquisición del cerebro humano es limitada (véase punto 2.2). Con énfasis en el input y la comprensión como una fase facilitadora del aprendizaje anterior a la producción lingüística, se reduce el riesgo de sobrecarga cognitiva en las subsiguientes actividades productivas, facilitándose así el output, entendido, en este caso concreto, como la producción oral del aprendiente.

En la enseñanza integramos actividades de este tipo, que se desarrollan en lengua materna, con el propósito de concienciar a los estudiantes de los marcadores conversacionales y de la función de los diversos fenómenos de la lengua hablada. La base analítica de estas actividades está constituida por diferentes tipos de material auténtico en lengua hablada que permiten la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes.

Una tipología de actividades orientadas al input y la comprensión en el área de comunicación oral sería:

- responder preguntas teóricas acerca de fenómenos comunicativos;
  - identificar fenómenos comunicativos;
  - describir fenómenos comunicativos;
  - establecer relaciones entre forma-significado/función;
  - sistematizar los fenómenos comunicativos a partir de determinadas reglas;
  - deducir reglas comunicativas;
  - analizar fenómenos comunicativos contrastivamente;
  - solucionar problemáticas comunicativas;
  - evaluar productos comunicativos propios y ajenos.
- (Ambjoern, 2008: 7-8).

### **2.4 Actividades productivas con atención a la forma**

En las investigaciones sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), se debate hasta qué punto el enfoque basado en el *input* aplicado al aprendizaje de segundas lenguas puede facilitar tanto la comprensión como la producción. Ellis (1999: 74), que ha profundizado en los resultados de dicha investigación, concluye que "*si bien es posible concluir que la instrucción de procesamiento promueve el intake, no se puede afirmar que fomente la adquisición (es decir, el desarrollo de la interlengua). No existen pruebas claras de que los aprendientes puedan emplear la estructura de la lengua meta en los usos comunicativos del lenguaje*". Aduciendo la misma razón, Ellis (1993; 1999) expone que la enseñanza basada en el procesamiento del *input* debe complementar la enseñanza centrada en la producción y la comunicación, no debiendo sustituirla (Ambjoern, 2008).

Como preparación para la práctica productiva libre se aconseja el empleo de actividades con atención a la forma enfocadas a la apropiación de fenómenos lingüísticos delimitados. Esta delimitación también tiene en consideración que el aprendiente tiene una capacidad de procesamiento limitada, ya que este tipo de actividad no supone tanta carga para la memoria procesal como en las actividades interactivas de práctica libre.

Las actividades productivas con atención a la forma que utilizamos para desarrollar la competencia conversacional se centran específicamente en fenómenos delimitados que aparecen en la conversación y el discurso oral. Las actividades demandan un grado de creatividad individual que permite múltiples propuestas de solución.

## **2.5 Argumentos a favor de la incorporación del e-aprendizaje**

Antes de incorporar el e-aprendizaje en la asignatura, trabajábamos con las actividades preparatorias para la conversación anteriormente descritas desde un enfoque tradicional. Estas actividades formaban parte de la preparación de los estudiantes para la enseñanza presencial, donde se desarrollaba la fase colaborativa de post-elaboración y evaluación en función del tiempo asignado a dicho fin. El rendimiento educativo no se correspondía, no obstante, con el trabajo ni el tiempo invertidos. Las razones de esta falta de correspondencia hay que buscarlas, en nuestra opinión, en la referida teoría sobre la capacidad cognitiva y la atención (véase punto 2.2).

Es imposible retener en el aula presencial todas las propuestas iniciales de solución y las complementarias presentadas por los estudiantes en la solución de las tareas. La razón está en que hablar y escuchar supone una mayor carga cognitiva que leer y escribir, actividades que en cambio se realizan en el aula virtual. Además, resulta imposible mantener el mismo nivel de atención a lo largo de una hora lectiva. Generalmente la atención se atenúa lentamente durante los 10 primeros minutos, tras lo que cae en picado hasta llegar a tocar fondo a los 30 minutos. A continuación vuelve a subir y vuelve a ser alta los últimos 5 minutos (Jay/Jay, 1993). Esta demostración llevada a cabo por psicólogos pone de manifiesto la posibilidad de que se pierdan muchos inputs valiosos si no se guardan por escrito de una manera u otra.

En las clases presenciales todos los estudiantes están más o menos obligados a participar comunicativamente o receptivamente en las diferentes actividades que integran la enseñanza. Esto puede ser desmotivador para algunos, ya que las actividades son demasiado fáciles para unos estudiantes y difíciles para otros, no existiendo la posibilidad de ser claramente selectivo según las necesidades individuales.

