

Análisis de la interacción en un curso de ELE a distancia

Olivia Espejel Nonell

Departamento de Formación del Profesorado
Universidad de Barcelona, 2011

Tutor de memoria: Joan-Tomàs Pujolà

ÍNDICE

RESUMEN.....	I
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	3
2.1.1. El e-learning y las comunidades de aprendizaje	5
2.1.2. El entorno virtual de aprendizaje.....	7
2.2. EL CONECTIVISMO.....	8
2.3. LA COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR	9
2.3.1. Las redes sociales físicas y digitales.....	10
2.3.2. Los canales de comunicación de las redes sociales digitales.....	12
2.3.3. La propincuidad en medios digitales.....	14
2.4. DIFERENTES ENFOQUES PARA ANALIZAR LA INTERACCIÓN.....	15
2.4.1. La sociedad, el lenguaje y el pensamiento.....	15
2.4.2. El discurso en el aula.....	16
2.4.3. La interacción y la negociación de significado	17
3. OBJETIVOS.....	20
4. METODOLOGÍA	21
4.1. El curso a distancia.....	21
4.2. Schoology como EVA	22
4.3. El diseño, la programación y los materiales creados.....	26
4.4. Los alumnos del curso	29
4.5. El desarrollo del curso.....	31
4.6. La valoración de la experiencia	32
4.7. La recogida de datos.....	33
4.8. Descripción del corpus y sistema de análisis	34
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	37
5.1. Las presencias en el discurso	37
5.2. La textura conversacional.....	43
5.3. Los indicios de propincuidad en la red de aprendizaje.....	48
6. CONCLUSIONES.....	57
6.1. Líneas futuras de investigación	60
BIBLIOGRAFÍA.....	62
ANEJOS.....	I

ILUSTRACIONES Y TABLAS

Ilustración 1 Modelo de estudio del discurso en el aula (Llobera, 1995: 6)	17
Ilustración 2. Perfil tutora en Schoology, 2011	23
Ilustración 3 Actividad registrada en el curso entre el 20 de marzo y el 18 de abril, 2011	24
Ilustración 4 Pregunta 1 de la actividad individual de la semana 2, 2011	25
Ilustración 5 Ejemplo de proceso de etiquetado con Atlas.Ti.....	39
Ilustración 6 Mapa de la textura conversacional	45
Tabla 1 Tipos de CMC utilizadas comúnmente	12
Tabla 2 Objetivos de las semanas 1, 2 y 3 del curso	27
Tabla 3 Objetivos de las semanas 4, 5 y 6	28
Tabla 4 Broma de Azul en comentario en el muro. Actividad 3	31
Tabla 5 Relación de actividades seleccionadas para llevar a cabo el análisis.....	37
Tabla 6 Relación actividades, transcripciones y números asignados a cada documento ...	38
Tabla 7 Recuento de presencias por actividad	40
Tabla 8 Saludo de Azul en el muro.....	41
Tabla 9 Conversación en chat con Azul. Actividades 1 y 4	42
Tabla 10 Mensaje de Granate. Actividad 1.....	42
Tabla 11 Conversación con Granate en chat. Actividad 2	47
Tabla 12 Comentario de Rojo al <i>blog</i> de Naranja. Actividad 1	47
Tabla 13 Comentarios en el <i>blog</i> de Azul. Actividad 1	49
Tabla 14 Comentarios en el <i>blog</i> de Granate. Actividad 1	50
Tabla 15 Entrada en el <i>blog</i> de Granate. Actividad 2.....	51
Tabla 16 Comentarios al <i>blog</i> de Negro. Actividad 1.....	52
Tabla 17 Comentarios al <i>blog</i> de Negro. Actividad 1.....	53
Tabla 18 Comentarios en el muro. Actividad 5	53
Tabla 19 Comentarios a los <i>blog</i> de Azul, Granate, Azul, Granate, respectivamente. Actividad 1.....	54

RESUMEN

El presente trabajo estudia la interacción de los alumnos, entre ellos y con la tutora, en un curso de ELE a distancia diseñado y realizado para llevar a cabo este análisis. El estudio de la interacción recibe atención destacada en cursos de lengua extranjera porque es, al mismo tiempo, el objeto y la herramienta de aprendizaje.

En primer lugar, se describen las características generales de la interacción en relación a tres presencias que pueden adoptar los interlocutores en su discurso. En segundo, lugar se describe la textura conversacional del conjunto de las diferentes conversaciones analizadas. Este segundo análisis da pie al tercero, en el que se busca explicar, desde la perspectiva de la ecología del aula, la formación de conexiones dentro de la comunidad formada por alumnos y profesores a través de las expresiones de propincuidad entre los participantes.

Las conclusiones de estos análisis revelan que la presencia fundamental es la social que permite la aparición del resto de presencias. Además, la compleja textura que conforma la interacción de los participantes da cuenta de la riqueza de la interacción en el curso a distancia y que la comunidad funciona como una red social. Finalmente, las conclusiones del tercer análisis subrayan la importancia de la propincuidad para el apropiado funcionamiento de la red de una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: e-learning, presencias en el discurso, interacción, comunidad de aprendizaje, propincuidad.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la interacción en un curso de lenguas extranjeras se desvela como una cuestión fundamental ya que el discurso será a la vez la herramienta principal de aprendizaje y el objeto del aprendizaje. Este tipo de análisis no es una cuestión nueva puesto que diferentes perspectivas nos preceden: análisis del discurso del profesor, análisis de la negociación de significado, análisis del discurso, etc.; la mayoría de tales análisis realizados en un contexto de interacción cara a cara. No obstante, también encontramos otros análisis realizados en comunicación mediada por ordenador, realizados en *chats*, *blogs* y otros canales. La singularidad del presente estudio radica en el tratamiento de la interacción como un todo, sin discriminar los diferentes canales, interlocutores, temas y momentos, que construyen y forman la compleja textura conversacional de un curso entero. Además, también se contempla al grupo como una comunidad de aprendizaje que funciona con las características de una red social, viva y cambiante, en la que las expresiones de propincuidad y confianza resultan fundamentales para la generación y flujo de conocimiento.

Desde el principio de nuestra práctica docente en el año 2007, la aplicación de las TIC como apoyo a las clases presenciales se convirtió en un tema de interés particular. No obstante, la falta de fundamentos teóricos y prácticos en relación a el mundo de ELE se convirtió en un escollo insalvable para poner en práctica posibles proyectos similares al que se describe en estas páginas. A pesar de que el objetivo que nos animó a cursar el máster en Formación de Profesores de ELE no tuviese relación con el uso de las TIC, todo el aprendizaje adquirido a lo largo de estos meses ha resultado vital a la hora de retomar este viejo interés y, esta vez sí, poder llevar a cabo el presente proyecto. En efecto, se realizó un curso de español por cuenta propia como un modo de experimentar y dar un primer paso en la educación a distancia. En este experimento, se observó la dificultad de promover la interacción entre alumnos que no se conocen previamente y además se encuentran separados en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, también se observó la riqueza y el valor de la experiencia, lo que nos animó a crear un nuevo curso. Sin duda se trata de un proyecto ambicioso y arriesgado. Ambicioso, porque pretende analizar la vastísima cuestión de la interacción a distancia a lo largo de un curso diseñado, organizado y tutorizado por nosotros; y arriesgado por la escasa experiencia en educación a distancia con la que se contaba a la hora de lanzar el proyecto. No obstante, tras estos ocho meses de trabajo verdaderamente intenso, en el

que han participado diferentes personas a las que agradecemos sus invaluable consejos, ayuda y apoyo, solo podemos enumerar experiencias positivas a nivel personal y profesional.

Como decíamos, la intención de este trabajo es analizar la interacción mantenida en un curso de ELE a distancia por una comunidad de aprendizaje formada por ocho alumnos y su tutora. Este análisis se realizará a tres niveles. En primer lugar, se contabilizarán las presencias (*footing*, Goffman, 1981) que los interlocutores adoptan en sus intervenciones o turnos de palabra. Se diferencian tres tipos de presencias siguiendo a Garrison y Anderson (2005): presencia social, cognitiva y docente. La aparición de las tres presencias vendría a confirmar la creación de un clima adecuado para la experiencia de aprendizaje de la comunidad. En segundo lugar, se observará con más detalle la intrincada textura conversacional que se teje mediante las diferentes temáticas que conformarán los hilos conversacionales mantenidos por diferentes interlocutores en diferentes canales a lo largo del tiempo. De esta forma se podrá caracterizar con más detalle la interacción en este curso concreto. Finalmente, se buscará dar explicación a los diferentes niveles de participación observados en los miembros del curso mediante el análisis de expresiones de propinuidad (Korzenny, 1978; Blau, 2009) encontrados en las interacciones.

En las páginas que siguen se expondrá, en primer lugar, el marco teórico que tiene relación con la educación a distancia, la comunicación mediada por ordenador (CMC, en sus siglas en inglés) y, a continuación, diferentes enfoques para el análisis de la interacción que se prevén importantes para el análisis de los datos elegidos para este trabajo.

En segundo lugar, se presentan con detalle los objetivos de la investigación que ya hemos comentado en esta introducción.

En el siguiente apartado, se incluye un breve resumen de la experiencia del curso a distancia para dar cuenta de cuestiones que pueden afectar a la interacción más allá de los datos que se revelan con el análisis. A continuación, se expone la metodología del análisis.

Finalmente, tras el análisis y discusión de los datos, se aportan las conclusiones que señalan la importancia de la socialización para la creación de vínculos entre los miembros de la comunidad puesto que permitirá la generación y flujo de conocimiento a lo largo del curso.

Comenzamos el siguiente apartado haciendo una breve descripción del desarrollo de la educación a distancia para después adentrarnos en todas las cuestiones expuestas en la presente introducción.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Educación y aprendizaje son dos conceptos muy ligados y conviene detenerse un momento en el segundo. La primera acepción del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2005) describe *aprender* como el hecho de «Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.» En efecto, las personas aprenden tanto fuera como dentro de instituciones docentes. Así pues, podemos distinguir entre:

- aprendizaje formal, que se realiza en instituciones docentes regladas
- aprendizaje informal, que se da en contextos en los que no existe una voluntad docente externa al aprendiente
- aprendizaje no formal, que se realiza en instituciones o cursos no reglados

En el presente trabajo, no obstante, a menos que se indique lo contrario, se habla de educación y aprendizaje como conceptos generales incluyendo estos tres tipos.

Comenzamos hablando de la educación a distancia como una modalidad educativa que abre un valioso abanico de posibilidades para quienes necesitan conciliar una vida familiar o laboral exigente con una formación académica o para aquellas personas que no pueden optar por la educación presencial debido a la imposibilidad de desplazarse a un centro educativo. Además, la globalización y las exigencias del mercado laboral favorecen el hecho de que cada vez más personas busquen oportunidades de formación continua. Estas necesidades sumadas a los avances en la tecnología de la información han animado a muchas empresas a ofrecer cursos a distancia.

Y es que el acceso a este tipo de formación resulta especialmente interesante debido a los cambios irreversibles que está viviendo la sociedad a causa de la revolución de los medios de comunicación. Como dicen García, Ruiz y Domínguez (2007:18), estos cambios suponen:

«un nuevo orden económico y social que condiciona el modo de ser y de estar en el mundo, y que difícilmente podrán las personas mantenerse ajenas a ello. Cada uno de

estos entornos [natural, urbano, telemático que se han sucedido a lo largo de la historia] ha supuesto un cambio radical en la forma de actuar y entender la propia existencia y la interacción con los otros.»

Además, estos cambios obligan a la sociedad a adaptarse al nuevo entorno, fundamentalmente desde el ámbito educativo de forma que la sociedad sea capaz de generar conocimiento (sociedad del conocimiento) adaptándose a nuevas formas de trabajar y crear; sea capaz de acceder a la información y transformarla en conocimiento (sociedad de la información); y también pueda aprender de forma continua y adoptar nuevas competencias para adaptarse con rapidez a los cambios (sociedad del aprendizaje) (García, Ruiz y Domínguez, 2007).

En el campo de la enseñanza de lenguas a distancia, la evolución en el diseño de los cursos se ha centrado particularmente en tres aspectos: el canal de comunicación, el medio en el que se ofrecen los contenidos y las posibilidades de interacción (White, 2003: 13). Por supuesto, los fundamentos metodológicos también han variado al igual que en la enseñanza presencial de lenguas, pero, siguiendo a White (2003), vamos a distinguir tres etapas en la evolución del diseño de los cursos fijándonos en las tres cuestiones mencionadas anteriormente.

A *grosso modo*, la primera generación de cursos ofrecía los contenidos didácticos en material impreso, se utilizaba el correo convencional y no había oportunidades para desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral. La siguiente generación complementaba los contenidos impresos con material audiovisual y se incorporó la posibilidad de comunicarse con el profesor mediante llamadas telefónicas. Finalmente, la tercera generación dio el salto hacia la tecnología de la información y la comunicación, en primera instancia para distribuir los contenidos y, en una segunda etapa, para promover la interacción aprovechando la CMC.

Si nos fijamos en dos cursos de español a distancia avalados por el Instituto Cervantes, *Hola, ¿qué tal?* y *El aula virtual del español*, ambos dan especial importancia a la posibilidad de interacción y colaboración dentro de la comunidad en sus cursos formada por aprendientes y docentes:

«En nuestra comunidad online, profesores y alumnos interactúan para compartir sus conocimientos y experiencias en el mundo hispano. En *Hola, ¿qué tal?* no solo aprenderás un español actual, sino que conocerás todo lo que rodea al idioma, sus costumbres y la cultura hispana, gracias a nuestros blogs y contenidos en redes sociales que conforman toda una comunidad *online* de la que queremos que te sientas parte» (Servitecsa, 2010, *Curso*, párrafo 8)

«Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender la lengua española sin necesidad de asistir a las clases presenciales. A través de Internet el alumno participa activamente, colabora con los compañeros y recibe el asesoramiento y el apoyo del tutor.» (Instituto Cervantes, 2010, *Aprendizaje en el AVE, Modalidades de realización, A distancia*)

Cabe preguntarse entonces cómo los estudiantes y tutores participan de estas oportunidades de interacción, qué características presenta y cómo extraer el máximo provecho de estas posibilidades que nos brinda la tecnología.

En efecto, conocimiento y tecnología están íntimamente relacionados especialmente gracias a los últimos desarrollos tecnológicos en el ámbito de la comunicación. En el próximo apartado se profundiza más sobre teorías y metodologías que tienen en cuenta los cambios en el aprendizaje impulsados por los avances tecnológicos.

2.1.1. El e-learning y las comunidades de aprendizaje

El aprendizaje electrónico, según Anderson y Garrison (2005: 20), es una nueva ecología del aula con un alto potencial interactivo que transformará las formas de educación y aprendizaje en el siglo XXI y cuyo objetivo es «unir diversidad y cohesión en una *ecología de la formación* dinámica e intelectualmente estimulante.»

Por ello, defienden que alumnos y tutores deberían formar comunidades de aprendizaje, que definen como comunidades donde:

«profesores y estudiantes que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión, y de desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación en el futuro. Una comunidad de este tipo, fomenta simultáneamente la independencia cognitiva y la interdependencia social. Es la yuxtaposición de esos dos aspectos aparentemente contradictorios la que crea la chispa que enciende la experiencia educativa auténtica.» Garrison y Anderson (2005: 44)

Estas comunidades de aprendizaje podrían considerarse como comunidades de investigación, si además se aboga por la práctica del pensamiento crítico como metodología educativa. Aunque los dos autores dan preferencia al segundo término, para el presente trabajo se utiliza el concepto de comunidad de aprendizaje para referirse a la comunidad formada por profesora y alumnos, puesto que el objetivo primordial del curso a distancia en el que se centra el presente trabajo es el aprendizaje de español y no el pensamiento crítico.

Estos mismos autores sostienen que existen tres elementos básicos en una comunidad de aprendizaje:

- La presencia social: posicionarse en el discurso con la finalidad de «proyectarse [los miembros de la comunidad] a sí mismos social y emocionalmente, como personas *reales* (es decir, su personalidad plena dentro y fuera de la comunidad), mediante los medios de comunicación en uso.» Garrison y Anderson (2005:76)
- La presencia cognitiva: «posicionarse en el discurso para construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación.» Garrison y Anderson (2005: 50)
- Y la presencia docente: posicionarse en el discurso con el fin de «diseñar facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente.» Garrison y Anderson (2005: 51)
- Las tres presencias son interdependientes y crean el clima adecuado para generar el aprendizaje como observamos en la Figura 1:

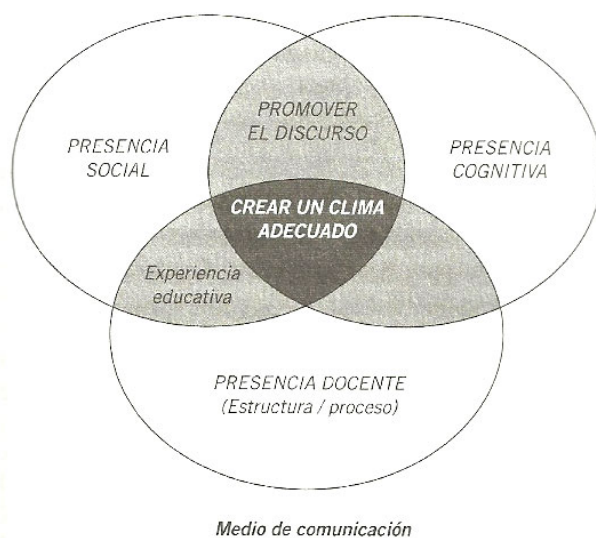


Figura 1 1 Conjunción de las presencias Garrison y Anderson (2005:49)

En esta figura, se ilustra cómo la conjunción de las tres presencias es significativa para la consecución de los objetivos de una comunidad de aprendizaje. Además, la unión de presencia social y cognitiva favorecerá el desarrollo de un discurso apropiado dentro de la comunidad; mientras que la presencia docente, centrada en la estructura y el proceso del aprendizaje, al coincidir con la presencia social, tendrá repercusiones positivas para la experiencia educativa de los miembros de la comunidad.