Finalmente en la clase tradicional hay numerosos elementos de distracción que reducen la atención, la capacidad de concentración y, en consecuencia, el potencial de aprendizaje. La falta de espacio, el alboroto e incluso la mera presencia de otras personas que por su físico, vestimenta o conducta, pueden ser motivo de distracción.

## **3. COMPRENSIÓN, PRODUCCIÓN CON ATENCIÓN A LA FORMA Y E-APRENDIZAJE ASINCRÓNICO**

Tanto las actividades orientadas a la comprensión como a la producción con atención a la forma se basan en las necesidades comunicativas concretas que experimentan los estudiantes en las interacciones libres y se centran en fenómenos que la gran mayoría de los estudiantes desconocen al iniciar sus estudios y que tienen dificultad de integrar en su interlengua. Dichas actividades son necesarias para que los fenómenos conversacionales y de la lengua hablada, que han de formar parte necesariamente de la competencia conversacional del estudiante, se puedan ir incorporando a su interlengua.

### 3.1 Comprensión y e-aprendizaje asincrónico

Los conocimientos previos de los estudiantes para la resolución de e-tareas<sup>10</sup> orientadas a la comprensión se encuentran por lo general a un mismo nivel, ya que es poco probable que alguien albergue conocimientos previos sobre recursos específicamente conversacionales al principio de la enseñanza. Mediante el empleo de e-tareas, los estudiantes adquieren conciencia de la función que desempeñan en la conversación los marcadores conversacionales reguladores del discurso y otros fenómenos de la lengua hablada. La base analítica está constituida por diferentes tipos de material auténtico en lengua hablada que permiten la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes.

Cuando se trabaja con un enfoque orientado a la comprensión, también se emplean, por ejemplo, estrategias comunicativas destinadas a la resolución de problemáticas lingüísticas. Con esta modalidad de tarea se pretende concienciar a los estudiantes sobre qué estrategia puede ser más conveniente frente a un problema concreto de vocabulario.

Finalmente, también empleamos la modalidad de tareas orientadas a la comprensión que en Ellis (1997/2001: 153) se denominan 'noticing the gap' (percibir el desajuste). Este enfoque remedial pretende dirigir la atención del aprendiente hacia el tipo de errores que suele cometer. En el caso concreto de nuestra asignatura, no se trata de errores gramaticales, sino de errores relativos a los fenómenos conversacionales y de la lengua hablada.<sup>11</sup>

Una evidente ventaja del uso de e-tareas orientadas al input y a la comprensión en un foro electrónico asincrónico está en la mayor cantidad de tiempo disponible para reflexionar. Esta menor presión de tiempo es un factor psicolingüístico importante, puesto que la atención a la forma y el procesamiento controlado de información requieren justamente tiempo (Shiffrin/Schneider, 1977). Además, el grado de complejidad de algunas de estas tareas bastante analíticas convierte al debate escrito asincrónico de las propuestas de solución en una ventaja educativa.

### 3.2 Ejemplos de e-tareas orientadas a la comprensión

A.

Para evitar el ser calificado de interlocutor poco entusiasmado y no colaborativo, es preciso participar activamente en la colaboración interactiva que se establece para construir la conversación en curso y dar muestras constantes de atención, interés y comprensión ante los enunciados del interlocutor. Esto se consigue empleando diferentes tipos de turnos de apoyo conversacional verbales y no verbales, mediante los cuales se anima al emisor a seguir hablando.

#### **E-TAREA: Turnos de apoyo conversacional (1)**

*Lone Ambjoern*

<sup>10</sup> Abreviatura de *tareas electrónicas*.

<sup>11</sup> En relación con el desarrollo de esta modalidad de e-tarea cabe subrayar las ventajas del aula virtual para el redactor del material didáctico, ya que la conservación por escrito de las propuestas de solución del estudiante y la colaboración en la post-elaboración y evaluación permiten recopilar fácil y rápidamente un corpus útil para este fin.

20-oct.-2009 – 08:30

Buenos días grupo 3:

Aquí tenéis unos ejercicios sobre los TURNOS DE APOYO CONVERSACIONAL, compendio 'La conversación en español (2)', págs. 28-29, ejercicio 1.

Una persona dice a la otra:

*"Casi no podemos hacer nada que no sea perjudicial para la salud. O sea, no debemos beber demasiado, no debemos fumar ni comer productos grasos."*

De los marcadores conversacionales de apoyo indicados a continuación, ¿cuáles no pueden utilizarse en el contexto anterior?

Razona tu respuesta.

- a. ¡No me digas!
- b. Es verdad.
- c. ¿Ah, no?
- d. Es cierto.

-----  
Fecha límite: Viernes 27 de octubre.

Hasta mañana.

Saludos,

Lone

B.

En la comunicación en lengua extranjera, los aprendientes experimentan con frecuencia que sus recursos lingüísticos son insuficientes, especialmente en lo que al vocabulario se refiere. Con la introducción y la práctica del uso de estrategias de comunicación se desarrolla su propia capacidad por hallar soluciones a problemas lingüísticos.

#### **E-TAREA: Estrategias de comunicación (8)**

Lone Ambjoern

16-abril-2010 – 14:58

Hola a todos:

Aquí tenéis la e-tarea de esta semana sobre ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN, compendio 'La conversación en español (2)', pág. 44, ejercicios 1-5.

Valora si las aclaraciones terminológicas presentadas a continuación son lo suficientemente claras como para ser comprendidas correctamente por el receptor. Razona tu respuesta.

1. (aguja) Es lo que se usa para coser.
2. (paz) Es lo que se hace cuando uno se rinde mostrando la bandera blanca.
3. (aburrido) Es lo contrario de divertido.
4. (percha) Es un utensilio que sirve para colgar ropa.
5. (pelearse) Es lo que se llama la comunicación entre personas que no están de acuerdo.

-----  
Fecha límite: Viernes 23 de abril

¡Buen fin de semana!

Saludos,

Lone

### **3.3 Producción con atención a la forma y e-aprendizaje asincrónico**

Como ya se ha mencionado anteriormente, las e-tareas se basan en las necesidades comunicativas concretas que experimentan los estudiantes en sus tareas conversacionales de práctica libre. Un elemento de autocrítica importante de los estudiantes relacionado con la competencia conversacional es que sienten que carecen de la creatividad y las funciones lingüísticas necesarias para asegurar fluidez en la conversación en español. Esto contribuye a que la conversación resulte poco natural, pesada o quede estancada. La creatividad y el dominio de una lengua, que aseguran la fluidez en la conversación, son necesarios para poder mostrar interés por lo que dicen los demás mediante la formulación de preguntas sobre su intervención, el empleo de los turnos de apoyo conversacionales necesarios, la profundización y ampliación del tema en curso y la marcación de un cambio de tema. Además de las dificultades asociadas a la creatividad conversacional resulta evidente que la falta general de aptitudes lingüísticas de algunos estudiantes para expresar lo que quieren decir repercute también negativamente en la creatividad.

El desconocimiento de los marcadores conversacionales por parte de la mayoría de estudiantes y su incapacidad por usarlos hace que la conversación en español suene poco natural y coherente. Una tercera tarea, en la que los estudiantes deben reaccionar a unos enunciados haciendo gala de la mayor creatividad posible, pretende facilitar el uso de diferentes tipos de marcadores conversacionales con determinadas funciones discursivas (p.ej. marcación de inicio, cambio de tema, conclusiones, asignación y mantenimiento de turno).

Es muy poco probable que en las actividades interactivas de práctica libre se detecte el uso de estrategias de comunicación para resolver problemas de vocabulario. Cuando aparecen problemas básicos de léxico, la conversación se estanca, los estudiantes rehuyen el tema sobre el que no pueden pronunciarse o pasan directamente al danés. Por eso trabajamos con actividades productivas con atención a la forma en la solución estratégica de problemas de vocabulario, además de emplear actividades orientadas a la comprensión. Como en los demás ejercicios productivos que se desarrollan en el espacio virtual, la creatividad también es importante en este caso, ya que en principio puede haber tantas aclaraciones diferentes de términos como participantes hay en el aula.

No puede sorprender que los estudiantes con los mejores conocimientos lingüísticos muestren una mayor creatividad y sofisticación en las soluciones de las e-tareas productivas. Estos estudiantes no necesitan concentrarse tanto en la gramática y el vocabulario como los estudiantes cuya interlengua se encuentra menos desarrollada, sino que poseen una mayor capacidad cognitiva para procesar los recursos específicamente conversacionales en los que se centran las tareas. Los estudiantes con menores aptitudes productivas, en cambio, logran un resultado más orientado a la comprensión en este tipo de tareas, lo que les beneficia en una etapa posterior del proceso de aprendizaje. Y como elemento diferenciador, es posible adaptar la cantidad y complejidad en las soluciones de la tarea en función de los objetivos y las necesidades de cada estudiante (Ambjoern, 2006).