Finalmente, estos autores proponen una serie de indicadores, palabras clave, para determinar la aparición de cada presencia en el discurso y sostienen que esta

plantilla puede ser de gran utilidad para identificar las áreas docentes que deben ser atendidas para optimizar el discurso. Puede encontrarse la lista completa de indicadores en el *Anejo I* del presente trabajo.

Estas comunidades, para funcionar, necesitan un entorno adecuado a sus objetivos y necesidades. Cabe preguntarse qué características deben presentar estos entornos. Se trata esta cuestión en el siguiente apartado.

2.1.2. El entorno virtual de aprendizaje

Los avances tecnológicos que se han mencionado hasta ahora, además de favorecer una nueva forma de generación y flujo de conocimiento, también repercuten enormemente en la creación, diseño y entrega de los cursos a distancia.

En el apartado de la educación a distancia, se menciona la evolución de los cursos a distancia y cómo la tendencia actual es de favorecer la tecnología web. Si bien la tipología de los cursos es muy variada, White (2003: 216) distingue entre aquellos que utilizan la web como un mero receptáculo de contenidos y aquellos que además desarrollan espacios para la interacción, la discusión.

Cualquiera que sea la tipología de estos espacios o entornos virtuales de aprendizaje (EVA), se configuran como uno de los pilares sobre los que se crean las condiciones adecuadas para la generación de conocimiento.

Existen múltiples EVA, con diferentes diseños, funciones y uso de tecnología. A continuación, se mencionan unos ejemplos sin pretender hacer una categorización exhaustiva:

- plataformas como *Moodle*, por ejemplo, que permiten gestionar cursos de manera virtual y mediante software libre.
- Otros que se presentan como comunidades para aprender idiomas como *Italki* o *Palabea*, en los que cada persona tiene un perfil abierto y contacta con otras personas que ofrecen clases o intercambios de idiomas.
- También destacan plataformas que permiten crear cursos cerrados y cuya interfaz es similar a redes sociales como *Facebook*, por ejemplo *Schoology* o *Edmodo*.

Cualquiera que sea su diseño, la gran ventaja que presentan estos EVA es la integración de CMC en su tecnología, lo que coloca a la comunidad de aprendientes en el centro del proceso de aprendizaje.

Antes de continuar hablando de CMC, es necesario profundizar algo más en la forma en que se transmite el conocimiento dentro de sistemas ecológicos como las comunidades de aprendizaje.

2.2. EL CONECTIVISMO

La idea de que el conocimiento se transmite a través de redes es compartida por George Siemens (2006), quien afirma que el conocimiento, entendido como algo que describe algún aspecto del mundo y algo sobre lo que podemos actuar, está cambiando drásticamente debido a la creciente utilización de tecnología para la comunicación y el aprendizaje. De ser fundamentalmente categórico y jerárquico, el conocimiento ha pasado a funcionar en redes de aprendizaje y ecologías. Es por ello que, en contraste con el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, que se centran en el aprendizaje que ocurre en el individuo, el conectivismo se centra en el aprendizaje que ocurre *fuera* de las personas y en las organizaciones. (Siemens, 2004: *Limitations of Behaviourism, Cognitivism, and Constructivism*, párrafo 1)

En el pasado, el conocimiento se filtraba a través de libros de texto o medios de comunicación y el público actuaba como consumidor pasivo, mientras que ahora, en la era de la información, se tiene toda la información al alcance y es el público general quien debe filtrar esta información. Por ello, es más importante saber dónde encontrar información necesaria y de confianza, estableciendo conexiones e interactuando con esas fuentes, que tener esa información almacenada en nuestra memoria; cosa que, por otro lado, sería imposible debido a la cantidad de información a la que estamos expuestos y a la velocidad con la que cambia el conocimiento actualmente.

Los principios del conectivismo se describen en Siemens (2004, *Connectivism*, párrafo 3):

«Principles of connectivism:

- *Learning and knowledge rests in diversity of opinions.*
- *Learning is a process of connecting specialized nodes of information sources.*
- *Learning may reside in non-human appliances.*
- *Capacity to know more is more critical than what is currently known.*
- *Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.*
- *Ability to see connections between fields, ideas and concepts is a core skill.*
- *Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities.*
- *Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality.*

While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.»

Así pues, por un lado, los individuos tienen más acceso al conocimiento; además, han ganado la capacidad de controlarlo, crearlo y conectarse interactuando con otros individuos y fuentes de conocimiento sin barreras temporales y espaciales. Todo lo cual incrementa la capacidad de socializar, compartir la creación y la experiencia en el flujo de conocimiento. Por otro lado, el conectivismo valora por igual los diferentes tipos de conocimiento: formal, informal y no formal.

Por consiguiente, se plantea la ecología como el entorno adecuado para el flujo de conocimiento. Un sistema ecológico debe: ser informal y no estructurado de forma que permita elegir a los participantes la manera de crear conocimiento; ser simple; permitir el diálogo y la comunicación entre los usuarios mediante diferentes herramientas de comunicación; permitir que los individuos se organicen en nodos dentro de la ecología pero que se conecten y funcionen libremente; fomentar la actividad de las comunidades a lo largo del tiempo; funcionar con un alto nivel de contacto y confianza entre los participantes; ser tolerantes a la experimentación y al fracaso (Siemens, 2006: 87).

En el próximo apartado continuamos hablando de entornos en los que se fomenta el aprendizaje centrándonos en el contexto digital

2.3. LA COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR

La comunicación en un curso de español será esencial puesto que la propia lengua es objeto y herramienta de aprendizaje. Además, en un sistema ecológico, según lo entiende el conectivismo, es fundamental para la generación y el flujo de conocimiento que se permita el diálogo y la comunicación entre los usuarios mediante diferentes herramientas de comunicación. También, se ha mencionado que para el aprendizaje electrónico, es fundamental la creación de comunidades en las que se genere aprendizaje, sea formal, informal o no formal. Finalmente, una comunidad es un grupo de personas que presenta algún tipo de convivencia y «la realidad social se construye se (re)crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en que las personas se involucran» (Calsamiglia y Tusón, 1999: 8). Este círculo formado por la interacción, la sociedad y el conocimiento es el entramado que sustenta las redes sociales, a las que dedicamos el próximo apartado.

2.3.1. Las redes sociales físicas y digitales

Los seres humanos establecemos redes sociales en nuestra vida cotidiana. Se trata del grupo de personas con las que entramos en contacto de una u otra manera. Sorprendentemente, estudios como el de los seis grados de separación (Travers y Milgram, 1969) y los tres grados de influencia (Christakis y Fowler, 2010) han demostrado que estamos conectados incluso a personas cuya existencia desconocemos.

Christakis y Fowler (2010) aseguran que la propia genética impulsa a los humanos, y a muchos animales, a formar redes sociales. El cerebro humano parece estar creado para funcionar en este tipo de estructuras debido a las múltiples ventajas evolutivas que podría haber supuesto cooperar y convivir con otros seres humanos.

Ahora bien, cabe preguntarse si las redes sociales físicas funcionan de la misma manera que las redes sociales virtuales.

Estudios realizados en redes sociales virtuales han descubierto que las redes formadas en el ciberespacio siguen reflejando las tendencias de interacción y cohesión social que se dan en redes sociales fuera del mundo virtual. Uno de los factores que perdura es el de la *presencia*¹. Por ejemplo, se han realizado estudios sobre obediencia², en los que los participantes interactúan con un avatar y demuestran más empatía cuando pueden verlos que cuando solo interactúan con ellos a través de texto. Otros estudios investigan el llamado efecto Proteo³ y demuestran cómo la apariencia de los avatares influye en el comportamiento de las personas tanto dentro del mundo virtual, como fuera de él.

Si unimos los resultados de estos estudios sobre redes sociales a las características del *e-learning* y el conectivismo que hemos tratado anteriormente, una red social digital se configura como el entorno más apropiado para alojar a una comunidad de aprendizaje virtual, puesto que tendrá como piedra angular las relaciones sociales y la comunicación.

Las redes sociales digitales han vivido en los últimos años una gran expansión y las posibilidades de comunicación y organización social que aportan han llegado a sorprender a los más escépticos. Así ha ocurrido por ejemplo, en las revueltas vividas a principios de 2011 en Egipto y Túnez, en las que las redes sociales, en particular *Twitter* y *Facebook*, han servido a los jóvenes para organizarse (Rovira, 2011). Movimientos

¹ En el libro *Conectados*, la traducción por la que se ha optado para este término es *presencia*, no obstante, más adelante nos referiremos a este concepto por *propinquidad*.

² Slater, Antley, Davison, *et al.* (2006)

³ Yee y Bailenson, 2007

que han inspirado diferentes actos de organización social más recientes en nuestro país en la llamada *#spanishrevolution*⁴ y que también se han realizado a través de redes sociales debido a la desconfianza generalizada que inspiran los medios de comunicación y las instituciones políticas. En el momento de escribir este trabajo, los movimientos populares se propagaban por Portugal y Grecia, mientras se agudizaba la violencia en Libia, Siria y Yemen.

Si bien no sabemos dónde nos llevará el apogeo de las redes sociales digitales, los 500 millones de usuarios de *Facebook* en todo el mundo y la preferencia de los usuarios por la de CMC síncrona y asíncrona de estos medios fundamentan su elección para promover al máximo la interacción en el curso (Johnson, *et ali.*, 2011). Desde luego, esto no implica que el medio sea suficiente para generar interacción y aprendizaje pero sí podría ayudar a crear un entorno virtual familiar con una gran potencialidad.

Consideramos, por tanto, que las ventajas de las redes sociales como EVA son:

- Existe cierta familiaridad del público general con una interfaz estructurada como red social, por lo que podría reducirse la ansiedad que provoca en los aprendientes enfrentarse a un entorno virtual nuevo.
- Colocan a cada miembro en el centro de la comunicación y le dan la oportunidad de utilizar el entorno con diferentes objetivos (socializar, aprender, compartir experiencias, etc.)
- La comunicación se hace significativa dentro de la comunidad puesto que se brindan oportunidades reales de interacción, colaboración y aprendizaje en grupo.
- Las oportunidades de interacción no se encuentran restringidas por cuestiones temporales ni espaciales.
- La capacidad de integración de destrezas, puesto que la comunicación digital integra la multitextualidad, la variedad de géneros y canales de interacción.
- La posibilidad de que los miembros experimenten cercanía y confianza respecto a sus interlocutores a pesar de la distancia temporal y espacial entre ellos.

⁴ Y por supuesto, los movimientos de ocupación pacífica de espacios públicos, cuya importancia menciona Castells, 2011

Toda esta potencialidad de las redes sociales viene determinada por la diversidad de las CMC que ponen a disposición de los usuarios. Este es el tema del siguiente apartado.

2.3.2. Los canales de comunicación de las redes sociales digitales

Gracias al cambio en la perspectiva del uso de la web (la llamada Web 2.0), hoy en día la mayoría de aplicaciones y sitios web fomentan el intercambio de información y la creación de una comunidad de usuarios que pueden colaborar comunicándose mediante CMC.

Quizás la principal distinción que puede hacerse de las diferentes CMC es su división en síncronas y asíncronas. Decimos quizás, porque en ocasiones la asincronía es de apenas unos segundos o unos minutos, como ocurre a menudo en las redes sociales como *Facebook* o *Twitter*.

De nuevo, no se pretende aportar una lista exhaustiva sino ejemplificar con la Tabla 1 algunas de las CMC más comunes:

CMC SINCRÓNICAS	CMC ASINCRÓNICAS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chat</i> y videoconferencia. Por ejemplo: <i>Messenger, Skype, etc</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico • Foros de discusión • <i>Weblogs</i> y <i>microbloging</i>. Por ejemplo: <i>Facebook, Twitter, Flickr, etc.</i>

Tabla 1 Tipos de CMC utilizadas comúnmente

Abraham y Williams (2009: 2) describen las diferentes áreas de interés para la investigación en CMC, a saber: qué se puede considerar éxito en la participación en diferentes contextos, la sensibilidad a las diferentes identidades culturales y estilos comunicativos, la importancia del papel del profesor en este contexto, los diferentes registros, la pragmática y las características de la interacción y finalmente: «*understanding how participants shape the discourse of these communities (e.g., chat, discussion forums, blogs, and so forth) is also of fundamental interest for research on existing, and future CMC tools.*»

En los últimos años, se han realizado diferentes estudios sobre el aprendizaje de lenguas y la CMC. A continuación se mencionan unos cuantos que tendrán relación con el uso de las CMC en el curso a distancia en el que se centra el presente estudio.

Siguiendo la propuesta de Garrison y Anderson (2005), Menezes de Oliveira e Paiva y Rodrigues-Junior (2004-2007: 65) investigan sobre las presencias en foros educativos. Sus conclusiones son: «*that three different but interconnected types of footing are usually found in online educational forums, that is, social, teaching and cognitive footings, each of them playing specific roles to the construction of knowledge within this virtual environment.*»

Así pues, el análisis a partir de estas presencias describiría en términos generales las características de la interacción en una comunidad de aprendizaje.

Algunos estudios sobre los *blogs* apuntan que se deberían incorporar en la clase de lengua como práctica social dentro de la *blogosfera* y no centrándose solamente en la lengua (Compernelle y Abraham; Negueruela ambos en Abraham y Williams, 2005). Además, Blau (2009) propone como pautas de actuación en *blogs* educativos: “proyectar cercanía a la audiencia, compartir pensamientos, experiencias sobre su trabajo y sentimientos relacionados con experiencias personales, promover la retroalimentación y responder a los comentarios.”

Los foros de discusión se han propuesto como entorno ideal para aprender cuestiones pragmáticas como las normas de uso, la cortesía, etc. (Farrell, en Abraham y Williams, 2005)

Algunos estudios demuestran que el uso del *chat* aumenta la atención a la forma de los aprendientes mediante la negociación y fomenta la utilización de estrategias de andamiaje que permite a los aprendientes a alcanzar objetivos comunicativos (Sotillo, en Abraham y Williams, 2005), conclusiones similares se extraen de Lee (en Abraham y Williams, 2005) quien añade la ventaja de aportar a los aprendientes expresiones idiomáticas y competencia pragmática cuando la interacción se realiza entre nativos y no nativos.

En conclusión, cada CMC parece aportar diferentes ventajas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y varios estudios en relación al uso de las CMC preceden al presente trabajo. No obstante, no se tiene constancia de ningún estudio específico que estudie la interacción para el aprendizaje de lenguas extranjeras en una red social.

Aún así, una de las acciones más importantes del lenguaje y la interacción es precisamente la de socializar (Calsamiglia y Tusón, 1999). Y en este punto, tener un interlocutor que esté presente y cercano (aunque no sea físicamente) y nos lo demuestre es fundamental para mantener una comunicación con éxito. Como dice Siemens (2006:

77), «*socialization is an affordance of connectedness.*» A continuación, vamos a detenernos un poco más en esta cuestión.

2.3.3. La propincuidad en medios digitales

Al hablar de redes sociales, se ha visto cómo algunos estudios indican que dos personas que interactúan en medios virtuales son igualmente capaces de percibir la *cercanía* de su interlocutor, especialmente si tienen algún tipo de contacto visual. Según Korzenny (1978), en su teoría de la propincuidad en medios electrónicos (*TEP*, en sus siglas en inglés), los participantes en un evento comunicativo perciben la proximidad, cercanía o presencia, que puede ser funcional o física en relación a su interlocutor o interlocutores durante la comunicación. Esta propincuidad es un prerequisite para la comunicación puesto que es responsable de la subsistencia de un sistema comunicativo y da cuenta de la variación en los grados de satisfacción y consecución de una tarea.

En épocas más recientes, Blau (2009), estudiando la interacción en *blogs*, demuestra que algunos indicadores de la presencia social se corresponden a expresiones de cercanía. Y sus análisis sobre la frecuencia de ciertas expresiones (*warmth and confidence, humor and self disclosure*) revelan que las expresiones de cercanía emitidas por los estudiantes en sus publicaciones repercuten de manera positiva en la interacción interpersonal del grupo.

Además, como se mencionó al hablar de redes sociales, la confianza y la propincuidad percibidas por miembros de una comunidad podrían estar íntimamente relacionadas. Rosenblatt (2011) habla precisamente de la importancia de desarrollar la confianza en una red. Esta confianza sería vital para los principios del conectivismo respecto a los cuales Siemens (2006) asegura que es vital fomentar y mantener conexiones para facilitar el aprendizaje continuo. Rosenblatt (2011: *Summary Points*) resume la importancia de la confianza en los siguientes puntos:

- *«Trust builds living networks that are highly resilient, flexible and efficient.*
- *Networks are voluntary connections between autonomous peers.*
- *Networks are the connections that allow peers to work together.*
- *In networks, there is no external controlling force.*
- *The relationship is the “net” that supports “work” in the network.*
- *Trust is the lubricant that supports relationships and makes a network work.*
- *“Trust” is remaining open in the face of vulnerability.*
- *When we enshrine mutual respect as a core principle of the network, we make it easier for new connections to happen.*
- *We must safeguard trust to ensure that autonomy is not abused in a network.»*

Es por esto, que la aparición de expresiones de propincuidad y confianza entre los interlocutores, será importante para determinar el éxito de la comunicación y el funcionamiento de la interacción en un medio digital.

Hasta aquí, se ha hablado de la interacción en medios digitales, ahora es necesario detenerse un momento en otros estudios sobre interacción fuera del contexto digital pero muy relacionados con la interacción en el aula.

2.4. DIFERENTES ENFOQUES PARA ANALIZAR LA INTERACCIÓN

En este apartado se verá la interacción desde tres perspectivas relacionadas con los objetivos del presente trabajo. En primer lugar, la lengua como una herramienta que nos permite cumplir objetivos comunicativos de diferentes maneras, fuera y dentro del contexto del aula. En segundo lugar, veremos la importancia de la interacción desde la perspectiva de la adquisición de lenguas.