Debido al grado de creatividad exigido por las e-tareas productivas con atención a la forma, éstas son ideales para la colaboración a través de la plataforma educativa. Todas las propuestas que los estudiantes presentan en este tipo de tareas serían imposibles de retener en el aula presencial porque la lengua hablada es mucho más difícil de retener que la escrita (véase punto 2.5). Cuando hay una cantidad de información importante, resulta especialmente conveniente retenerla por escrito en un foro electrónico para poder leerla tranquilamente cuando sea necesario, poder releer una y otra vez la misma información y formular preguntas reveladoras de interés.

### **3.4 Ejemplos de creatividad en las propuestas de solución de una e-tarea productiva con atención a la forma**

Para que la colaboración interactiva que permitirá construir una conversación funcione óptimamente es importante que los participantes presten atención y muestren interés a lo que explica la otra parte. Esto se puede conseguir mediante la técnica de formular preguntas

reveladoras de interés sobre lo que explica uno de los interlocutores, es decir, formulando preguntas esclarecedoras sobre el contenido principal de la réplica del interlocutor.

### Enunciado de la e-tarea:

#### **E-TAREA: Preguntas reveladoras de interés (5)**

Lone Ambjoern

13-nov-2009 - 15:42

Hola a todos:

Aquí tenéis la e-tarea PREGUNTAS REVELADORAS DE INTERÉS, compendio 'La conversación en español (2)' pág. 22, ejercicio 5.

Intenta redactar diferentes propuestas sobre cómo formular preguntas reveladoras de interés a la siguiente réplica de un interlocutor. (Los dos interlocutores son estudiantes).

"No como otra cosa que comida basura, porque no sé cocinar y las verduras no me gustan."

-----  
Puedes diferenciar tus propuestas de solución de la siguiente manera:

- cantidad;
- complejidad en la elección de términos y temas;
- complejidad en la estructura de la frase (frases cortas/largas; frases principales/subordinadas);
- desarrollo del diálogo (se contesta a las preguntas).

-----  
Fecha límite: Viernes 20 de noviembre.

¡A trabajar!

Saludos,

Lone

### Propuestas de solución de los estudiantes a la e-tarea:

- *¿Dónde prefieres comprar la comida basura?*
- *¿Qué tipo de comida basura comes?*
- *¿También desayunas comida basura?*
- *¿Entonces, nunca comes comida hecha en casa?*
- *¿No te cansas de comer comida basura cada día?*
- *¿Siempre has comido comida basura?*
- *¿Qué comida comías cuando eras niño?*
  
- *¿Por qué no sabes cocinar?*
- *¿Tu madre no te ha enseñado a cocinar?*
- *¿Tu familia tampoco sabe cocinar?*
- *¿No has aprendido a cocinar en la escuela?*
- *¿No quieres saber cocinar?*
- *¿Por qué no compras un libro de cocina?*
- *¿Pero si supieras cocinar cocinarías comida sana?*
  
- *¿Por qué no te gustan las verduras?*
- *¿Son todos los diferentes tipos de verduras que no te gustan?*
- *¿Pero no sabes que las verduras son muy importantes para la salud?*
  
- *¿Entonces, qué haces para tener un cuerpo sano?*
- *¿Te encuentras bien cuando comes comida basura?*
- *¿No te preocupas por tu salud?*

#### Diálogo 1

A *¿Por qué no sabes cocinar?*

B *Porque toda la vida mi madre me ha preparado la comida.*

A *¿Y no aprendías nada de ella?*

B *No, mi madre no era una cocinera muy buena.*

#### Diálogo 2

A *¿Son todas las verduras que no te gustan?*

B *Casi, pero me gustan las zanahorias.*

- A *¿Entonces comes muchas de esas?*  
B *Sí, pero actualmente las zanahorias están fatal.*

### Diálogo 3

- A *¿Sólo comida basura? ¿Cómo es posible?*  
B *Porque me gusta la comida basura mucho y es rápido.*  
A *Sí, es rápido pero muy caro.*  
B *Las verduras también son caras.*  
A *¿No te gustan algunas verduras?*  
B. *Sí, me gustan los pepinos, pero es un poco raro comer pepinos y comida basura.*

## **3.5 La colaboración en las e-tareas**

En el foro electrónico de la plataforma educativa, el enseñante abre una cadena de mensajes para la e-tarea exponiéndola en el primer mensaje de este hilo. Para facilitar la sistematización y de cara al seguimiento, se recomienda que cada e-tarea tenga su propio hilo para las propuestas de solución y la postelaboración y evaluación además de que la tarea en cuestión figure claramente en el asunto del hilo.

Es como en el aula presencial tradicional que se espera que todos los estudiantes realicen las "tareas de la semana". El siguiente paso consiste en que los estudiantes nombrados responsables de una tarea concreta escriban un mensaje dentro del plazo establecido con su propuesta de solución en el hilo de la tarea creado para este fin. Seguidamente, se inicia la fase colaborativa de post-elaboración y evaluación.

Los estudiantes comparan sus propias soluciones a la e-tarea con las demás propuestas publicadas en la cadena de mensajes correspondiente, siempre a su ritmo, cuando les conviene (si bien observando la fecha límite, si la hubiere) y con todo tipo de ayudas a su disposición. En caso de duda sobre la utilidad de sus propias propuestas de solución y sobre el grado de corrección de las mismas, los estudiantes preguntan en el hilo de la tarea, donde pueden obtener ayuda del enseñante o de otros estudiantes. Esta característica es especialmente relevante para aquellas tareas menos controladas por el enseñante, donde no hay respuestas claramente correctas o incorrectas, y donde pueden aceptarse múltiples soluciones. De este modo, el estudiante aprende de las intervenciones de otros participantes en el espacio virtual, busca inspiración en las mismas y las anota como complemento de sus propias propuestas.

La fase colaborativa de post-elaboración y evaluación incluye los comentarios del enseñante y de los estudiantes a las propuestas de solución y también se presenta en forma de comunicación escrita organizada por hilos. Así queda marcada visualmente la relación entre los mensajes y el proceso comunicativo, lo que por su lado es sinónimo de colaboración y corresponsabilidad en el propio aprendizaje y en el de los demás (Blok, 2005). Este proceso se compone generalmente de mensajes escritos que contienen:

- comentarios del enseñante sobre actividades lingüísticas concretas;
- preguntas del enseñante a los responsables de tarea sobre sus propuestas de solución;
- petición del enseñante de propuestas de solución complementarias/alternativas a los estudiantes no responsables de tarea;
- preguntas de comprensión de carácter más general del enseñante en el foro común;
- preguntas de los estudiantes al enseñante;
- preguntas de los estudiantes a otros estudiantes;
- comentarios de los estudiantes sobre las propuestas de solución de otros estudiantes.

La post-elaboración y evaluación de tareas en el espacio virtual engloba un factor diferenciador, ya que puede llevarse a cabo de forma más selectiva y con mayor atención a las necesidades concretas que en el aula presencial. El estudiante puede obviar fácilmente los mensajes que carezcan de valor educativo para él, concentrándose en cambio en los que son relevantes (véase punto 2.5).

Además, las posibilidades de almacenamiento que ofrece la plataforma educativa permiten que el estudiante, con carácter remedial, pueda volver a leer anteriores soluciones de tareas con su respectiva post-elaboración y evaluación, pudiendo obtener un mayor valor educativo en una etapa posterior del programa.

#### **4. REQUISITOS FUNDAMENTALES PARA LOGRAR EL ÉXITO DEL E-APRENDIZAJE**

Para poder aprovechar al máximo el potencial que ofrece el e-aprendizaje, han de cumplirse unos requisitos fundamentales. A continuación presentamos algunos de los más importantes.

##### **4.1 Concienciación**

En la enseñanza moderna de lenguas, el estudiante puede exigir en todo momento conocer el método o enfoque dentro del aprendizaje de lenguas empleado en una situación concreta, obteniendo además una justificación teórica comprensible. De igual manera, la concienciación sobre los objetivos educativos perseguidos con determinadas actividades lingüísticas es un requisito imprescindible para el cumplimiento óptimo de dichos objetivos. La importancia de la concienciación queda perfectamente de manifiesto en Nunan (2000:12):

*"La explicitación de objetivos a los aprendientes redundante en múltiples ventajas pedagógicas importantes. Primeramente, ayuda a centrar la atención del aprendiente en las tareas venideras, lo que fomenta su motivación. Las investigaciones muestran que un programa en que los objetivos sean explícitos resulta en un mayor rendimiento de los estudiantes que los programas con objetivos implícitos. (-) El establecimiento de objetivos puede ser extremadamente importante para estimular la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas, razón por la que sorprende que se dedique tan poco tiempo y esfuerzo al establecimiento de objetivos en la clase de aprendizaje de segundas lenguas".*

Obviamente, el mismo principio se puede aplicar al aprendizaje electrónico. Para motivar al estudiante a emplear nuevos métodos de trabajo y formas de comunicación, el enseñante debe concienciarlo del potencial que ofrece el e-aprendizaje, basando su incorporación a la asignatura en argumentos didácticos.