2.4.1. La sociedad, el lenguaje y el pensamiento

La sociedad y el lenguaje están estrechamente relacionados: la sociedad utiliza el lenguaje como una herramienta para existir y dar forma al pensamiento.

Searle (1969), siguiendo los pasos de Austin, propone entender el habla como una forma de conducta gobernada por reglas en la que la unidad mínima es el acto de habla. Además, un acto de habla abarca tres dimensiones: locutiva, ilocutiva y perlocutiva. Por ello no puede dejarse de observar el contexto y las intenciones de los hablantes al analizar el habla.

Por su parte, Goffman (1981) coloca el contexto específico de cada evento comunicativo en una posición central. Para este autor, los humanos nos comunicamos mediante rituales en los que nada se deja al azar: ni la voz, ni los gestos, ni las pausas... Por eso, todos aquellos que están participando en un evento comunicativo adquieren una especie de estatus y deberá actuar en relación a su posición dentro del evento. A la posición que cada interlocutor adopta, le llama *footing*. Estas posiciones cambian siempre que la persona lo necesita por el contexto.

Es decir, cada vez que hablamos hacemos algo con el lenguaje que está directamente relacionado con nuestra intención, el contexto concreto en el que se desarrolla el acto, las reglas sociales que rigen ese acto y nuestra propia posición en relación a los interlocutores. Sin embargo, una de las acciones más importantes del

lenguaje es precisamente la de socializar. Y en este punto, tener un interlocutor que esté presente y se perciba como cercano y nos lo demuestre es fundamental para mantener una comunicación con éxito.

Por otro lado, en un contexto de aprendizaje formal o no formal, la lengua adquiere otra dimensión como objeto de aprendizaje. Por ello, resulta obligatorio detenerse la cuestión del discurso en el aula.

2.4.2. El discurso en el aula

El discurso en el aula analizado desde la perspectiva del Análisis del Discurso se descubre como una valiosa herramienta para analizar la lengua que aprenden los alumnos en las aulas, evaluar su actuación lingüística y descubrir los juegos de poder que se desarrollan en los grupos.

Siguiendo a Llobera (1995: 6) vamos a distinguir entre *discurso generado* por alumnos y tutor en sus interacciones en el aula y *discurso aportado* en los materiales didácticos preparados para el aula. Si bien ambos forman un continuo indiscutible que merece la pena analizar en conjunto, las limitaciones del presente trabajo nos obligan a mantener la atención centrada en el discurso generado. El modelo para estudiar el aprendizaje de la lengua en el aula se resume en la Ilustración 1, donde se muestran conceptos a tener en cuenta dentro del análisis del discurso en relación al marco de participación, es decir, el estatus, los roles, la distancia, la cortesía y la autoestima de los participantes. También en relación a la organización de la información, cómo los hablantes interpretan los mensajes y cooperan con los otros, cómo se presenta la información dentro del discurso, cómo se desarrolla el tema, la relación de los participantes y la función de la lengua suponen variaciones en el lenguaje. Además, una cuestión mencionada en el apartado anterior: cómo hacemos cosas con el lenguaje en diferentes contextos. Finalmente, la imagen a continuación representa la manera en que la conversación puede observarse como un ritual en el que los turnos de palabra se reparten y cómo los hablantes utilizan estrategias para conseguir sus objetivos comunicativos.

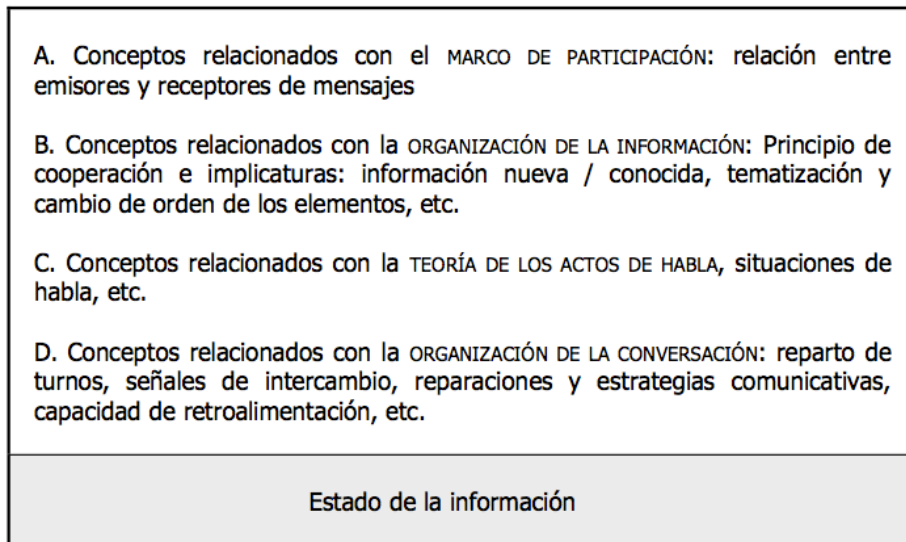


Ilustración 1 Modelo de estudio del discurso en el aula (Llobera, 1995: 6)

Si bien este modelo se ha presentado para el análisis del discurso en contextos presenciales, no se observa ninguna razón para no tener en cuenta estos conceptos clave en el análisis de la interacción mediada por ordenador.

Hasta ahora, hemos descrito enfoques que estudian la lengua como una herramienta para comunicarse y lograr objetivos. El siguiente apartado, se centra en la lengua como el objeto de aprendizaje.

2.4.3. La interacción y la negociación de significado

Las corrientes interaccionistas dentro de la adquisición de segundas lenguas (ASL) han estudiado diferentes condiciones de la interacción que facilitan la adquisición. Veamos algunas que resultan especialmente relevantes para el presente trabajo.

Desde la Etnometodología se comenzaron a investigar los turnos de palabra y las reparaciones que se llevaban a cabo durante la interacción (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Se constató que la interacción cara a cara se caracteriza por un alto nivel de ritualización cuyas normas implícitas suelen respetar los interlocutores. Más tarde y según la *Hipótesis de la interacción*, se defiende que participar en una interacción interpersonal oral en la que surgen problemas de comunicación puede provocar que los interlocutores recurran a una negociación de significado con el objetivo de alcanzar la comprensión mediante modificaciones interaccionales (Long, 1981), que son clave para la adquisición de la lengua.

En este punto existe un grado de acuerdo con la *Hipótesis del input comprensible* desarrollada por Krashen (1985), es decir, el caudal lingüístico que contiene elementos ligeramente superiores al nivel del aprendiente pero que es capaz de comprender, permitirá que se produzca adquisición; no obstante, este autor sostiene que la interacción no es la única fuente de input comprensible y que el input premodificado, el caudal lingüístico que expresa un interlocutor procurando adaptarlo al nivel del aprendiente, es igual de útil a la comprensión que el input simplificado mediante la interacción. Además, como es lógico, no siempre es necesario negociar significados para alcanzar la comprensión puesto que los interlocutores pueden recurrir al contexto, a su conocimiento del mundo y a múltiples estrategias para alcanzar la comprensión. Tampoco hay que olvidar, que muchos aprendientes pueden fingir que comprenden el input por cuestiones sociales y en este caso la interacción no cumpliría su objetivo docente. También pudiera haber algunos aspectos de la lengua como la morfología flexiva que no llegan a ser negociados durante la interacción (Ellis, 1999: 6).

Con el objeto de responder a estas cuestiones, Long (1996) especifica que la modificación interaccional puede promover la adquisición de la lengua siempre que ayude a los aprendientes a centrar su atención en las formas lingüísticas del input y estas formas estén dentro de la capacidad de procesamiento del aprendiente. Además, la negociación provee evidencias positivas, las que se encuentran a modo de ejemplo en el input que rodea a un aprendiente; negativas, que provienen de la corrección por parte de interlocutores; y también aporta oportunidades para modificar el output.

Este último punto se ve complementado por Swain (1985) que expone su Hipótesis del output comprensible, la cual defiende la importancia para la adquisición de las oportunidades de modificar el output para poderse comunicar de manera efectiva. Especifica que las funciones del output son darse cuenta de los problemas, poner hipótesis sobre la L2 a prueba y reflexionar de forma consciente sobre las formas de L2.

Estas aproximaciones a la adquisición no dejan de resultar limitadas y una de las mayores críticas es que pasan por alto la función social y cultural del lenguaje (Ellis, 1999: 16). El interaccionismo social, en cambio, va más allá y considera la interacción desde un punto de vista holístico que estudia no solo la negociación de significados sino el posicionamiento de los interlocutores y su identidad cultural y social. Inspirándose en la teoría social de Vygotsky, se sostiene que el aprendizaje ocurre cuando funciones mentales determinadas biológicamente evolucionan hacia funciones más complejas a través de la interacción social (Ellis, 1999: 17). De manera que la interacción

interpersonal sirve de mediador entre la lengua y el aprendiente. La interacción puede aportar andamiaje al aprendiente realizando varias funciones de apoyo como interesarse por la tarea, simplificar la tarea, fijar y mantener un objetivo, señalar discrepancias entre la producción realizada y la de un hablante nativo, controlar la frustración o servir de ejemplo. Además se tiene en cuenta la dimensión psicológica del aprendizaje: se producirá esa evolución de la interlengua siempre que el input se encuentre en la Zona de Desarrollo Próximo del aprendiente (Ellis, 1999: 19).

No obstante, resulta algo complejo demostrar que el andamiaje produce aprendizaje profundo, que va más allá de la mera consecución de una tarea o dónde se encuentra la ZDP de un aprendiente (Ellis, 1999: 25).

A pesar de sus limitaciones, el paradigma sociocultural y las corrientes interaccionistas se complementan sustentando que la interacción es un factor importante para la adquisición de una lengua extranjera.

En resumen, somos seres sociales para los que el lenguaje forma parte fundamental de la vida social y cultural puesto que genera y da forma al conocimiento al tiempo que cohesiona al grupo en una comunidad y le permite hacer cosas con el lenguaje. La formación de redes de confianza dentro de la comunidad será vital para la generación y el flujo de conocimiento. Con la irrupción y rápida adopción de tecnologías sociales, la sociedad está experimentando cambios, particularmente en lo que respecta al aprendizaje y el conocimiento. Actualmente, la forma óptima de aprender y generar conocimiento es a través de redes que, para que sean efectivas, deben ser flexibles y libres, permitir variedad de opiniones, fomentar la interacción entre sus componentes y sobre todo, fomentar la cohesión social, la propinuidad y la confianza entre los actores que la conforman para que puedan perdurar en el tiempo y el conocimiento fluya de manera adecuada.

Así pues, analizar la interacción de los participantes de un curso de español a distancia alojado en una red social digital destinada a la enseñanza no formal cobra todo el sentido: solo analizando la interacción podremos entender cómo funcionan las relaciones entre los participantes y si el flujo de conocimiento es adecuado. A continuación, describimos los objetivos del presente trabajo.

3. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es analizar el discurso generado entre los alumnos entre sí y con la tutora en un curso de español a distancia que se aloja en un EVA con las características de una red social.

Como se ha mencionado en los apartados precedentes, el conocimiento se genera y fluye en sistemas ecológicos y la educación electrónica propone la formación de comunidades de aprendizaje en las que la interacción da forma al pensamiento, permite el conocimiento y cohesiona la comunidad. Desde esta perspectiva se plantea la primera pregunta más concreta sobre el objetivo general:

- ¿Qué posicionamiento adoptan los interlocutores en sus intervenciones? Determinar su posicionamiento, nos ayudará a saber cómo los participantes construyen su situación social y la representación de su identidad contribuye en la experiencia de aprendizaje (Farrell en Abraham y Williams, 2009: 295).

Por otro lado, surge una segunda pregunta:

- ¿qué características presenta la textura conversacional? Es decir, comprender cómo, cuándo y entre quiénes se lleva a cabo la interacción dentro del curso será necesario para construir una imagen más completa de la interacción generada en el tiempo.

Finalmente y en relación a las dos preguntas anteriores, nos planteamos una tercera pregunta:

- las expresiones de propincuidad y confianza que se encuentran en el discurso ¿explican, al menos en parte, las diferencias en la participación de los miembros del grupo? Esta nueva perspectiva vendrá a perfilar la identidad y las relaciones que los miembros del grupo han formado dentro de la comunidad de aprendizaje mediante las interacciones.

Como consecuencia de la amplitud del análisis planteado, se debe realizar una selección de las interacciones que se someterán a estudio. La selección realizada se especifica más adelante, en el apartado *La recogida de datos*, dentro de la metodología que se ha empleado para realizar el análisis y que se describe a continuación.

4. METODOLOGÍA

Antes de adentrarnos en la descripción de los procesos mediante los que se dará respuesta a las preguntas planteadas, es preciso detenerse a describir el diseño y desarrollo del curso a distancia en el que se ha realizado el presente trabajo puesto que algunas de estas cuestiones se entrelazarán inevitablemente con el análisis posterior.

4.1. El curso a distancia

En un principio, se procuró entrar en contacto con escuelas que ofrecieran cursos de español a distancia en los que se promoviera la interacción dentro de su metodología y se les presentó la solicitud de investigar esta interacción. Este proceso se reveló largo y complicado así que, al mismo tiempo, se decidió realizar un curso a distancia por cuenta propia con el único objetivo de experimentar con la educación a distancia y poner a prueba un proyecto personal. Se realizó un curso a distancia de 5 semanas y cuya experiencia resultó tan enriquecedora que se propuso realizar el presente trabajo, con nuevos participantes que presentaran un nivel de español algo más alto pero manteniendo muchas de las características generales del diseño anterior.

Así pues, se diseñó el curso Español a distancia (ED) de 30 horas distribuidas en 6 semanas para un nivel B1 del MCER. La descripción del diseño y las actividades puede consultarse en el apartado *El diseño, la programación y los materiales creados*.

El objetivo general de este curso es romper las barreras físico-temporales del aula presencial aportando al mismo tiempo el máximo de oportunidades de interacción y el apoyo que supone la pertenencia a una comunidad de aprendizaje de ELE.

Los objetivos concretos del curso están inscritos en la descripción global que establece el MCER (2002, 3.3: 26) para el nivel B1 a saber:

«Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.»

Es conveniente remarcar que no se pretende alcanzar estos objetivos en su totalidad en las 6 semanas del curso porque para ello se necesitaría mucho más tiempo del que se disponía para la realización de la presente investigación.

El proceso de diseño de las actividades se realizó durante enero y febrero de 2011, algunas ideas fueron extraídas de diferentes actividades y manuales de ELE pero el diseño del curso y la creación de las actividades es trabajo propio, guiados cuidadosamente por el tutor de la presente memoria.

El siguiente paso consistió en la promoción del curso y selección de los participantes que debían pasar una prueba de nivel disponible en el AVE (Instituto Cervantes, 1997, *Prueba de nivel*) y realizar una entrevista con la tutora por *Skype*.

El curso se inició el lunes 28 de febrero de 2011 y terminó el domingo 3 de abril. A lo largo de estas seis semanas, los alumnos debían completar seis unidades de tres actividades cada una. En los siguientes apartados describimos todo el proceso con más detalle. Puesto que el curso era demasiado breve, se decidió no realizar una prueba final y solo preguntar a los alumnos por sus percepciones como parte de la actividad de conversación de la última semana.

A continuación se describe el entorno donde se aloja el curso.

4.2. Schoology como EVA

Como se mencionó en el estado de la cuestión, las redes sociales se perfilan como el entorno ideal para promover una interacción significativa. Por eso, se eligió *Schoology* como EVA. Se trata de un sistema gratuito de gestión de redes sociales de aprendizaje. A pesar de ser muy reciente, se creó en 2007, el curso anterior había demostrado que el entorno resulta amigable e intuitivo. Las cuatro herramientas de comunicación básicas que ofrece son: un *blog* por cada miembro, un muro que permite escribir hasta 400 caracteres, foros de discusión y servicio de mensajes.

Cada miembro cuenta con un perfil con la información personal que desee compartir. En él se encuentra el *blog* que permite comentarios de los compañeros de los cursos a los que esté suscrito facilitando así la creación de una red social a partir de los miembros de los cursos que realice y de la escuela que los ofrece. Dentro de esta página personal también puede guardar enlaces y documentos en diferentes formatos que le permiten gestionar su *PLE* (Entorno Personal de Aprendizaje, en sus siglas en inglés), pero no compartirlo. A continuación, en la Ilustración 2, se aporta una muestra con el perfil de la tutora. En la columna izquierda están los datos personales y las redes con otras instituciones. En la columna central, se encuentra el muro y tres entradas del *blog* con los comentarios que han generado. Finalmente, en la columna derecha, se encuentran los enlaces a los tres cursos que gestionamos. En el encabezamiento negro,

se encuentran algunos botones de navegación para ir al inicio, donde se muestra la actividad más reciente, el perfil, que es donde estamos ahora y el buzón de mensajes. Para navegar con más rapidez, también se puede utilizar el botón de Acceso Directo, que se encuentra abajo a la izquierda.

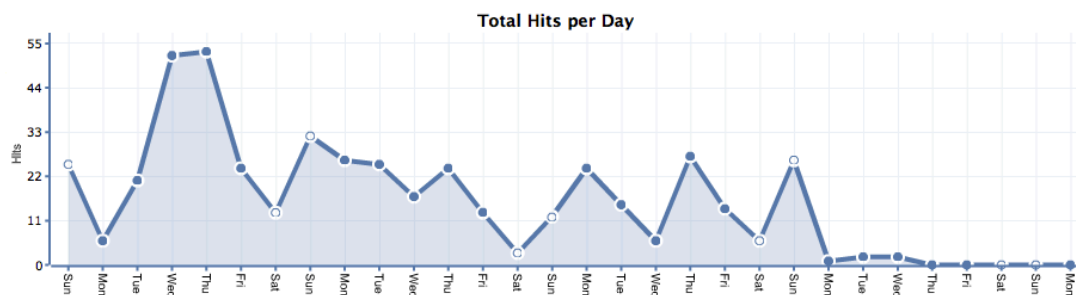
Ilustración 2. Perfil tutora en Schoology, 2011

Como se puede observar, la interfaz presenta un diseño claro y atractivo, que a finales del 2010 era muy similar a la interfaz de *Facebook* pero que ha ido cambiando con el tiempo. En el momento de escribir este trabajo, presentaba el aspecto de la imagen.

Continuando con la descripción del EVA, el administrador del curso puede publicar páginas estáticas, subir documentos, crear test y *quiz*, mandar tareas y gestionar el calendario. Además, cualquiera puede crear un foro de discusión, siempre que el administrador active esta opción.

En cuanto a la evaluación, *Schoology* cuenta con una aplicación que aporta estadísticas sobre la actividad en el curso en general y la actividad reciente de cada miembro. No obstante, estas estadísticas se borran con el tiempo, así que no podemos aportar un ejemplo ilustrativo. También permite llevar un libro de asistencia y poner notas y comentarios sobre las tareas que se proponen. A continuación, se muestra la imagen de la actividad registrada entre el domingo 20 de marzo y el 18 de abril, es decir, las últimas tres semanas del curso y en la semana posterior a su finalización, que

vemos que apenas se registra actividad. La actividad se contabiliza por número de páginas visitadas y comentarios publicados.



Analytics Summary

Page Breakdown for the Month



1,666 Total page views



21 Total posts/comments

Ilustración 3 Actividad registrada en el curso entre el 20 de marzo y el 18 de abril, 2011

Puesto que el sistema no aporta herramientas de CMC sincrónica, complementamos el EVA utilizando el chat y las videoconferencias de *Skype*.

Para la creación de las actividades se optó por utilizar la herramienta de *Quiz/Test* en *Schoology*, que nos permite subir documentos audiovisuales o crear textos, crear preguntas de respuesta abierta, crear preguntas tipo verdadero/falso y de respuesta múltiple; crear preguntas en las que se deben relacionar elementos de dos columnas u ordenar ciertos elementos y crear preguntas en las que hay que rellenar un espacio. También es posible dividir las páginas pero no siempre dar formato a las preguntas.

En la siguiente imagen mostramos un ejemplo, se trata del principio de la actividad individual para la semana dos. La descripción detallada de las actividades se encuentra más adelante, en el apartado *El diseño, la programación y los materiales creados para el curso* y las unidades didácticas en Word pueden consultarse en el Anejo 3.

Semana 2. Del 7 al 13 de marzo

Dice que ya no te quiere

Editar Preguntas Configuración Vista Preliminar Análisis de Resultados Comentarios

Mostrar Instrucciones

Pregunta 1 de 18 | Página 2 de 6

Pregunta 1 (3 puntos)



Foto de saguayo. Creative Commons/ Logo extraído de <http://technorati.com/> Foto de Micky. Creative Commons

Piensa en cómo te comunicas con otras personas y responde a las siguientes preguntas en el cuadro de texto más abajo.

- ¿Quién es la persona que te llama más por teléfono? ¿Por qué motivos suele llamarte?
- ¿Quién es la persona que te escribe más en el muro de Facebook? ¿Qué tipo de cosas publica en tu muro?
- ¿Quién es la persona que te manda más correos electrónicos? ¿Para qué?

Ejemplo:

La persona que me llama más por teléfono es mi hermana porque siempre olvida las llaves de casa y tengo que...

A continuación, vamos a ver un corto sobre unas personas que se comunican por contestador automático. Continúa para ver el vídeo.

Regresar Página Siguiente

Ilustración 4 Pregunta 1 de la actividad individual de la semana 2, 2011

La mayor limitación del sistema radica en:

- la limitación a la hora de crear ejercicios interactivos y aportar retroalimentación directa. Los alumnos deben enviar los ejercicios respondidos para recibir la nota y los comentarios de la tutora. A su vez, ellos pueden enviar algún comentario también, si bien en nuestro curso nunca se dio el caso.
- En relación a la interactividad, a veces resulta difícil seguir toda la actividad que ocurre en el EVA por la falta de opciones de avisos cuando alguien, por ejemplo, escribe una entrada en un *blog*, un comentario, etc. por lo que mucha actividad puede pasar desapercibida para la tutora y los alumnos en detrimento de una comunicación frecuente y efectiva.

No obstante, *Schoology* es una opción gratuita, intuitiva y que no requiere conocimientos de programación. El servicio técnico presenta una rápida y eficaz respuesta y el sitio está en constante desarrollo mejorando las aplicaciones y el diseño.

4.3. El diseño, la programación y los materiales creados

El programa que se llevó a cabo está planificado por semanas. Cada semana deben realizarse tres actividades en orden y siguiendo un calendario estricto. El objetivo es comenzar por aportar a los alumnos muestras de lengua reales y proporcionar actividades capacitadoras centradas en la atención a la forma, trabajar con estrategias de aprendizaje y comunicación y permitir una breve práctica individual antes de comenzar a comunicarse con los compañeros. A partir de ahí, se abre el espectro de posibilidades de comunicación, empezando por la interacción oral síncrona mediante videoconferencia para pasar a una comunicación mucho más abierta en cuanto a número de participantes y elección de CMC.

Veámoslo en más detalle. La primera actividad consiste en diferentes ejercicios creados por la tutora que parten de un texto oral o escrito real, en algunas ocasiones ligeramente manipulado, extraído de medios de comunicación españoles u otras fuentes fiables. A continuación, se propone una serie de ejercicios controlados cuyo objetivo es capacitar a los alumnos para realizar las dos siguientes actividades, en las que el foco se centra en la comunicación con sus compañeros. Los alumnos pueden realizar la actividad individual en una o tres sesiones y tienen tres días de plazo para terminarla y mandarla a la tutora para ser corregida.

El jueves por la tarde, se propone una actividad oral y sincrónica mediante *Skype*. La tutora se encarga de organizar dos o tres grupos diferentes e informarles el lunes de la hora a la que deben conectarse para realizar la actividad.

Finalmente, se propone una actividad que debe realizarse con otras personas. Al igual que la primera, es asincrónica y el plazo para realizarla va de jueves a domingo. Esta actividad en grupo da la oportunidad a los alumnos de explotar todas las posibilidades de comunicación que nos permiten las CMC, no solo como una práctica de lengua sino como una actividad significativa en la que deben comunicarse con otras personas para completar una tarea poniendo en funcionamiento sus estrategias de comunicación, las diferentes destrezas y trabajando el género textual más apropiado para cada canal.

Así pues, las 30 horas del curso se reparten en cinco horas por semana de la siguiente manera: dos horas para la actividad individual, una para la actividad por *Skype* y dos más para la actividad en grupo.

En la primera mitad del curso, se tiene como macro objetivo familiarizar a los alumnos con las principales herramientas de interacción del EVA y se plantean

actividades que deben realizar mediante los *blogs*, el muro, un foro de discusión y el servicio de mensajes. Se aporta un resumen de los objetivos en la Tabla 2:

Unidad	Objetivos comunicativos	Objetivos lingüísticos
Semana 1 Un regalo para ti	Conocer a los compañeros de curso y dar un regalo a uno de ellos	Las preguntas en español. En particular las partículas <i>qué</i> y <i>cuál</i>
	Presentarse en el <i>blog</i>	Verbos de sentimiento que presentan una estructura sintáctica especial como el verbo <i>gustar</i>
Semana 2 Dice que ya no te quiere	Dejar un mensaje de voz a un amigo en el muro	Aprender a usar el estilo indirecto en presente
	Intercambiar mensajes	Practicar perífrasis de obligación
	Comentar los mensajes que se han recibido	
¿Qué opinas sobre...?	Familiarizarse con un tema de actualidad	Aprender vocabulario relacionado con el tema
	Dar la opinión y participar en un foro de discusión sobre este tema	Ver diferentes maneras de dar la opinión
	Comunicarse adecuadamente en un foro de discusión	

Tabla 2 Objetivos de las semanas 1, 2 y 3 del curso

En las tres semanas siguientes se plantea un aumento progresivo en el nivel de los contenidos del curso y una mayor opcionalidad en la elección del canal para comunicarse a la hora de realizar algunas actividades como puede verse en la Tabla 3:

Unidad	Objetivos comunicativos	Objetivos lingüísticos
Semana 4 Expedientes X españoles	Escuchar anécdotas de fenómenos misteriosos Compartir anécdotas con los compañeros Escribir historias a seis manos	Conocer el uso del Pretérito Imperfecto y del Pretérito Perfecto para relatar anécdotas Aprender el uso y la conjugación del Pretérito Pluscuamperfecto Aprender vocabulario relacionado con fenómenos extraños
Semana 5 El futuro de María	Hablar del futuro de María, un bebé que aparece en un anuncio de televisión Ayudar a una adivina a predecir el futuro de una persona Imaginar cómo será el futuro de la humanidad	Practicar la escritura de textos de manera colaborativa Aprender la conjugación del futuro Practicar las oraciones de relativo con preposición
¿Qué podemos hacer para seguir aprendiendo español?	Hablar del aprendizaje de idiomas Proponer nuevas formas para seguir aprendiendo español Sugerir cambios en el formato de los cursos de español a distancia	Compartir recursos y estrategias de aprendizaje Repasar los pronombres de CI y los pronombres de los verbos reflexivos Repasar la expresión de causa, finalidad y cómo dar explicaciones Aprender a expresar deseos en español y el uso del Presente de Subjuntivo

Tabla 3 Objetivos de las semanas 4, 5 y 6

Los objetivos concretos del curso están inspirados en la programación que presenta el AVE en su página web (Instituto Cervantes, 1997, *Estructura y contenidos, Nivel intermedio, Curso B1*). Para mayor detalle sobre los contenidos y unidades didácticas creados, pueden consultarse los Anejos 2 y 3 del presente trabajo.

4.4. Los alumnos del curso

El proceso de selección de los participantes comenzó con el ofrecimiento del curso en las redes sociales. Las personas interesadas debían escribir a una dirección de correo a través de la que se les ofrecía más información y se les invitaba a llevar a cabo una prueba de nivel gratuita y por Internet. Esta prueba se encuentra también en la página web del AVE (Instituto Cervantes, 1997, *Prueba de nivel*). Tras realizar la prueba, los interesados debían volver a escribir otro correo con el resultado obtenido. En caso de alcanzar un nivel B1, se les invitaba a realizar una entrevista mediante videoconferencia. La entrevista perseguía un doble objetivo, por un lado, dar a conocer los objetivos del curso y, por el otro, realizar un pequeño análisis de necesidades. La información que se extrajo de esta entrevista se resume en las próximas líneas para describir el perfil del grupo meta.

Al cabo de tres semanas de publicitar el curso, se obtuvo un grupo meta de 8 adultos de entre 20 y 30 años. Con el objetivo de preservar la identidad de los participantes, se ha decidido sustituir sus nombres por colores.

La diversidad de los participantes es notoria en cuanto a nacionalidad, lugares de residencia y lenguas que hablan. Contamos con:

- dos turcos, Marrón y Azul, que viven en Estambul
- un canadiense, Jade, que vive en México desde hace un año
- Rojo, una brasileña de Belo Horizonte
- una holandesa con familia en Perú, Índigo
- Negro, que es una croata y vive en Serbia
- una finlandesa que vive en Aragón a quien llamamos Naranja
- y una rusa, Granate, que vive en Alemania.

Puesto que la búsqueda de participantes se realizó ofreciendo el curso gratuito a contactos personales y con la inestimable ayuda de otros profesores de español, algunas

de las personas que entraron en contacto son antiguos alumnos o conocidos de la tutora y el resto, venían recomendados por amigos o amigos de amigos.

Por ello, los participantes del curso resultaron estar dentro de la red social de la tutora a diferentes grados de proximidad. Algunas de las relaciones entre la tutora y los participantes permanecen ocultas mientras que otras son más evidentes y cercanas. Concretamente, Rojo y Jade se encontraban en un primer grado de distancia con la tutora; Negro, a dos; Granate, a tres; y con el resto de participantes, las relaciones permanecen ocultas.

Además de sus respectivas lenguas maternas, todos los participantes dominan el inglés, Negro habla italiano y Granate, alemán. La mitad, Marrón, Índigo, Granate y Jade obtuvieron en la prueba de acceso un nivel B1.1-B1.2 y los otros cuatro, B1.3-B1.4 del MCER (Instituto Cervantes, 1997, *Prueba de nivel*). En las entrevistas que se realizaron antes de comenzar el curso, Marrón, Índigo y Granate presentaron una mayor dificultad para comunicarse en español.

Los motivos que expresaron en la primera entrevista para estudiar español a distancia es la posibilidad de conciliación entre su mundo laboral, familiar y personal y el deseo de estudiar esta lengua. Todos tienen acceso continuo a Internet excepto una participante, Naranja, que debe recorrer unos 15 km desde su casa para poder conectarse a la red.

Para la mayoría, la educación a distancia es una novedad. Una de las participantes, Rojo, comenzó a estudiar un curso sobre gestión cultural que no cumplió con sus expectativas porque solamente ofrecía material de lectura y escritura. Naranja ha realizado todo un curso a distancia de formación de profesores de inglés como segunda lengua ofrecido por la Universidad de Jaén. Manifestó su satisfacción con la educación a distancia puesto que es la única opción disponible para ella pero también explicó su decepción por la antigüedad de la tecnología disponible en dicho curso.

Todos los participantes tenían cuenta de *Skype* y estaban familiarizados con las redes sociales puesto que manejan una cuenta en *Facebook*. Algunos de los participantes tenían cierta experiencia en la creación de *blogs* pero no conocían ni el EVA que utilizaríamos ni las diferentes aplicaciones que se les animó a utilizar en algunas actividades: *Wiqet* y *Voicethread*.

4.5. El desarrollo del curso

La oferta del curso se recibió con mucho interés por parte de los estudiantes de español que formaron el grupo meta y, dentro de sus posibilidades, mostraron un gran entusiasmo en la realización de las diferentes actividades propuestas. El tiempo estipulado para realizar las actividades demasiado breve resultó el escollo principal a la hora de completar todas las actividades, no obstante, los alumnos participaron comunicándose de forma muy espontánea en las diferentes CMC y creando amistades virtuales con el resto de los compañeros.

A modo de ejemplo dejamos la siguiente muestra. Negro había publicado la tarea final de la actividad individual de la semana 3, que consistía en dejar un mensaje oral a un amigo, Miguel, que estaba muy triste. Como comentario al mensaje que deja Negro, Azul bromea:

Azul
si yo soy miguel :) no preferia cerveza pero queria beber el tequila blanco con tigo ;)
Jue Mar 10, 2011 at 9:25 pm

Negro
jejejeje ¡los hombres! ;)
Me parece que' ya te sientes mejor :)
Vie Mar 11, 2011 at 4:44 pm

Azul
absolutamente si ;)
Vie Mar 11, 2011 at 9:57 pm

Tabla 4 Broma de Azul en comentario en el muro. Actividad 3

Además, se percibió una mejora considerable en las destrezas de expresión oral y escrita por parte de Granate, Azul e Índigo. Así lo expresó esta última participante en una conversación por *Skype*⁵.

La semana en la que se registró la mayor participación fue la tercera, porque los alumnos se encuentran algo más familiarizados con la interfaz y el diseño del curso y la dificultad de las tareas aún es reducida.

Algunos participantes se vieron obligados a abandonar el curso. Marrón lo hizo la primera semana, suponemos que por una percepción de dificultad de las actividades insalvable. Jade, se vio obligado a dejar de participar por cuestiones laborales. La embajada donde trabaja se vio saturada de trabajo debido a la crisis vivida por el tsunami que asoló Japón y la guerra de Libia a principios del 2011. Índigo decidió no

⁵ ESPEJEL, O. (2011) "Curso de español a distancia" *Índigo nos comenta sus dificultades y progresos, 17 de marzo de 2011* [en línea] Barcelona: Dipity, 2011 [consultado en junio de 2011] <<http://www.dipity.com/oliele10/Curso-de-espa-ol-a-distancia/>>

seguir participando porque el nivel de dificultad era demasiado alto, pero sí continuó entrando en el curso y observando la participación de sus compañeros.

No obstante, los cinco participantes que permanecieron activos han demostrado la viabilidad del proyecto y nos han aportado valiosas oportunidades de aprendizaje y mejora profesional.

Para un seguimiento más detallado del desarrollo del curso, se pueden leer el *blog* y la línea de tiempo⁶ que se fueron creando al tiempo que se tutorizaba el curso.

4.6. La valoración de la experiencia

La educación a distancia, valiosa por las oportunidades que ofrece, también supone unas dificultades añadidas en relación a las estrategias de aprendizaje autónomo, complicaciones técnicas, motivación y percepción aumentada de la dificultad de las tareas. Todas estas cuestiones han surgido, como es lógico en el desarrollo del curso. Sin embargo, los resultados demuestran que se han cumplido en términos generales los objetivos de la tutora y de los alumnos. Las cuestiones a tomar en consideración en el futuro se relacionan principalmente con los plazos de tiempo elegidos:

- El tiempo: aumentar los plazos de entrega de las actividades. Se podría, por ejemplo, plantear una semana para la actividad individual y la de conversación y otra para la actividad en grupo.
- Las estrategias: contar con más tiempo nos permitirá dedicar aún más esfuerzo a fomentar las estrategias de aprendizaje para ayudar a los alumnos a gestionar mejor su tiempo, encontrar información relevante, comunicarse más con el grupo, trabajar la motivación, entre otras.
- La competencia comunicativa digital: en relación al punto anterior, también hay que dar más énfasis a la CCD, potenciarla de forma expresa. Sabemos que nuestro grupo meta está acostumbrado a interactuar en redes sociales y además saben crear *blogs* pero en ocasiones se falló a la hora de otorgar importancia a esta competencia, de nuevo, puede haber sido por falta de tiempo.