Cabe añadir que sin esta concienciación y sin un cierto conocimiento de los diferentes aspectos propios del aprendizaje de lenguas, el estudiante nunca será capaz de asumir una verdadera corresponsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, con todo lo que esto supone: elecciones con conocimiento de causa, valoración de su propio aprendizaje, evaluación de sí mismo en tanto que aprendiente o diálogo realmente interactivo con el enseñante sobre este tema. Esta observación de carácter general también es aplicable obviamente al e-aprendizaje.

##### **4.2 Participación frecuente**

Tanto el enseñante como el estudiante deben estar dispuestos a establecer una colaboración vinculante respecto al aprendizaje en una asignatura. Mediante una participación frecuente (leyendo y escribiendo) en los foros electrónicos, ambas partes asumen una corresponsabilidad en el éxito del e-aprendizaje integrado en la asignatura.

Especialmente si los grupos son grandes, el flujo de información puede ser difícil de digerir si no se revisan los mensajes con frecuencia. Algunas actividades del espacio virtual pueden ir acompañadas de fechas límite de cumplimiento obligado tanto para el enseñante como el estudiante.

En general, la pasividad es uno de los principales impedimentos para el éxito de esta modalidad de e-aprendizaje. En consecuencia, es preciso establecer en todo momento directrices claras sobre la presencia de enseñantes y estudiantes en el aula virtual y hallar maneras de asegurar su cumplimiento.

### 4.3 Cumplimiento de plazos establecidos

El cumplimiento de los plazos establecidos es tan importante en el aula virtual como en el aula presencial, tanto si se trabaja individualmente como en grupo. Es una ventaja acordar de antemano la fecha límite para publicar un mensaje en una conferencia, así como animar a que los plazos convenidos sean cumplidos por todas las partes. Tanto el enseñante como los grupos que colaboran en una tarea se desmotivan e incluso se irritan cuando esperan en vano un mensaje del que dependen para seguir trabajando. En la planificación de un programa coherente de aprendizaje electrónico, el incumplimiento de los plazos establecidos puede ser un obstáculo para su desarrollo y, por tanto, para el éxito previsto.

En caso de que un participante, bien sea enseñante o estudiante, no pudiera cumplir un plazo establecido, por respeto a los demás participantes debería de notificarlo en un mensaje indicando a la vez para cuándo puede publicar el mensaje.

### 4.4 Habitación, aceptación y netiquette

Una plataforma educativa basada en internet, a primera vista fría e impersonal por la falta de contacto visual, puede ser complicada de manejar para algunos estudiantes y quizás no les motive de buenas a primeras.

Además, puede llevar tiempo que los estudiantes se habitúen a la forma de comunicación asincrónica de la plataforma, donde preguntas y respuestas no siguen exactamente el mismo orden cronológico propio de la comunicación oral en el aula presencial.

A fin de promover la habitación a la plataforma educativa y su aceptación, recomendamos el empleo de la denominada *netiquette*<sup>12</sup>, un conjunto de reglas fundamentales sobre la buena conducta comunicativa en el aula virtual.

El ambiente digital puede considerarse una cultura independiente, diferente a nuestras otras prácticas sociales y quehaceres cotidianos. Para intentar integrarse en una nueva cultura es costumbre regirse como mínimo por las pautas de comportamiento especiales de esta nueva o lejana cultura. Muchos de los malentendidos que se producen en la comunicación digital se deben al desconocimiento de las convenciones básicas que rigen dicha comunicación (Blok, 2005: 195-196).

Uno de los mayores retos que plantean las plataformas educativas es la falta de proximidad física. Debido a la falta de contacto visual es preciso hacer un mayor esfuerzo para asegurar que los participantes entiendan el significado pretendido de los diferentes mensajes. Cuando no se comparte el espacio físico, no es posible valerse del contacto visual ni de la gesticulación para profundizar o suavizar las palabras, y no se puede usar el tono para transmitir los matices de la lengua. Por esta razón, es necesario que la atención de enseñante y estudiantes se dirija a la propia comunicación en el aula virtual, a su forma y éxito.

## 5. PROBLEMÁTICAS

Al igual que en el aula presencial tradicional, también en el aula virtual hay problemáticas a considerar y abordar. En principio, no es que haya más problemáticas en el

---

<sup>12</sup> Etiqueta en la red.

espacio electrónico que en el presencial, sólo que las problemáticas son de diferente naturaleza. En este apartado se presentarán algunas de las problemáticas que hemos observado con mayor frecuencia.

### **5.1 Poca calidad en la colaboración**

En la asignatura 'Comunicación en español' se exige que cada estudiante publique un mínimo de mensajes electrónicos semestralmente para poder documentar su participación activa en la asignatura y su capacidad de utilizar el aula virtual para colaborar en la solución de tareas y en la fase de post-elaboración y evaluación.