⁶ ESPEJEL, O. (2011a) “Español a distancia” [en línea] Barcelona: WordPress, 2011 [consultado en junio de 2011] < <http://espanoladistancia.wordpress.com/>>

ESPEJEL, O. (2011b) “Curso de español a distancia” [en línea] Barcelona: Dipity, 2011 [consultado en junio de 2011] < <http://www.dipity.com/oliele10/Curso-de-espa-ol-a-distancia/>>

- El enfoque didáctico: Granate y Azul nos han comentado que les habría gustado tener más explicaciones de gramática. Se procuró paliar durante el curso el choque sobre sus expectativas sobre la metodología creando actividades extra de atención a la forma. No obstante, los participantes no pudieron hacerlas por exceso de carga de trabajo, lo que nos remite al primer punto: el tiempo.

En conclusión, esta experiencia demuestra la potencialidad y viabilidad en la aplicación de las TIC para ofrecer un curso que promueve la interacción en la comunidad como objetivo principal y que, si bien requiere un tiempo considerable para diseñar y proponer actividades didácticas adecuadas y para la tutorización del curso, puede realizarse sin altos costos económicos y buenos resultados.

A lo largo de las seis semanas de curso, se generó una ingente cantidad de datos; a continuación, se describe su tratamiento.

4.7. La recogida de datos

Debemos distinguir tres tipos de datos recabados:

- demográficos, que nos han servido para adaptar el curso a los alumnos y dirigir la práctica docente adecuadamente, por ejemplo, aportando más explicaciones gramaticales y más práctica controlada o aportando temas de conversación en el muro.
- sobre el desarrollo del curso, que nos han ayudado a plasmar las experiencias a lo largo del curso.
- sobre las interacciones, parte de los cuales utilizaremos para realizar el presente trabajo.

Los datos referentes a los alumnos, se han recogido mediante la prueba de nivel disponible en la web del AVE, (Instituto Cervantes, 1997, *Prueba de nivel*), y una entrevista antes de comenzar en la que se explicaba con más detalle el funcionamiento del curso y se recababan datos biográficos de los alumnos. Estas entrevistas se realizaron por *Skype 5.1.0.914* y se grabaron con la aplicación *Skypecap*.

En segundo lugar, se comenzaron a recoger las impresiones y el desarrollo del curso en un *blog*⁷. Sin embargo, mantener la bitácora actualizada al tiempo que se tutorizaba

⁷ ESPEJEL, O. (2011a) “Español a distancia” [en línea] Barcelona: WordPress, 2011 [consultado en junio de 2011] < <http://espanoladistancia.wordpress.com/>>

el trabajo del curso, suponía una carga de trabajo inabarcable y se optó por plasmar los sucesos de forma más breve y visual en una línea de tiempo digital⁸ con la herramienta en línea *Dipity*. Finalmente, se realizó una entrevista con todos los alumnos activos del curso, exceptuando Negro, que no se presentó. Con esta entrevista, cuyas preguntas pueden consultarse en el Anejo 4, se dio la oportunidad a los alumnos de expresar sus experiencias y opiniones sobre el curso y también se recabó información sobre los contactos que habían mantenido los alumnos entre ellos fuera del curso. También se utilizó *Skype 5.1.0.914* para realizar todas las videoconferencias y la aplicación *Call Recorder 2.3.14*, de Eccam para grabarlas.

Finalmente, los datos sobre las conversaciones mantenidas en APMC a las que se ha tenido acceso, se han copiado a documentos Word por dos motivos. En primer lugar, garantizar una copia de seguridad de todas las comunicaciones y, por otro lado, respetar la identidad de los participantes utilizando seudónimos.

4.8. Descripción del corpus y sistema de análisis

En el presente trabajo se realiza un análisis cualitativo para responder a las tres preguntas de investigación.

Para responder a la primera pregunta se lleva a cabo un análisis de contenido etiquetando fragmentos de las interacciones que dan cuenta de las características del discurso generado. Estos códigos serán analíticos, es decir responden a la interpretación de una unidad de codificación (Cohen, Manion y Morrison, 2011: 561). Se basan en la propuesta de Garrison y Anderson (2005), que distinguen tres categorías a las que llaman presencias: social, docente y cognitiva.

Al analizar los indicadores propuestos por los autores arriba mencionados, se observa que algunos se expresan como microfunciones de la competencia pragmática, por ejemplo: *expresión de emociones, seguir el hilo, expresar acuerdo*, etc.; por otro lado, otros se refieren a aspectos gramaticales como *uso de vocativos o de pronombres*, mientras que otros se refieren a actividades educativas, como *lluvia de ideas*. Con el fin de adaptar esta propuesta a los objetivos concretos de la presente investigación, se ha optado por seleccionar aquellos indicadores que se refieren exclusivamente a

⁸ ESPEJEL, O. (2011b) "Curso de español a distancia" [en línea] Barcelona: Dipity, 2011 [consultado en junio de 2011] < <http://www.dipity.com/oliele10/Curso-de-espa-ol-a-distancia/>>

microfunciones de la competencia pragmática y que tienen relevancia en nuestro contexto en relación a las presencias social y docente.

Por otro lado, estos autores proponen indicadores para la presencia cognitiva partiendo de su propuesta de promover el pensamiento crítico. No obstante, en este contexto la comunidad de aprendizaje está centrada en un objetivo primordialmente lingüístico. Siguiendo las teorías interaccionistas de la ASL, para la presencia cognitiva se proponen indicadores relacionados con cuestiones metalingüísticas y negociación de significado, estos últimos indicadores basados en Sedat Akayoglu y Arif Altun (2009: 304-306). El conjunto de las etiquetas que proponen también puede encontrarse en el Anejo 5 del presente trabajo. A pesar de mantener el nombre que proponen Garrison y Anderson (2005), no queremos decir con esto que la actividad cognitiva en el grupo se limite a la negociación de significados.

Con ello, la lista de indicadores que se utilizan para etiquetar las intervenciones de los participantes se acorta y se concreta. Pueden consultarse en su totalidad en el Anejo 9.

Para realizar este análisis, se utiliza el programa *Atlas. Ti 5.0* que permite etiquetar las interacciones y hacer diferentes recuentos a partir de las etiquetas seleccionadas.

En el presente trabajo la unidad de codificación, la unidad más pequeña de análisis es la intervención. Si bien para realizar el etiquetado nos podemos fijar en unidades tan pequeñas como un emoticono o una palabra, la etiqueta correspondiente marca toda la intervención. La razón de realizar el etiquetado de esta manera responde a la intención de acotar los datos obtenidos de forma que permitan una fácil medición respecto a la participación y los canales utilizados. En resumen, cada intervención podrá recibir múltiples etiquetas de diferentes presencias puesto que, tal y como afirma Goffman (1981), las personas cambian su posicionamiento en el discurso cualquier momento de la interacción según el contexto.

En segundo lugar, se analizan las diferentes interacciones que se generan a partir de cada actividad propuesta para analizar la textura discursiva, es decir, quién habla con quién y en qué medio, siguiendo algún tema común y generando nuevos temas de conversación. Esto también es un análisis de contenido que se centra en el contexto de la generación de las interacciones (Cohen, Manion y Morrison, 2011: 565). Así obtenemos mapas de la interacción en el grupo. En este caso se distingue entre participantes, intervenciones o turnos de palabra, unidos por un tema común formando

hilos conversacionales. Con esto, se consigue prestar más atención al contexto comunicativo concreto.

Para este análisis, se recuperan las etiquetas utilizadas en el análisis anterior y también se dibujan las interacciones mediante *Cmap Tools 5.04.02* que nos permite realizar un recuento de las interacciones entre los diferentes participantes y obtener mapas visuales de la textura conversacional. Se genera un mapa por cada actividad realizada, excepto en el caso de la Actividad 1, para la que se crea un mapa por cada entrada en los *blogs* debido a lo intrincado de los hilos conversacionales.

Finalmente, tras los dos análisis anteriores, se realiza un análisis de discurso centrado únicamente en los actos de habla que contienen expresiones susceptibles de ser percibidas como propinuidad. Estos indicios nos aportan una explicación complementaria al mapa de la interacción del grupo ya que explican con más claridad por qué unos participantes prefieren interactuar entre ellos y, si fuera pertinente, nos podría dar algunas pautas para fomentar la cohesión de una comunidad de aprendizaje en un curso con características similares al curso que nos ocupa.

Para el presente trabajo resulta imposible abarcar la extensión y complejidad del conjunto de la interacción generada a lo largo del curso, así que se ha acotado el análisis a las interacciones generadas a partir de seis actividades con objetivos diversos (puede consultarse el resumen en la Tabla 5): una actividad en la que se propone escribir una entrada en los *blogs* para presentarse ante los compañeros; otra entrada espontánea en uno de los *blogs*; una publicación en el muro del curso que no está contemplada como parte del programa y que tiene como objetivo promover una conversación entre personas de diferentes culturas; otras entradas en el muro que responden a la actividad en grupo de la primera semana: dar un regalo a un compañero; un foro de discusión en el que se propone a debate una cuestión polémica con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa digital (CCD); y, finalmente, un foro de discusión en el que se propone debatir una cuestión puramente lingüística y que tiene como objetivo promover las estrategias de aprendizaje de los participantes.

Medio	Objetivos docentes	Actividad de partida
Blog	Fomentar la cohesión de la comunidad de aprendizaje	Actividad 1. Presentarse ante los compañeros
	–	Actividad 2. Participación espontánea de una alumna
Foro	Desarrollar la CCD en los foros de discusión	Actividad 3. Discutir sobre un tema polémico
	Promover las estrategias de aprendizaje	Actividad 4. Discutir cuándo y cómo acentuar las palabras
Muro	Contemplar la diversidad cultural (fuera de la programación)	Actividad 5. Vídeo sobre Las Fallas de Valencia
	Fomentar la cohesión de la comunidad de aprendizaje	Actividad 6. Hacer un regalo a un compañero

Tabla 5 Relación de actividades seleccionadas para llevar a cabo el análisis

La elección de estas actividades responde a la voluntad de ejemplificar con fidelidad la riqueza y complejidad del conjunto de la interacción del curso entero.

Antes de dar paso al análisis, es imperativo dejar constancia de que el presente análisis presenta un alto grado de subjetividad. No obstante, la viabilidad del presente trabajo nos obliga a mantener dicha subjetividad.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación, se realizan sucesivos análisis para dar respuesta a las tres preguntas planteadas en el apartado de *Objetivos* del presente trabajo.

5.1. Las presencias en el discurso

En primer lugar, los documentos en Word donde se transcribieron las conversaciones seleccionadas para el análisis se subieron a *Atlas.Ti*. Al hacerlo, el programa destina un número a cada documento. Cabe mencionar, que el programa genera un cambio en la acentuación original de los documentos y coloca símbolos que no son originales. Las transcripciones sin estos cambios se encuentran en el Anejo 6

Los documentos subidos corresponden a las actividades analizadas de la manera especificada en la Tabla 6. La columna de la izquierda, corresponde al medio en el que se pide a los alumnos que realicen la actividad, no obstante, hemos recogido también todas las conversaciones paralelas que se generan a partir de esta propuesta aunque se hayan realizado utilizando otros canales. En total, los canales que se tienen en cuenta son: las entradas en los *blogs* y sus comentarios; los correos dentro y fuera de *Schology*; las publicaciones en el muro y sus comentarios; la participación en los foros de discusión y los comentarios a las actividades individuales que realiza la tutora. En la columna central, se especifica la actividad de partida y en la columna de la derecha, se indican los números que el propio programa ha dado a cada transcripción subida.

Medio principal	Actividad de partida	Documentos primarios
Blog	1. Presentarse ante los compañeros	1-12 y 21
	2. Participación espontánea de una alumna	18
Foro	3. Discutir sobre un tema polémico	13, 15, 19, 20 y 22
	4. Discutir cuándo y cómo acentuar	14
Muro	5. Hacer un regalo a un compañero	23, 24
	6. Vídeo sobre Las Fallas	16

Tabla 6 Relación actividades, transcripciones y números asignados a cada documento

A continuación, se crearon en el programa las etiquetas para cada presencia además de una etiqueta por participante y por canal. A las etiquetas relacionadas con las presencias se les otorgó una de las tres categorías, social, cognitiva o docente. Posteriormente, cada intervención recibió la etiqueta de la persona que se comunicaba, otra con el canal en que lo hacía y finalmente la etiqueta o etiquetas de las presencias que podían observarse en esa intervención.

Con la Ilustración 5 aportamos un ejemplo. Se trata de un fragmento del etiquetado del documento 14 que corresponde a la actividad 3. El documento aparece en el apartado central y las etiquetas en la barra lateral derecha, marcando su pertenencia a cada intervención, que es la unidad de codificación elegida. En la imagen no aparece la categoría de las etiquetas, no obstante el programa la especifica al hacer diferentes recuentos.

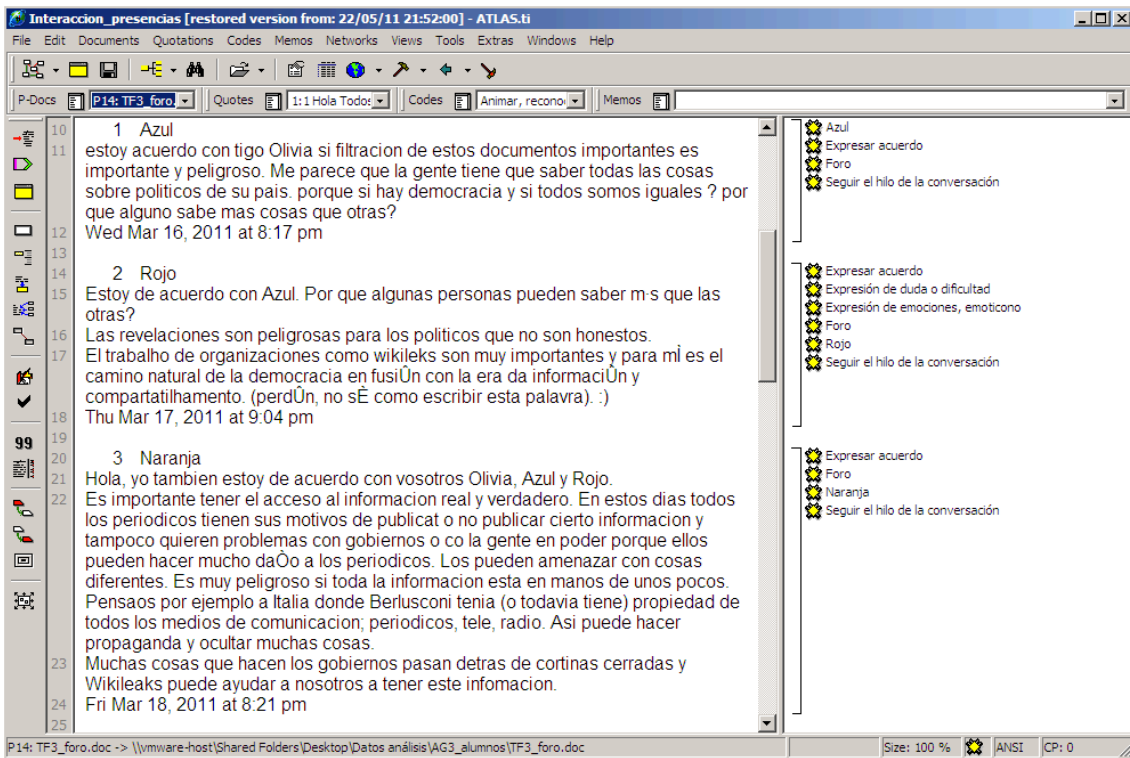


Ilustración 5 Ejemplo de proceso de etiquetado con Atlas.Ti

Este proceso de etiquetaje se repasó tres veces para asegurar el máximo de coherencia en el etiquetaje.

A continuación, presentamos diferentes ejemplos de indicios de este mismo documento que han generado etiquetas pertenecientes a una de las diferentes presencias:

estoy acuerdo con tigo Olivia si filtracion de estos documentos importantes es importante y peligroso.

Etiquetas: Azul, foro, expresión de acuerdo (Presencia social)

[...] compartatilhamento. (perdón, no sé como escribir esta palavra).

Etiquetas: Rojo, Foro, expresión de duda o dificultad (Presencia cognitiva)

En mi estado em Brasil (Minas Gerais - http://pt.wikipedia.org/wiki/Minas_Gerais), el governador también controla lo mayor periodico del estado, el Estado de Minas.

Etiquetas: Rojo, Foro, Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes (Presencia docente).

Una vez etiquetadas todas las intervenciones se generó una tabla en la que aparece la frecuencia de cada código en cada documento. Esta tabla se obtiene mediante la herramienta *Codes Primary Documents Table; Quotation Count Report* de *Atlas.Ti* y

puede leerse en el Anejo 6. A partir de los resultados obtenidos, puede realizarse este primer análisis.

Sumando la frecuencia de todas las etiquetas que pertenecen a cada una de las tres presencias, se obtiene el número de veces que han aparecido las presencias en el total de las intervenciones: la presencia social, 205; la presencia docente, 135; y la presencia cognitiva, 31.

Como era de esperarse, predomina la presencia social porque sabemos que ésta es la que da pie a la aparición del resto de presencias. Sin la presencia social, difícilmente podríamos hablar de comunidad de aprendizaje porque los miembros no generarían vínculos los unos con los otros.

Por otra parte, de nuevo haciendo un recuento a partir de la tabla de frecuencias, se miran las diferencias en la aparición de presencias en las diferentes actividades propuestas y se obtienen los datos de la Tabla 7.

	Intervenciones/ Participantes	Duración	Presencia social	Presencia docente	Presencia cognitiva	TOTAL
1 BLOG Presentarse documentos 1-12 y 21	84/ 7	Del 1 al 18 de marzo	96 58%	55 33,3%	14 8,4%	165
2 BLOG Entrada libre documento 18	27/ 3	24-29 de marzo	28 73,3%	7 18,4%	3 7,9%	38
3 FORO Acentuación documentos 13, 15, 19, 20, 22	51/ 5	Semana 1 – semana 6	24 34,2%	40 57,1%	6 8,6%	70
4 FORO Wikileaks documento 4	11/ 6	16 de marzo- 9 de abril	15 65,2%	6 26%	2 8,7%	23
5 MURO Regalos documentos 23 y 24	18/ 7	5- 13 de marzo	32 80%	8 20%	—	40
6 MURO Fallas documento 16	7/ 4	18-24 de marzo	10 76,9%	3 23%	—	13

Tabla 7 Recuento de presencias por actividad

Se destaca el hecho de que haya más indicadores de presencias en los *blogs*, especialmente indicadores de presencia social. Esto se debe a que las actividades en los *blogs* persiguen objetivos sociales: sirven para presentarse y hablar sobre sí mismos.

En contraste, encontramos más presencia docente en los mensajes y en el *chat*. También esto tiene una explicación lógica, puesto que los alumnos utilizan estos canales para comunicarse con la profesora. Los alumnos han explicado que en algunas ocasiones se comunicaron con sus compañeros utilizando el *chat*. Cabe suponer que en estas conversaciones en las que no participó la tutora pudo predominar algún otro tipo de presencia.

Otra cuestión es la ausencia de presencia cognitiva en el muro y en los comentarios a las actividades individuales. En realidad, los alumnos participaron poco en el muro y su presencia fue destacadamente social. A pesar de que se les animara a publicar dudas, preguntas y comentarios que les surgieran en el muro, fuera de la actividad 5, los alumnos se limitaron a comentar entradas de la profesora. No obstante, una vez finalizado el curso, Azul publicó un saludo a sus compañeros, lo que sugiere que en un curso más largo, podría llegar a utilizarse el muro de manera habitual.

Azul

hola todos,hace mucho tiempo que no conectamos, que haceis todos ??

saludos

Azul

Sunday, April 24, 2011 at 6:58 pm

Tabla 8 Saludo de Azul en el muro

Resulta interesante la cantidad de indicadores de presencias que generan las actividades voluntarias (actividades 2 y 4), en relación al número de intervenciones y participantes que se involucran en estas. Cabría suponer que, en el caso de contar con un plazo más amplio para completar las actividades, se producirían más actividades voluntarias de forma espontánea.

La cuestión de los comentarios a las actividades individuales es más compleja. Los alumnos aseguran haberlos leído, tenemos pruebas de eso en *chats*, mensajes y en la actividad de conversación de la semana 6, la entrevista final. A continuación tenemos un ejemplo⁹:

⁹ Para una mejor ejemplificación, en este caso y en el resto del documento, se mantiene cierto contexto en los extractos de las interacciones pero subrayamos los elementos a los que nos referimos en el texto.

[01/03/11 19:55:43] Olivia:
 ¿Has visto mi mensaje?
 [01/03/11 19:56:54] Azul:
 si lo he visto pero en mi teclado turco no hay tilde no se que como puedo escribir :)
 [01/03/11 19:57:48] Olivia:
 Pero es que algunas palabras sí que las acentúas y otras no, ¿por qué?
 [01/03/11 19:58:32] Olivia:
 También te he comentado algunas cuestiones de gramática
 [01/03/11 19:59:14] Azul:
 sobre pasados
 [01/03/11 19:59:23] Olivia:
 sí

Tabla 9 Conversación en chat con Azul. Actividades 1 y 4

No obstante, los alumnos no responden de forma verbal a estas indicaciones y tampoco hay muchas pruebas de que lo hagan de ninguna otra manera. De ahí, la insistencia de la tutora en *chats* y mensajes para que rectifiquen algunas cuestiones que se les ha indicado en los comentarios. Una vez se les indica mediante mensajes, la respuesta es más directa, como se observa en el chat anterior y en el siguiente mensaje enviado por Granate:

Granate Vie Mar 4, 2011 at 8:35 pm
 Hola, Olivia,
 he corregido mi introducción :)
 Saludos,
 Granate

Tabla 10 Mensaje de Granate. Actividad 1

En el caso de los dos foros se encuentra una participación desigual. En el foro donde se les pide la opinión los alumnos participan satisfactoriamente aportando su opinión y añadiendo cuestiones a la discusión e incluso aportando enlaces a otras fuentes de información; por el contrario, el foro de la acentuación apenas genera participación. La explicación puede encontrarse en diferentes factores. En primer lugar, cabría destacar la falta de estrategias de aprendizaje autónomo de los alumnos. Esta cuestión era de esperar puesto que el grupo no tenía experiencia previa en educación a distancia (a excepción de dos participantes que habían participado en cursos a distancia en los que no se contemplaba la interacción social de los participantes) y además, por las características del curso, que hemos mencionado en repetidas ocasiones, resultó algo complicado dedicar más tiempo a trabajar estrategias. Por estas razones, los alumnos parecen poco dispuestos a discutir cuestiones metalingüísticas entre ellos y solo expresan sus dudas a la profesora. Por último, cabe la posibilidad de que los alumnos consideraran la acentuación como una cuestión de menor importancia y centraran su atención en otras cuestiones.

En resumen, la presencia social predomina en todas las actividades exceptuando la número 3, ya que su objetivo es de reflexión metalingüística. Un menor control de las actividades por parte de la tutora, como se observa en las actividades 1, 2 y 6 da pie a una mayor interacción y mayor variedad en la aparición de presencias. Lo que parece apoyar las indicaciones de Siemens (2004) sobre la ventaja de libertad en la organización un sistema ecológico. Los datos revelan que a la hora de diseñar y tutorizar un curso de lengua extranjera en este contexto, no deberían escatimarse esfuerzos en promover la interacción con fines sociales, sobre todo al principio del curso que es cuando el grupo está formando las primeras conexiones.

5.2. La textura conversacional

Una vez caracterizado el discurso, resulta pertinente analizar las interacciones a un segundo nivel, diferenciando:

- los diferentes hilos conversacionales; es decir, todas las intervenciones ligadas por un tema común que giran alrededor de cada actividad propuesta.
- las intervenciones; es decir cada turno de habla
- los participantes
- los canales
- el transcurso de tiempo entre una intervención y otra.

Con este análisis se obtiene un mapa en el que se plasma claramente la textura conversacional: cómo las diferentes conversaciones nacen, se entrelazan unas con otras, resurgen en diferentes canales y con diferentes participantes.

Se han establecido algunos códigos para la creación de estos mapas. En primer lugar, cada nodo representa una intervención. El color del nodo representa el nombre que se ha asignado a cada participante. Además, se ha destinado la forma rectangular a los mensajes, rectangular con las esquinas biseladas para los blogs y en forma de globo para los comentarios de las actividades individuales y los chats. Algunos comentarios sobre los hilos se representan con un globo con el contorno discontinuo. El nombre del canal solo se especifica en el primer nodo de cada canal en cada hilo conversacional.

Dentro de cada nodo, aparece el nombre de la persona que realiza esa intervención junto con un número que se corresponde al número de la intervención de esa persona dentro de ese hilo conversacional, la fecha de la intervención, horas y minutos en el caso de los *chat*, y las presencias etiquetadas en la intervención.

Además, los nodos obtienen una o varias flechas que los relacionan a las intervenciones de los participantes a quienes se dirigen explícitamente, respondiendo cuestiones, siguiendo el hilo o haciendo preguntas. El tema del hilo aparece en las flechas.

Cada mapa corresponde a una actividad excepto en el caso de la actividad 1 que, debido a la complejidad de la textura conversacional, se ha tenido que dedicar un mapa por entrada en los *blogs*.

A continuación, aportamos un ejemplo, que corresponde a la precisamente a la entrada del *blog* de Granate, en la actividad 1. El resto de mapas puede encontrarse en el Anejo 7:

**ACTIVIDAD 1
PRESENTACIÓN GRANATE**
miércoles 2 a miércoles 9 de marzo

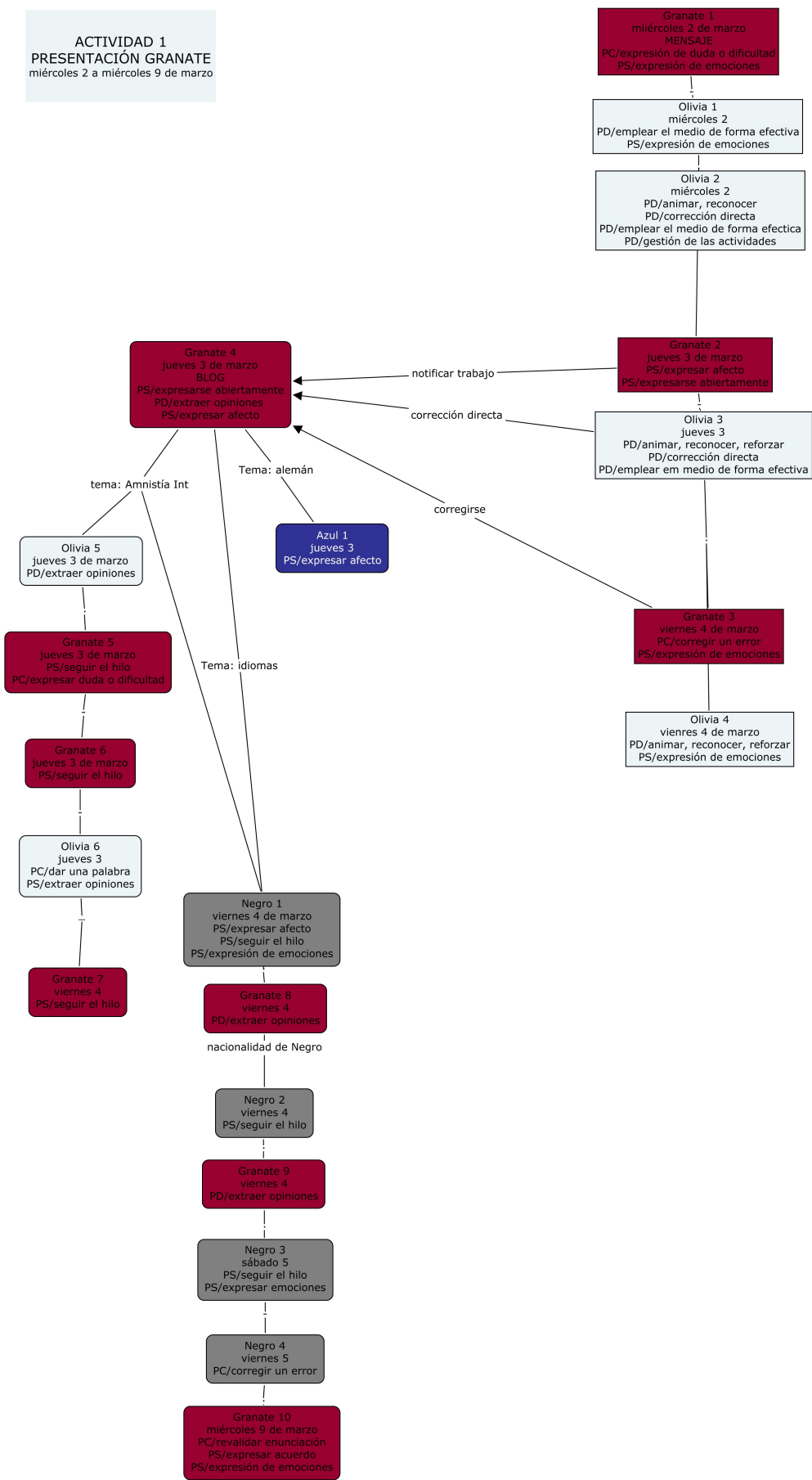


Ilustración 6 Mapa de la textura conversacional

Esta interacción comienza con un mensaje de Granate a la profesora, representado en un cuadrado a la derecha de la imagen bajo el nombre Granate 1:

Granate Wed Mar 2, 2011 at 9:07 pm

Querida Olivia,
ya he hecho mis ejercicios pero no estoy segura si tú puedes verlos.
Dime por favor si yo hago bien.
Gracias,
Granate

Los ejercicios a los que se refiere Granate son los de la actividad individual de la primera semana. La tutora responde afirmativamente. Después de corregir las actividades, vuelve a enviar un mensaje a Granate recordándole cómo abrir su *blog* (Olivia 2). Al día siguiente, Granate responde y dice que ha hecho la entrada (Granate 4). Esta entrada está representada en el centro de la imagen. De nuevo por mensaje, la tutora corrige esa entrada y Granate rectifica algunas cuestiones. Ese mismo día, tanto la tutora como Azul, escriben comentarios en el *blog* de Granate desarrollando hilos conversacionales que nacen a partir de algunos de los temas que Granate ha tratado en su entrada. El viernes 4, Negro realiza una primera intervención tocando dos temas: Amnistía Internacional, uno de los trabajos de Granate, y los idiomas que hablan. En ese momento, Granate toma la palabra y gira el tema hacia la vida de Negro preguntándole cuestiones más personales como de dónde es y si ha tenido problemas en el país donde vive. Las intervenciones se siguen de manera muy fluida hasta llegar a la penúltima intervención que tarda tres días en recibir respuesta y ahí termina:

Granate

:) Entiendo. Sí, creo que tienes derecho a hablar como tú puedes.
Estuve no tu culpa sobre los diferencias entre las lenguas...
Wed Mar 9, 2011 at 2:48 am

Como decíamos, la multicanalidad es una de las características destacadas de esta compleja estructura discursiva, que no siempre se puede seguir completa. En algunos casos, apenas tenemos pruebas de que han surgido intervenciones relacionadas en otros canales y sin que participara la tutora; en otros casos incluso se encuentran hilos conversacionales que provienen de conversaciones al margen del curso. Es el caso de la conversación de la tutora con Granate cuando hablan del clima de Barcelona porque se habían encontrado una semana antes para tomar un café justo en una semana que no paraba de llover. Subrayamos estas frases:

[...]
Granate 24/03/11 18:30
¿qué es el tiempo en Barcelona?
 24/03/11 18:30
 aquí hay mucho sol
Olivia 24/03/11 18:30
Oh, ahora está genial aquí
 24/03/11 18:30
ha dejado de llover y se está muy a gustito en el sol (:P)
Granate 24/03/11 18:31
 (sun)
 24/03/11 18:31
 muy bien!
 24/03/11 18:31
 yo disfruto el tiempo aquí también!
 24/03/11 18:31
 me encanta el sol
Olivia 24/03/11 18:31
 a mí también, soy una lagartija
 [...]

Tabla 11 Conversación con Granate en chat. Actividad 2

En este caso, el diseño de la interfaz también juega un papel importante puesto que es muy probable que algunos hilos conversacionales se detengan en un momento porque los participantes tardan en visitar de nuevo el lugar donde se ha desarrollado (al menos en parte) un hilo conversacional y esta dilatación en el tiempo diluye la presencia de los participantes y el interés en seguir ese hilo conversacional. En el caso de *Schoology*, solo se tiene la opción de recibir un aviso cuando se actualiza el muro del curso, se participa en un foro o se recibe un mensaje pero la participación en los *blogs* o en las actividades queda aparentemente *oculta*. Esto es lo que puede haber pasado en el siguiente ejemplo que no recibe respuesta:

[...]
Rojo (en respuesta a una entrada realizada el 3 marzo)
 Hola Naranja. Vivo en una Ciudad pero prefiero el campo! Donde vives en España?
 Thu Mar 17, 2011 at 7:52 pm
 [...]

Tabla 12 Comentario de Rojo al blog de Naranja. Actividad 1

Otra cuestión en la que vale la pena detenerse es la falta de cierre de las conversaciones sostenidas en ACMC. Parece como si las conversaciones nunca se cerraran y quedaran abiertas para ser retomadas en cualquier momento, en cualquier canal por cualquier participante. Sin embargo, como hemos ejemplificado más arriba, el tiempo juega un papel importante en la continuidad de los hilos conversacionales.

Finalmente, la desigual participación de los miembros puede encontrar explicación en varias cuestiones diferentes. En primer lugar, el dominio del español. Ya se comentó el abandono del curso, total o parcial, por parte de algunos alumnos con un nivel más bajo. También se ha comentado la dificultad de otros miembros a la hora de

conectarse a internet por su lugar de residencia (en el caso de Rojo y Naranja) o por cuestiones laborales (Negro, Azul y Granate).

Pero quizás, la razón más interesante para el presente trabajo sean las relaciones que se han establecido entre los miembros de la comunidad de aprendizaje y su propia percepción de pertenencia al grupo. Durante la última actividad de conversación, Naranja comentó cierta incomodidad cuando Marrón había intentado comunicarse con ella antes de comenzar el curso puesto que sentía que aún no era el momento adecuado para hablar de cuestiones más personales. En cambio, Rojo expresó la falta de haber realizado más actividades en las que los participantes se conocieran porque quizás eso la hubiera animado a interactuar más con sus compañeros. Azul, por su parte, estaba encantado de haber participado en el curso, en particular, por haber podido conocer a otras personas de diferentes procedencias. Granate, por otro lado, expresó la necesidad de un mayor compromiso de los participantes en especial en lo que respecta a las actividades en grupo, puesto que en las últimas semanas intentó comunicarse con sus compañeros pero no obtuvo respuesta. Como vemos, es una cuestión delicada y subjetiva que merece una mirada más atenta. En el siguiente apartado se trata en mayor detalle de las conexiones que se han establecido entre los participantes en las actividades analizadas.

5.3. Los indicios de propincuidad en la red de aprendizaje

En este apartado, vamos a ir un paso más allá para destacar ciertos momentos en los que los participantes demostraron más cercanía con sus compañeros mediante expresiones lingüísticas e icónicas. Antes de comenzar, la tutora, como miembro activo de la comunidad, quisiera destacar que su percepción de propincuidad, de fortalecimiento de los vínculos entre los participantes y de afecto fueron en aumento a medida que pasaban las semanas.