Esta exigencia ha desembocado a veces, especialmente en el primer semestre de la asignatura, en un comportamiento impropio por parte de algunos estudiantes en el espacio electrónico. La exigencia se materializa lógicamente en un buen volumen de e-mensajes, pero a la vez se han dado casos donde la calidad de la colaboración es mediocre. En lugar de leer los mensajes ya publicados en el hilo de una e-tarea y pronunciarse sobre su contenido, algunos estudiantes optan por publicar sus propias propuestas de solución y comentarios de post-elaboración y evaluación totalmente fuera de contexto. Como resultado, hay cierta cantidad de respuestas que parecen irrelevantes a nivel de contenido.

### **5.2 Mensajes repetidos**

En directa relación con lo anteriormente expuesto están las repeticiones literales de las propuestas de solución de otros estudiantes. Estas se producen porque algunos participantes no leen los mensajes que ya se han publicado de una e-tarea antes de enviar sus propias propuestas.

En caso de que un estudiante se percate que tiene la misma propuesta de solución que otro participante al leer los demás mensajes – lo que es obligatorio para todos los participantes antes de publicar sus propias soluciones – es necesario que redacte propuestas de solución alternativas.

### **5.3 Mensajes a goteo**

Otra problemática es la que denominamos *mensajes a goteo*. Cada e-tarea, incluyendo su post-elaboración y evaluación, debe completarse en el plazo de una semana. En el último mensaje de cada hilo de tarea, el enseñante debe dar la tarea por concluida, lo que a la vez significa que los estudiantes ya no deben publicar más mensajes en el hilo. Aun así, a veces los estudiantes publican mensajes en tareas que ya se han declarado concluidas. Estos mensajes a goteo son motivo de gran irritación para los demás participantes, puesto que no cumplen ninguna función a nivel educativo ni colaborativo.

### **5.4 Lectura superficial del enunciado de las tareas**

Considerando que los estudiantes trabajan en parte autónomamente, resulta fundamental para el proceso de aprendizaje que aborden las tareas como es debido. En caso contrario, se arriesgan a no aprender nada o, incluso peor, aprender algo equivocado. Por eso es importante que los estudiantes tengan la posibilidad de respaldarse en las explicaciones sobre los objetivos educativos perseguidos con una tarea determinada, por una parte, y sobre cómo debe abordarse dicha tarea, por otra.

Un problema recurrente que, a pesar de todo, hemos detectado en algunos estudiantes es su incapacidad por leer detenidamente el enunciado de una tarea, por conocer el objetivo que se persigue con la tarea y por seguir las instrucciones de cómo abordarla.

## 5.5 No leer los mensajes de síntesis

En las e-tareas, la fase colaborativa de post-elaboración y evaluación es obviamente tan importante para el aprendizaje en el espacio electrónico como en el presencial. Si después de haber redactado las e-tareas semanales, el estudiante no está al corriente de los mensajes en el hilo de la tarea y no participa en la colaboración de post-elaboración y evaluación para completar definitivamente la tarea, el proceso debe considerarse como una pérdida de tiempo y carece obviamente de valor educativo. En el espacio presencial, esto equivaldría a ponerse a dormir durante la revisión de una tarea o abandonar la clase antes de tiempo.

A pesar de ello, hay estudiantes que no leen los mensajes de síntesis del hilo de una tarea. Al preguntarles por qué, nos han respondido en varias ocasiones que llevan retraso en la parte de e-aprendizaje de la asignatura, por lo que tienen todavía muchísimos mensajes por leer en el foro electrónico. Consideramos, no obstante, que este comportamiento puede ser un indicio de su falta de motivación por participar en el e-aprendizaje o de su falta de interés por la asignatura en general.

Cuando se plantean las problemáticas arriba descritas, éstas centran nuestra atención constante en la búsqueda de soluciones útiles. Hasta ahora nuestra estrategia ha sido la de concienciar a los estudiantes sobre estas incongruencias antes de iniciar el programa de aprendizaje electrónico y también cada vez que se producen a lo largo del mismo con el objetivo de lograr evitarlas. Nuestra experiencia nos dice que se trata de un proceso relativamente lento, pero conforme a nuestros estudiantes se familiarizan con el e-aprendizaje, la mayoría acaba habituándose a esta modalidad educativa y beneficiándose de ella.