En primer lugar, se han seleccionado expresiones inequívocas de propincuidad que podemos clasificar como:

- Expresión de pertenencia a un mismo grupo fuera de la comunidad de aprendizaje
- Expresiones de comprensión y acuerdo
- Confianza, empatía y pertenencia a la comunidad de aprendizaje
- Alabanzas, solidaridad y expresión de ayuda

- Ejemplos de cortesía

Esta clasificación se ha hecho teniendo en cuenta las propuestas de Blau (2009) y buscando la mayor claridad en los títulos de acuerdo con las muestras encontradas.

En primer lugar, se destaca la expresión de pertenencia a un mismo grupo fuera de la comunidad de aprendizaje. En este caso, la pertenencia a un mismo equipo de fútbol expresada por Negro y Azul en el *blog* de este último:

[...]
Negro
 Hola Azul! eres madridista??? pues yo también :D
 Thu Mar 3, 2011 at 12:12 am

Azul
 hola a todos
 @negro siiii soy madridista :) tu tambien me encanta mucho eso :)
 [...]
 Thu Mar 3, 2011 at 7:23 pm

Olivia
 @Negro y Azul, estamos dos a dos. Dos del Madrid y dos del Barça porque Marrón está conmigo :P
 [...]
 Thu Mar 3, 2011 at 9:06 pm

Azul
 Primero de todas cosas HALA MADRIDDD :P
 [...]
 Fri Mar 4, 2011 at 7:32 pm

Tabla 13 Comentarios en el *blog* de Azul. Actividad 1

Se pueden apreciar, además de las palabras, todas las marcas de emoción y sentimiento expresadas mediante emoticonos, repetición de letras y signos ortográficos. También cabe destacar la inmediatez con la que se obtienen las respuestas. La entrada en el *blog* se publicó el martes 1 a las 8:20 pm, Negro respondió 2 días más tarde y obtuvo una réplica pocas horas después.

No menos importantes son las expresiones de comprensión y acuerdo que se producen entre Negro y Granate en dos ocasiones. En la primera, Granate continúa los comentarios que ha hecho Negro a la entrada de su compañera. No hay que olvidar que Granate trabaja para Amnistía Internacional, estudia Sociología por lo que parece bastante sensible a cuestiones relacionadas con el racismo, la discriminación, las injusticias sociales, la política, etc. Por este motivo, inicia el siguiente hilo conversacional:

[...]
Granate
 @Negro, ¿De dónde eres?
 Fri Mar 4, 2011 at 1:06 pm

Negro

soy de Croacia pero ahora vivo en Belgrado, Serbia.

Fri Mar 4, 2011 at 1:53 pm

Granate

y ¿has tenido unas problemas en Serbia porque tú eres de Croacia, por ejemplo con discriminación?

Fri Mar 4, 2011 at 7:18 pm

Negro

si, he tenido problemas. Ma solo poruqe todavia hablo croato-serbio. Me explico, en croatia se haba croato y en Serbia serbio. pero antes existia croato-serbio (en croatia) y serbio-croato (en Serbia). no son 100% iguales pero' tampoco tan distintos. Por ejemplo, en serbia se dice "devojka" - muchacha en croatia "djevojka" te parece muy distinto? :) Yo todavia hablo croato-serbio! asi que a la gente le molesta eso y no se porque. Nos entendemos perfectamente! Yo creo que es una stupides y que tengo derecho a hablar como lo quiero yo!

Sat Mar 5, 2011 at 1:23 pm

Negro

ups.. me explico* :)

Sat Mar 5, 2011 at 1:24 pm

Granate

:) Entiendo. Sí, creo que tienes derecho a hablar como tú puedes.

Estuve no tu culpa sobre los diferencias entre las lenguas...

Wed Mar 9, 2011 at 2:48 am

Tabla 14 Comentarios en el blog de Granate. Actividad 1

De nuevo, aparecen diferentes expresiones de emoción (*Yo creo que es una stupides y que tengo derecho a hablar como lo quiero yo!*, emoticonos) y acuerdo (*Sí, creo que tienes derecho a hablar como tú puedes*). Pero estas expresiones de acuerdo y empatía no terminan aquí. Más adelante, cuando Granate publica una entrada en su *blog* porque se siente muy agobiada, Negro responde rápidamente:

Granate

¿Qué me preocupas?

Posted on Thursday, March 24, 2011 at 1:54 am

Queridos amigos y amigas,

¿tenéis ganas para conocerme más?

¿Tenéis ganas para conecer porque las noches me opreto los dientes?

Es que soy una persona muy nerviosa o mejor - estresada. Es un gran problema para mí y hace mucho tiempo no sé que puedo encontrar una solución.

Soy de Rusia donde nací muy lejos del centro, puedo decir, en una provincia y siempre quería tener éxito y trabajaba mucho para ganarlo. Ahora vivo ya en Alemania y generalmente estoy feliz porque me gusta mucho la calidad de vida aquí, las reglas y la gente que vive por el ley. Pués no estoy segura que no me gusta pero estoy siempre muy nerviosa y excitada.

He aprendido mucho para un exámen pero ayer lo escribí no muy bien.

Mañana es el cumpleaños de mi novio pero no he ideado un regalo bueno (pero ya he comprado uno :)

No me gusta mi trabajo pero no tiene un trabajo para cambiarlo.

Me encanta español y aprenderlo pero me falta el tiempo para estudiarlo.

¡Simplemente me falta el tiempo para todo! ¿Qué puedo hacer?

Me encanta mil cosas en vida: bailar salsa, aprender lénguas, mis estudios, trabajar como un voluntario para UNICEF, hacer radio, leer, jugar al baloncesto, hacer joga, ver las películas, ser con mi novio...

¿Pero dónde está el tiempo? Con esa mentalidad no puedo ayudar a nadie porque

necesito ayuda misma.

¿Tenéis los mismos problemas?

¿Dónde está la solución?

¡No quiero sufrir más! Quiero disfrutar la vida, sonreír y dar mi energía a otros humanos!

¡Paz!

Besos y saludos,

Granate

Negro

querida Granate, se muy bien como te sientes. Yo tambien naci lejos de aqui, en un otro pais y ahora vivo en una ciudad que no siento como la mia, y eso es muy triste.

Yo tambien quiero hacer muchas cosas pero no llego, ne encuentro tiempo para hacerlas...quiero cambiar mi trabajo pero no encuentro otro, quiero cambiar muchas cosas, pero no encuenrto la manera para hacerlo, me gustaria vivir en un otro lugar, pero no se donde es mi lugar y por eso viajo mucho... asi busco mi misma....

pero importante es hacer algo, al menos una cosa. Asi que' tienes elegir una. Por ejemplo, a mi me gusta estar con mi mejor amigo. poruqe' me siento bien con el, me hace sonreir, y con el no tengo problemas. A ti te gusta estar con tu novio, bueno hazlo! Olvidate de regalo para el, el regalo eres tu! tu sonrisa, tu manera de estar, busca el tiempo para estar con el, hazle un dulce, una cena, ... olvidate de problemas y te sentiras mucho mejor... te gusta estudiar español, bueno por el momento puedes hacerlo con nosotros, luego puedes buscar un otro sitio, un curso...ademas puedes siempre charlar con nosotros :)

Bueno, ya tienes dos cosas ... ese fin de semana ya sabes que puedes hacer. Ah si, musica! Busca algo divertido! por ejemplo:

http://www.youtube.com/watch?v=FFzk_MX1DCo

No se puede hacer todo pero algo podemos hacer siempre. Asi PONTE una sonrisa y no te tormentas mas. Se vive hoy y ese dia no volvera jamas. lo que puedes hacer hoy tal vez no podras hacer mañana y eso es la verdad.

p.s. ya sabes que tienes un problema, eso quiere decir que estas muy cerca de la solucion :)

un saludo

Negro

Thu Mar 24, 2011 at 10:28 pm

Tabla 15 Entrada en el *blog* de Granate. Actividad 2

De esta conversación cabe destacar tres cuestiones. La primera, la confianza que demuestra Granate al publicar una entrada tan personal buscando el apoyo y consuelo de sus compañeros, a los que además llama *amigos* y *amigas*. Confianza que resulta fundamental para la cohesión de comunidades virtuales y para el aprendizaje continuo.

La segunda, la empatía que demuestra Negro diciendo: *Yo tambien naci lejos de aqui, en un otro pais y ahora vivo en una ciudad que no siento como la mia, y eso es muy triste. Yo tambien quiero hacer muchas cosas pero no llego, [...]*

Y la tercera, cómo Negro se refiere a la comunidad de aprendizaje mediante la 1ª persona del plural: *te gusta estudiar español, bueno por el momento puedes hacerlo con nosotros, luego puedes buscar un otro sitio, un curso...ademas puedes siempre charlar con nosotros* :). Todo esto cuando apenas han pasado 24 días del principio del curso.

Por otro lado, encontramos también diferentes tipos de alabanzas que dan todos los participantes dirigidas a algo inherente a la identidad de un individuo como es el país de origen o el nombre. A continuación, se da una muestra de estas alabanzas en los comentarios a la entrada del *blog* de Negro:

[...]

Olivia Espejel

Hola, Negro. Yo estuve en Croacia hace dos años y me encantó. Sobre todo la parte de las montañas, los lagos Plitvice y la gente. [...]

Wed Mar 2, 2011 at 12:42 pm

[...]

Naranja

Hola Negro y encantada. Nunca he estado en tu país pero me encantaría visitarlo. [...]

Wed Mar 2, 2011 at 1:11 pm

[...]

Negro

@olivia:[...]Ya te dije que' naci muy cerca de los lagos asi que' me alegra mucho saber que te gusta mi tierra.

@ Naranja, es un placer conocerte. Sabes, todos me llaman Naranja asi que' me encanta tu nombre;) Por el momento aqui hace muy frio pero' si te gusta salir por la noche Belgrado es una ciudad muy interesante porque puedes hacerlo todas las noches. Tambien se come muy bien y por poco dinero! y tu donde vives?

Saludos

Wed Mar 2, 2011 at 10:09 pm

[...]

Azul

hola negro mucho gusto, todavia no he visitado tu país pero queria verlo mucho

Thu Mar 3, 2011 at 7:24 pm

[...]

Olivia

@Negro: he visto las fotos de los lagos en tu FB, ¡qué maravilla!

Thu Mar 3, 2011 at 9:07 pm

[...]

Negro

Hola Azul, yo tampoco he estado en tu país, pero lo hare! quiero coocer Estambul!

@Olivia: gracias!!! espero que has visto las fotos que hice en Barcelona... que' ciudad! que' beleza!

Fri Mar 4, 2011 at 11:40 am

[...]

Tabla 16 Comentarios al *blog* de Negro. Actividad 1

También hay muestras de solidaridad y ofrecimiento de ayuda en varias ocasiones:

[...]

Rojo

Si Negro! Yo habló português! Que bueno que te gusta el idioma.

Se puedo ayudar aqui estoy! :)

También me gusta mucho hablar español.

Nunca he ido a Servia. Pero tendo una amiga que talvez va a su país este año. Para participar

de esta actividad:

Me parece muy interesante. http://www.actis-education.ch/index.php?option=com_content&view=frontpag...

Thu Mar 17, 2011 at 7:57 pm

Negro

hola Rojo. Por el momento no tengo mucho tiempo y no llego a hacer nada, tampoco a estudiar tu idioma :(pero esto muy pronto cambiara! Me aprece muy interesante esta actividad, bueno si tu amiga necesita algo preguntame sin problemas.

Fri Mar 18, 2011 at 3:12 pm

[...]

Tabla 17 Comentarios al blog de Negro. Actividad 1

Asimismo se encuentran múltiples ejemplos de cortesía. Por ejemplo, encontramos estas formas de agradecimiento por los regalos publicados en el muro:

[...]

Negro

gracias Naranja, me encanta! Tienes razon, me gusta mucho musica y ultimamente estoy buscando algo nuevo, nuevo cantante...y gracias a te descubri Madeleine! gracias *

Mon Mar 7, 2011 at 12:00 am

[...]

Naranja

Gracias Negro! Que bueno tu regalo!

Cuando era niña tenia patinetes de rueda pero el tipo que tiene dos ruedas enfrente y dos detras. Creo que este tipo nuevo con ruedas en linea son mas faciles.

Sun Mar 6, 2011 at 4:55 pm

[...]

Granate

Muchas gracias, Azul!

Tienes razón: ¡Me encantan postres! :)

Sun Mar 6, 2011 at 3:31 am

[...]

Azul

me gusta mucho Granate:) gracias y mil besos por esta regalo ;)

Sun Mar 6, 2011 at 2:25 am

Tabla 18 Comentarios en el muro. Actividad 5

Además, como parte de la cordialidad encontramos diferentes expresiones para saludarse y darse la bienvenida al curso en los *blog*:

[...]

Granate

Hola, Azul. Me encanta te conozco.

Tengo una pregunta para tí: ¿Qué querías hacer en futuro?

Thu Mar 3, 2011 at 1:00 pm

[...]

Azul

hola granate mucho gusta, que bien hablas aleman puedes ayudarme :) porque quiero aprender aleman, trabajo en un empresa alemana y necesito alguna vez

Thu Mar 3, 2011 at 7:28 pm

[...]

Azul

hola a todos
@negro siiii soy madridista :) tu tambien me encanta mucho eso :)
@hola granate igualmente me encanta te conozco. Todavia no lo se pero queria visitar a rusia ;)
@olivia se cocinar comidas turcas pero solo las comidas con carne :)
Thu Mar 3, 2011 at 7:23 pm

[...]

Negro

Hola Granate, bienvenida! Soy abogada y me encanta lo que hace la gente en Amnistia Int. Asi que enhorabuena! Estudio español solo porque me gusta, lo hago por puro placer. Pero tambien hablo ingles, italiano y estoy intendando aprender portugueses! Hace unos anos estude russo...ma ya he olvidado :(
Fri Mar 4, 2011 at 11:48 am

[...]

Tabla 19 Comentarios a los *blog* de Azul, Granate, Azul, Granate, respectivamente. Actividad 1

En resumen, a lo largo del curso se ha tejido una red social viva y cambiante al crearse vínculos que se fueron reforzando poco a poco mediante muestras de propincuidad en la interacción. En este momento, cabe recordar que, al hablar de los participantes de este curso, se mencionó que todos se encontraban dentro de la red social de la tutora, estando Jade y Rojo a un grado de cercanía. Pues bien, esta cercanía en origen no queda reflejada en la red social que se ha tejido mediante la interacción en el curso sino que aquellas personas que participaron menos de la interacción han quedado más alejadas del núcleo de la red porque no han ofrecido ni han sido objeto de tanta propincuidad, lo que a su vez puede haber provocado un interés menor en la propia participación, acentuando el movimiento centrípeto de los miembros más activos y centrífugo de los menos activos. A modo de anécdota, podemos decir que son lazos que en la actualidad han ido debilitándose puesto que la comunicación es infrecuente desde que ha terminado el curso.

Cada uno de los participantes de las actividades que hemos analizado aparece dentro de un círculo del color de su seudónimo y cuyo tamaño pretende ilustrar el grado mayor o menor de participación demostrado en el curso. Además, cada uno de los nodos está conectado a otros que reflejan el número de veces que se han comunicado las dos personas y en qué canal lo han hecho. Estos datos se encuentran en mitad de la línea de conexión y se han extraído contabilizando las intervenciones contabilizadas en los mapas de textura conversacional analizados en el apartado anterior. Podemos observar que la tutora ocupa un lugar central y el resto de participantes se ubican a su alrededor más cerca o más lejos dependiendo de la participación observada. Llegados a este punto, debemos insistir en que esta imagen solo representa una instantánea de las relaciones de la comunidad según las actividades analizadas. Como toda red social, las

relaciones de la comunidad han ido variando a lo largo de las semanas y cabría suponer que si se analizaran otros datos, el dibujo podría cambiar. Expresada esta advertencia, creemos que el dibujo representa con fidelidad las relaciones de los participantes en el momento de terminar el curso, puesto que las actividades analizadas son altamente representativas.

Este mapa de nodos representa a Granate, Azul y Negro muy cerca del núcleo de la red y con un tamaño bastante grande porque son los tres participantes que más han interactuado entre ellos, con la tutora y con el resto de compañeros. Una cuestión reveladora de este mapa es el hecho de que Granate sea la persona que más cerca del centro se encuentra a pesar de pertenecer al grupo de participantes con niveles de español más bajos al principio del curso. Seguramente, parte de la explicación de sus niveles de participación se deban al carácter comunicativo y abierto de esta participante pero cabría preguntarse si el hecho de haber conocido personalmente a la tutora en la segunda o tercer semana del curso también influyó en sus mayores índices de participación.

En segundo lugar, hacia abajo y más a la izquierda tenemos a Rojo y Naranja, las participantes que sufrían mayores dificultades para tener acceso a internet. De nuevo el tiempo podría ser un condicionante importante en la motivación a participar. Puesto que tenían un acceso más restringido podían pasar varios días desde el último comentario de los compañeros y estas participantes quedaran en cierto modo excluidas de la conversación.

En último lugar, tenemos a Índigo que hemos visto como se abstuvo voluntariamente de continuar participando en el curso por la dificultad que le suponía y a Jade que apenas pudo empezar a interactuar.

**Mapa de las interacciones del grupo
y los canales mediante los que se comunican**

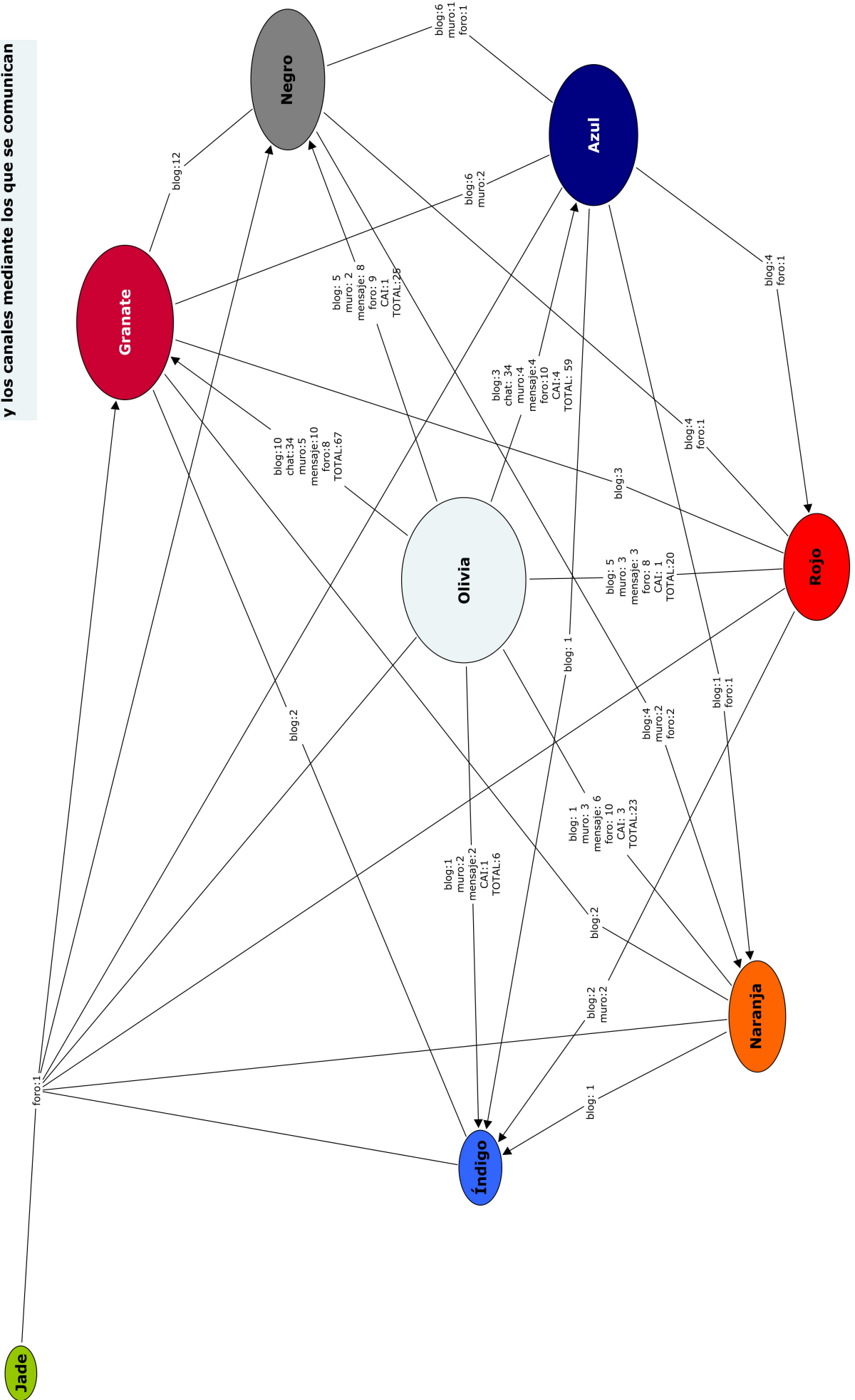


Ilustración 7 Mapa de redes creadas a partir de la interacción

6. CONCLUSIONES

El análisis de la interacción en un curso de ELE puede, en principio, abarcarse desde múltiples enfoques: análisis del discurso, ASL, toma de turnos de palabra, entre muchos otros. En este trabajo, se ha optado por un enfoque social analizando la interacción como un medio para crear vínculos dentro de un grupo de participantes de forma que terminaran formando una comunidad de aprendizaje. Es decir, un grupo cohesionado de alumnos y tutor, que interactúan en un medio, que los propios participantes consideran seguro, cercano y una fuente de conocimiento, con el objetivo final de aprender español sin olvidar el componente social de la lengua.

En primer lugar, se planteó un análisis general de la interacción siguiendo a los autores Garrison y Anderson (2005) para comprobar si los diferentes participantes adoptaban tres tipos de presencias diferentes en su discurso. Es decir, si adoptaban diferentes posturas según sus intereses, objetivos y el contexto concreto en el que se desarrolla la interacción.

En este punto resultó imperativo acotar las interacciones a estudiar así que se eligieron aquellas que se generaron a partir de la realización de seis actividades diferentes en sus objetivos y canales de comunicación que resultaran representativas de todas las actividades del curso. No se tuvieron en cuenta las conversaciones mantenidas por *Skype* con el objetivo de mantener la viabilidad del estudio.

A continuación, siguiendo a los autores arriba mencionados, distinguimos tres tipos de presencias: docente, social y cognitiva adaptando las etiquetas de los indicadores de presencias a microfunciones de la competencia pragmática. El último paso de este análisis fue etiquetar cada una de las intervenciones de los diferentes participantes en todas las interacciones que las actividades elegidas habían generado. Así, cada intervención recibió la etiqueta del nombre del participante, el canal en el que se producía y el tipo o tipos de presencias que se distinguía en ella. Como resultado, se obtuvo una gran cantidad de datos que indicaban, por un lado, la cantidad de intervenciones de cada participante junto con el medio en el que se estaba comunicando y la actividad a la que pertenecía esa interacción. Por el otro lado, estos datos permitieron hacer un recuento del número de veces que se había marcado cada etiqueta y por lo tanto se develó la cantidad de presencia social, docente y cognitiva encontrada en el conjunto de las intervenciones y también en cada actividad. Los resultados dejaron claro que, de acuerdo a las etiquetas elegidas, la presencia social era la predominante, seguida de la docente y en menor medida, la presencia cognitiva. Estos resultados no

resultan sorprendentes debido a la función predominantemente social del lenguaje. También se observó que, las actividades en el muro no habían generado nada de presencia cognitiva pero mucha presencia social. Como conclusión, se puede destacar que aquellas actividades con una finalidad fundamentalmente social y participación libre tienen tendencia a permitir la aparición de otras presencias siempre que las intervenciones sean lo suficientemente largas o constantes. Por esta última razón, encontramos más presencias en las intervenciones realizadas por medio de *blogs* y *chat*. Esto no significa que los otros canales jueguen un papel menos importante. Como se demostró con el segundo nivel de análisis.

Una vez obtenidos los datos generales, se decidió llevar a cabo un segundo análisis para observar esa interacción más a fondo. En este paso, interesaba observar con mayor claridad la textura conversacional, es decir, cómo las diferentes intervenciones de los participantes se enlazan conectando temas de interés, promoviendo nuevas intervenciones y generando hilos conversacionales de gran complejidad por la multicanalidad, atemporalidad y una participación abierta en muchos momentos a todo el grupo y en otros oculta incluso para la tutora puesto que dos participantes deciden interactuar en canales cerrados al resto. Desembrollar estos hilos del tejido completo de las interacciones no fue tarea sencilla porque muchas interacciones tocan más de un hilo y se revisó documento por documento, intervención por intervención para asegurar el máximo seguimiento de cada hilo. La representación de este análisis se realizó mediante mapas conceptuales que nos permitieran hacer visibles las interacciones. El resultado deja claro con quién, cuándo, cómo y por qué cada participante interactúa con otro u otros en cada momento. Esto nos permitió dibujar una instantánea de la comunidad entendida como una red social en la que se establecen diferentes conexiones entre cada nodo, que vendría a ser cada participante. Algunas conexiones son más fuertes porque los participantes interactúan en más ocasiones y otras son más débiles porque interactúan menos. En el centro del grupo se encuentra la tutora que es, con diferencia, quien más ha participado en el curso. A su alrededor, se encuentra el resto de participantes, en una posición más cercana al centro quienes más han participado.

Como vemos, es importante tener en cuenta el discurso generado en su totalidad, si bien las presencias se aprecian en diferente número en cada canal debido al uso diferenciado que realizan los alumnos y la tutora de los canales de comunicación a su alcance, en conjunto, todos juegan un papel importante a la hora de hacer funcionar al

grupo como una comunidad cohesionada en la que se observa interdependencia social e independencia cognitiva: que cada alumno funciona como un aprendiente autónomo con fuertes vínculos con su grupo al cual aporta y del cual extrae conocimiento. En otras palabras, la aparición de las tres presencias indican la adecuada interacción de los miembros activos dentro de la red, lo que promueve un clima adecuado para el aprendizaje de ELE.

Llegados a este punto, cabe preguntarse las razones de la diferencia en la cantidad de intervenciones de los participantes y de la fortaleza de sus conexiones. Por supuesto sabemos de antemano algunas de las razones como la dificultad percibida en realizar las tareas, bien por un dominio de español más limitado, bien por dificultades para acceder a internet o dedicar tiempo al curso. No obstante, también se quiso reflexionar sobre una razón más profunda y que fundamenta el éxito de cualquier conversación: la sensación de propinquidad (presencia o cercanía) que percibe la persona que interviene respecto de su interlocutor o interlocutores. En efecto, si nadie responde de forma evidente a una intervención, la persona que ha intervenido se encuentra con un vacío demoledor para su voluntad de seguir interviniendo. Así, siguiendo la TEP de Korzenny (1978), se buscaron expresiones de propinquidad en las intervenciones y se clasificaron en diferentes tipos: expresiones de pertenencia a una comunidad, expresiones de comprensión y acuerdo, alabanzas, expresiones de cortesía como saludar y dar la bienvenida y agradecer. Los diferentes ejemplos pertenecen en su gran mayoría precisamente a las personas que más han intervenido. Como en una espiral, una mayor participación expone a los miembros de la comunidad a dar y recibir mayores muestras de propinquidad, lo que a su vez motiva a los demás a seguir interactuando con ellos y a ellos mismos a interactuar con los demás. Si bien no se pudo realizar más pruebas que disminuyeran la subjetividad de las muestras encontradas, ciertos comentarios de los participantes al final del curso y los motivos que expresaban por haber hablado con otros compañeros parecen corroborar estas impresiones.

En definitiva, en solo seis semanas de curso, la mayoría de los participantes han establecido vínculos con el resto de los participantes que les han permitido, además de practicar el español de manera significativa, establecer un clima de confianza adecuado para el flujo de conocimiento creando un sistema ecológico que funciona como una red social. Las limitaciones temporales para realizar el presente trabajo han obligado a la tutora a llevar a cabo un diseño del curso algo encorsetado que podría haber afectado a la socialización por parte de los estudiantes y ha condenado a segundo término

importantes cuestiones relacionadas con el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje y con la CCD. No obstante, la experiencia ha resultado enormemente gratificante y enriquecedora para todos los miembros del curso.

Los datos analizados sugieren que es conveniente fomentar al máximo y de forma constante actividades con objetivos sociales que permitan a los miembros de la comunidad crear nuevos vínculos o reforzar los existentes mediante muestras de propincuidad, de forma que se genere un clima de confianza que permita a todos los miembros de la comunidad participar de la experiencia de aprendizaje a lo largo de todo un curso y quizás, más allá, si es que los miembros contemplan la comunidad de aprendizaje como parte de su PLE y son capaces de mantener esas conexiones a lo largo del tiempo favoreciendo un aprendizaje continuo.

6.1. Líneas futuras de investigación

Puesto que la comunicación mediada por ordenador cada vez cobra más importancia a nivel de organización de la sociedad, generación y flujo del conocimiento, conocer más a fondo las características de la interacción en estos medios es de vital importancia. En el presente trabajo nos hemos centrado además en un contexto de enseñanza no formal de español como lengua extranjera y hemos extraído valiosos datos que podrían ser determinantes a la hora de plantear futuras actividades en línea y fomentar la interacción de los alumnos en la red.

Creemos que si se realizan nuevas investigaciones siguiendo la línea que presentamos en este trabajo, resultará primordial reducir la subjetividad del estudio utilizando diferentes investigadores a la hora de etiquetar las intervenciones. También se deberían crear cuestionarios o entrevistas para los participantes con el objetivo de medir la propincuidad percibida por los propios miembros del grupo, y contrastar estos datos con las expresiones susceptibles de ser percibidas como propincuidad.

Además, resultaría de gran interés añadir a las comunicaciones todas las conversaciones orales que en el presente trabajo han tenido que omitirse por cuestiones de viabilidad.

Otra línea de investigación interesante, es establecer mapas de interacción como el mostrado en la Ilustración 7 en diferentes momentos del curso de manera que se obtenga un mapa de los movimientos dentro de la red. Realizar este trabajo supondría obtener datos sobre aquellas actuaciones que acercan más a los participantes unos de otros.

Finalmente, también podría realizarse la misma investigación en nuevos cursos en contexto de aprendizaje formal para comparar los datos obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, LEE B.; WILLIAMS, L. (2009). *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*. Publishing Company. Amsterdam.
- BLAU, I., MOR, N., & NEUTHAL, T. (2009). "Interpersonal and group interactions using educational Blogs". En Y. Eshet-Alkalai, A. Caspi, S. Eden, N. Geri, & Y. Yair (Eds.), *Learning in the Technological Era* (pp.56-64). Ra'anana, Israel: Open University of Israel.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. Barcelona.
- CÁSSIA VEIGA MARRIOTT, R.; LUMPION TORRES, P. (2009). *Handbook or Research on E-learning Methodologies for Language Acquisition*. Information Science Referente. London.
- CASTELLS, M. (27-5-2011). "Xerrada íntegra de Manuel Castells a l'acampadabcn" [material audiovisual en línea]. Vilawebtv. Barcelona, 2011.
- CHRISTAKIS, N.A.; FOWLER, J.H. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Taurus. Madrid.
- COHEN, L., MANION, L. Y MORRISON, K. (2011) *Research methods in Education*, 7th edition, London: Routledge.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Editorial Anaya.
- ELLIS, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction. Studies in Bilingualism*. Philadelphia.
- GARCÍA ARETIO (coord.); RUIZ CORBELLA; DOMÍNGUEZ FIGAREDO. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel. Barcelona.
- GARRISON. D. R; ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Octaedro. Barcelona.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- INSTITUTO CERVANTES. *Aula virtual del español* [en línea]. Madrid: 1970. <<http://ave.cervantes.es/>>
- JOHNSON, L., SMITH, R., WILLIS, H., LEVINE, A., AND HAYWOOD, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- KORZENNY, F. (1978). «A Theory of Electronic Propinquity: Mediated Communication in Organizations». *Communication Research*, 5(1) <<http://korzenny.comm.fsu.edu/Propinquity.pdf>; consulta 10.5.2011>

- LLOBERA, M. (1995). «Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras». [en línea] En *MarcoEle revista de didáctica ELE* / ISSN 1885-2211 / núm. 7, 2008
- LONG, M. (1981). “Input, Interaction and Second Language Acquisition” En, *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- LONG, M. (1996). “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”. En W. Ritchie, Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- McCAFFERTY, JACOBS, DaSILVA. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge University Press. New York.
- MUÑOZ, C. (editora). (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística. Barcelona.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Vigésima segunda edición*. [en línea]. Madrid: Real Academia Española, 2005. <<http://buscon.rae.es/draeI/>>
- ROSENBLATT, G. (2011) *Alchemy of change*. [en línea] “Trust and networks.” <http://www.alchemyofchange.net/trust-and-networks/>
- ROVIRA, J. “Las insurrecciones populares en el mundo árabe son tal vez la transformación más importante que internet ha inducido y facilitado” [en línea] Universitat Oberta de Catalunya, 2011 http://www.uoc.edu/portal/castellano/sala-de-premsa/actualitat/entrevistes/2011/manuel_castells.html
- SACKS, HARVEY et. al. (1974): “A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation.” *Language*, 50 4, 696-735.
- SEARLE, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid. Cátedra, 1994.
- SEARLE, J. R. (1976). “A classification of illocutionary acts.” *Language in Society*, 5, pp 1-23
- SEDAT AKAYOGLU; ARIF ALTUN. (2009). “The functions of negotiation of meaning in text-based CMC” en *Handbook or Research on E-learning Methodologies for Language Adquisiton*. Information Science Referente. London.
- SERVITECSA. *Hola, ¿qué tal?* [en línea]. Madrid: Servitecsa, 2010. <<http://www.holaquetal.com/>>
- SIEMENS, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. [en línea] <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>
- SIEMENS, G. (2006). *Knowing knowledge*. <www.knowingknowledge.com>

SLATER M, ANTLEY A, DAVISON A, SWAPP D, GUGER C, et al. (2006) “A Virtual Reprise of the Stanley Milgram Obedience Experiments.” *PLoS ONE* 1(1): e39. doi:10.1371/journal.pone.0000039

SWAIN, M. (1985). «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». En Gass y Madden (eds.) (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

TRAVERS, J., MIGRAM, S. “An Experimental Study in the Small World Problem”, *Sociometry* 35, núm.4 (1969):425-443

WHITE, C. (2003). *Language Learning in Distance education*. Cambridge University Press. Cambridge.

YEE, N., BAILENSEN, J. “The Proteus Effect: The Effect of Transformed Digital Self-Representation on Online and Offline Behavior”, *Human Communication Research* 36 (2009): 285-31

ANEJOS

Los anejos del presente trabajo pueden encontrarse en el cedé adjunto al presente trabajo. Su numeración responde al orden de aparición en el texto, como se especifica a continuación:

- Anejo 1. Lista de indicadores propuestos por Garrison y Anderson, 2005
- Anejo 2. Programación del curso Español a distancia
- Anejo 3. Unidades didácticas
- Anejo 4. Entrevista final
- Anejo 5. Indicadores de negociación de significados propuestos por Sedat Akayoglu y Arif Altun, 2009
- Anejo 6. Transcripciones
- Anejo 7. Tabla de frecuencia de las etiquetas
- Anejo 8. Mapas de textura conversacional
- Anejo 9. Lista de códigos utilizados en el etiquetaje