## 6. OBSERVACIONES FINALES

Como nota general valga decir que implementar el e-aprendizaje en un intento por proyectar una imagen progresiva e innovadora al exterior sería una pérdida de tiempo y dinero, tanto si la implementación se produjera en todo un centro docente como en asignaturas aisladas. De igual manera, tampoco serviría intentar imponer unas pautas fijas y comunes de e-aprendizaje a una asignatura concreta. El uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación no influyen de por sí positivamente en el proceso de aprendizaje. Por eso es necesario que su implementación tenga un fundamento teórico-educativo de manera que en una asignatura haya una interacción óptima entre las modalidades de trabajo y los objetivos educativos. Es decir que el desarrollo de la propia e-didáctica de una asignatura es un requisito indispensable para implementar con éxito el e-aprendizaje.

Como ya hemos mencionado, en el caso concreto de la asignatura 'Comunicación en español' la implementación del e-aprendizaje combinado persigue el objetivo general de mejorar los beneficios de las actividades preparatorias para la conversación transformándolas en e-actividades. Nuestros argumentos a favor de dicha transformación se fundamentan en la teoría psicocognitiva que entiende el aprendizaje de lenguas como procesamiento de información. El grado de procesamiento cognitivo que desencadena una actividad lingüística en un aprendiente varía y depende de cada individuo. En consecuencia, los resultados obtenidos al trabajar con determinadas actividades de práctica lingüística en el aula presencial no son necesariamente satisfactorios para todos los estudiantes. A cada aprendiente se le exigen diferentes grados de procesamiento cognitivo, tanto en lo referente a la utilidad de los procesos controlados y automáticos como a la etapa en que cada uno se encuentra en el desarrollo de la interlengua. Lo que no plantea problemas cognitivos a ciertos estudiantes, supone una carga cognitiva para otros, siendo por tanto un obstáculo total o parcial para el desempeño de una actividad. A ello hay que sumar la curva fluctuante de atención y los numerosos elementos de distracción propios del espacio presencial.

La implementación de un e-aprendizaje combinado permite una mayor diferenciación en el proceso de aprendizaje, ya que el estudiante puede trabajar a su ritmo independientemente

del tiempo y del espacio, reflexionar en la medida que lo necesite, retener por escrito las diversas propuestas de solución y sus respectivas evaluaciones, además de poder recuperarlas fácilmente para prepararse para un examen, por ejemplo. Por otro lado y como ha sido indicado por Blok (2005), la modalidad de aprendizaje asincrónico se basa en la idea de que uno aprende más cuando está motivado y preparado para la enseñanza. Y esto no es necesariamente válido para todos los estudiantes a la hora en que tiene lugar la clase presencial.

Además, la enseñanza y el aprendizaje ganan continuidad con el e-aprendizaje, ya que éste tiene lugar entre las clases presenciales, por lo que se reitera y se concientiza a los estudiantes del carácter procesual del aprendizaje.

Otro de nuestros argumentos a favor de trasladar parte de la enseñanza al aula virtual está relacionado con el problema del desequilibrio existente entre el tiempo asignado a la enseñanza y el tiempo realmente necesario para llevar a cabo un programa de aprendizaje. Antes de transformar la asignatura en un e-aprendizaje combinado, había una fuerte presión de tiempo que limitaba la posibilidad de profundizar, debatir y reflexionar académicamente.

Por ejemplo la información práctica, las preguntas/respuestas generales relativas a la asignatura consumen una gran cantidad de tiempo en la enseñanza presencial, además de que es necesario repetirlas con frecuencia. Al transferir esta parte al espacio electrónico, evitamos las numerosas repeticiones, por lo que podemos emplear este tiempo de manera más constructiva en clase.

Un enfoque educativo que integra tanto el espacio presencial como electrónico pretende justamente aprovechar óptimamente el diferente potencial que ofrecen dichos espacios. La implementación del e-aprendizaje combinado permite dedicar más tiempo en el espacio presencial a las actividades que, a diferencia de las tareas preparatorias para la conversación y la información de carácter práctico, exigen la presencia física como por ejemplo la práctica conversacional en grupo y las tutorías continuas sobre la competencia conversacional del estudiante. Este tipo de tutorías que se desarrollan internamente en los grupos colaborativos sirven de apoyo al proceso de aprendizaje de cada estudiante y del grupo, siendo así otro factor que contribuye a optimizar la diferenciación en la enseñanza.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambjoern (2006): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum. *Sprogforum*, 38, 37-44.

Ambjoern (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *redELE* 13, 1-15.

Blok, Rasmus (2005): *Undervisningen i netværket. – E-læring, E-struktur og E-tiviteter*. Syddansk Universitetsforlag.

Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.

Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (1999): Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.

Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*. København: Egmont Wangel A/S.

- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Nunan, David (2000): *Autonomy in language learning*. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia, octubre 2000.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.